

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 3
ISSUE 37. VOLUME 3



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 3. – 326 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); **Стрєнацікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвар 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

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

© 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 3. – 326 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – 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. Stashevskya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. 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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78

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

Ділявер ОСМАНОВ,
 orcid.org/0000-0001-7883-3828
 заслужений діяч мистецтв України,
 доцент кафедри музичного мистецтва
 Луганської державної академії культури і мистецтв
 (Київ, Україна) DilyaverOsman@gmail.com

ЗВУК ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МУЗИКАНТА-ТРУБАЧА

У статті висвітлено роль звуку у вихованні виконавської культури музиканта-трубача та вплив виконавського апарату на процес звукоутворення під час гри на трубі.

Зазначено, що звук є однією з найяскравіших фарб у палітрі виразних засобів під час гри на трубі. Підкреслено, що найчастіше багато починаючих музикантів не замислюються про те, як повинен звучати інструмент. У зв'язку з цим дуже важливо вже на початкових етапах навчання добитися постійного слухового контролю над якістю звучання інструмента, що сприяє концентрації уваги учня на звуці, який видобувається. Виконавцю для добування з інструменту красивого, насиченого звуку важливо засвоїти різні темброві нюанси звучання свого інструмента, які він має використовувати під час гри на трубі.

Проаналізовано наукові дослідження з цього питання, методологічні основи яких розділені на кілька груп. До першої групи належать роботи, пов'язані з питанням методики гри на трубі; до другої групи належать джерела, що розкривають специфіку гри на духових інструментах загалом; до третьої групи належить література, яка пов'язана з формуванням і розвитком голосу вокалістів.

Розкрито поняття загальної постановки. Виявлено, що головними критеріями постановки звуку та його функціонування є свобода, раціональність, артистичність, а головне, природність. Дійшли висновку, що звук трубача так само індивідуальний і неповторний, як і людський голос. Однак його потрібно постійно розвивати та вдосконалювати, щоби домогтися соковитого, повноцінного звучання інструмента, не забуваючи про те, що у досконалості немає меж.

Узагальнюючи вищезазначене, ми доходимо висновку, що робота над звуком є одним із головних елементів у виконавській діяльності кожного музиканта.

Ключові слова: музика, звук, труба, виконавський апарат, духова школа, школа для труби, трубачі, вокалізована постановка звуку.

Dilyaver OSMANOV,
 orcid.org/0000-0001-7883-3828
 Honored Artist of Ukraine,
 Associate Professor at the Department of Musical Art
 Lugansk State Academy of Culture and Arts
 (Kyiv, Ukraine) DilyaverOsman@gmail.com

SOUND AS A FACTOR OF EDUCATIONAL CULTURE EDUCATION TRUMPET MUSICIAN

The article highlights the role of sound in the education of the performing culture of a trumpet player, and the influence of the performing apparatus on the process of sound formation when playing the trumpet.

It is noted that the sound is one of the brightest colors in the palette of expressive means when playing the trumpet. It is emphasized that often many novice musicians do not think about how the instrument should sound. In this regard, it is very important, in the initial stages of learning, to achieve constant auditory control over the sound quality of the instrument, which helps to focus the student's attention on the sound produced. To perform a beautiful, rich sound from an instrument, it is important for the performer to learn the various timbre nuances of the sound of his instrument, which he must use when playing the trumpet.

Scientific researches on this issue, methodological bases, which are divided into several groups, are analyzed. The first group includes works related to the method of playing the trumpet; the second group includes sources that reveal the specifics of playing wind instruments in general; the third group includes literature related to the formation and development of vocalists' voices.

The concept of "general production" is revealed. It was found that the main criteria for the production of sound and its functioning are freedom, rationality, artistry, and most importantly, naturalness. We came to the conclusion that the sound of a trumpet player is as individual and unique as the human voice. However, it must be constantly developed and improved in order to achieve a juicy, full-sounding instrument, not forgetting that there are no limits to perfection.

Summarizing the above, we conclude that work on sound is one of the main elements in the performance of every musician.

Key words: music, sound, trumpet, executive apparatus, wind school, school for trumpet, trumpeters, vocalized sound staging.

Постановка проблеми. Робота над звуком є одним із головних елементів у виконавській діяльності кожного музиканта. Якісний, повноцінний звук дає змогу розкрити багаті темброві можливості інструментів. Зокрема, тембр труби привертає увагу композиторів, виконавців і слухачів своїм яскравим, соковитим, дзвінким, «відкритим» звучанням, не випадково у симфонічних творах соло труби застосовується як особлива, дуже виразна й значима «фарба». Однак для того, щоб виразити темброві можливості інструмента, виконавець має домогтися уміння створювати красивий, виразний, «об'ємний» звук, що приваблює розмаїтістю нюансів і фарб. Для цього музикантам доводиться витратити чимало років свого творчого шляху, однак, незважаючи на це, багато виконавців закінчують свою кар'єру, так і не досягнувши ясного, вільного та повноцінного звучання інструмента.

Якість звучання оцінюється слухачем з урахуванням різних критеріїв. Однак, на нашу думку, перш за все слухач звертає увагу на красу звучання інструмента або голосу. Як би технічно і віртуозно не грав музикант, якщо він не володіє досконало повноцінним, «летючим» звуком, його гра не буде цікавою і, відповідно, не буде належно оцінена слухачем. Таким чином, ми бачимо, що звук є однією з головних умов професійного музичного виконавства.

Найчастіше багато починаючих музикантів не замислюються про те, як повинен звучати інструмент, тому дуже важливо вже на початкових етапах навчання досягти постійного слухового контролю над якістю звучання інструмента, що сприяє концентрації уваги учня на звуці, який видобувається.

У багатьох навчальних посібниках, методичних роботах про звук труби написано чимало, але, на наш погляд, цей важливий елемент гри на інструменті вивчений недостатньо. Відомі трубачі-методисти, такі як Ю. Усов, В. Луб, І. Кобець, приділяють увагу вивченню виконавського апарата духовика, розсіюючи окремі зауваження про звук у різних розділах методичних робіт. З доступних нам джерел тільки в книзі Т. Докшицера «Шлях до творчості» присутній опис характеристики звуку,

що складається з трьох етапів, таких як початок, ведіння і закінчення.

Аналіз досліджень. Методологічну основу дослідження можна розділити на кілька груп. До першої групи належать роботи, пов'язані з питанням методики гри на трубі (Усов, 1984: 13; Болотін, 1980: 2; Кобець, 1963: 7; Луб, 1982: 9; Докшицер, 1999: 6). До другої групи належать джерела, що розкривають специфіку гри на духових інструментах загалом (Терьохін, Апатський, 1988: 12; Соболев, 1991: 11; Фаркас, 1998: 14; Діков, 1962: 5; Якустіді, 1992: 17; Горовий, 1998: 4; Федотов, 1975: 15). До третьої групи належить література, пов'язана з формуванням і розвитком голосу вокалістів (Вітт, 1968: 3; Юссон, 1974: 16). Окрему групу складають дослідження, що розглядають специфіку звуку як фізичного явища (Кок, 1974: 8).

Мета статті – висвітлити основні аспекти процесу формування звуку музиканта-трубача.

Виклад основного матеріалу. Звук, за визначенням А. Федотова, - це «механічні коливання, що поширюються в пружних середовищах (газах, рідинах, твердих тілах) та сприймаються слухом». Звук, «що входить до складу закономірно організованої музичної системи та володіє смисловою виразністю, є музичним звуком» (Федотов, 1975: 15).

«Музика - мистецтво звуку <...>. Раз музика є звуком, то головною турботою, першим і найважливішим обов'язком будь-якого виконавця є робота над звуком <...>. Звук є самою матерією музики; облагороджуючи й удосконалюючи його, ми піднімаємо саму музику на велику висоту <...>. У моїх заняттях з учнями <...> три чверті роботи - це робота над звуком <...>. Робота над звуком є найбільш важкою роботою, тому що тісно зв'язана зі слуховими і - будемо відверті - душевними якостями учня» (Нейгауз, 1988: 10).

«Проблема, зв'язана з видобуванням дійсно красивого звуку, інакше кажучи - звук, що змушує слухача забути фізичний процес свого виникнення, належить до числа тих проблем, вирішення яких завжди повинно залишатися найбільш важливою задачею для усіх, хто присвячує себе скрипці <...>. Щоб досягти тону подібної якості,

учень повинен не тільки пожертвувати необхідним для цього часом, але й бути готовим вкласти у вирішення цієї проблеми всю свою кмітливість, всю психологічну і душевну зосередженість, на яку здатний. Дороговказною зіркою йому можуть служити приклади великих майстрів <...>» (Ауер, 1965: 1).

Характерні ознаки музичного звуку – це висота, тривалість, тембр, сила. Формування звуку має свої особливості, зв'язані з акустичною специфікою звукоутворення на тому чи іншому музичному інструменті.

Духові, на відміну від клавішних, смичкових, ударних, щипкових, де в ролі звукоутворювачів виступають тверді тіла, належать до музичних інструментів з газоподібним звучним тілом, яким є стовп повітря в каналі стовбура інструмента.

Специфіка звукоутворення на духовому інструменті залежить від його устрою і приналежності до тієї чи іншої групи. Сучасна акустика поділяє духові інструменти на три такі групи:

- лабіальні (свистячі) – флейти, сопілки тощо;
- язичкові (тростеві) – гобої, кларнети, фаготи, саксофони тощо;
- з воронкоподібним мундштуком (мідні інструменти) – валторни, труби, тромбони, туби.

Тембр (від фр. “timbre” – характер, фарбування звуку) – це «якість, за якою розрізняються звуки однієї і тієї ж висоти і завдяки якій звучання одного інструмента, одного голосу відрізняється від іншого» (Федотов, 1975: 15).

Рівність звучання інструмента протягом усього діапазону є одним із показників виконавського професіоналізму, адже, за словами А. Федотова, «музикант, що володіє тембром, тоді лише може вважатися таким, коли, незважаючи на самостійність тембрової характеристики кожного регістра свого інструмента, він досягає єдності звучання всього діапазону. Для виконавців на духових інструментах ця якість особливо важлива, тому що природа численних духових інструментів така, що темброві характеристики різних регістрів дуже відрізняються один від одного» (Федотов, 1975: 15).

Виконавцю важливо засвоїти різні темброві нюанси звучання свого інструмента, які він має використовувати залежно від вимог конкретного музичного твору.

Для добування з інструмента красивого, насиченого звуку необхідний слуховий контроль. Людське вухо є основним показником рівності і краси звучання. Воно координує дії музиканта, спрямовані на добування повноцінного звуку. Слух виділяє і диференціює дії всіх органів, що беруть

участь у процесі звуковидобування, отже, сприяє формуванню професійного виконавського апарата духовика. Так, Генріх Нейгауз говорив: «Чим грубіше слух, тим тупіше звук. Розвиваючи слух <...>, ми безпосередньо діємо на звук <...> і удосконалюємо його» (Нейгауз, 1988: 10). «Що значить добре співати, – любила говорити А. Нежданова. – Це значить добре себе чути» (Нежданова, 1988: 12).

Наведені висловлення великих педагогів-музикантів переконливо підтверджують надзвичайно важливе і багато в чому визначальне значення проблеми культури звуку, що, починаючи з раннього етапу навчання, встає перед кожним виконавцем.

Не є винятком виконавство на трубі. Звук – одна з найяскравіших фарб у палітрі виразних засобів цього інструмента.

Якісний повноцінний звук, що видобувається на духовому інструменті, цілком залежить від ступеня розвитку виконавського апарата. Під виконавським апаратом музиканта духовика мається на увазі координована дія різних частин тіла, а саме тулуба, голови, рук, ніг, губних м'язів, м'язів язика, органів дихання і пальців рук.

На початковому етапі навчання необхідно розвивати дихання, амбушюр, техніку пальців юного трубача з урахуванням особливостей дитячого організму (недостатню розвиненість дихання, слабкість губного апарата тощо).

Від насиченості та інтенсивності повітряного струменя багато в чому залежить якість звуку, що зароджується в легенях виконавця. Дихання духовика, як і смичок скрипаля, є свого роду посередником між виконавцем та інструментом. Так само, як і смичок, що рухається по струні, змушує її вібрувати, дихання є збудником коливань повітряного струменя, що, зрештою, перетворюється на звук.

Утворення звуку на трубі розглядається як акустична система, що складається з трьох елементів, таких як утворення і рух повітряної маси в органах подиху виконавця; виникнення звуку за допомогою амбушюра трубача в момент подачі повітряного струменя в інструмент; коливальний процес у резонуючому каналі стовбура труби.

Мистецтво гри на трубі багато в чому залежить від правильної постановки одного з головних складових елементів виконавського апарата – так званої загальної постановки (Методика обучения игре на фаготе 1988: 51), що містить корпус, голову, руки та ноги. Специфіка участі їх у процесі гри трубача залежить від самого інструмента та фізіології гри на ньому.

Головними критеріями їхньої постановки й функціонування є свобода, раціональність, артистичність, а головне, природність. Принцип вільної постановки спрямований проти зайвої скруті, що заважають грі музиканта. Однак це припускає відсутність не всякої напруги м'язів, а лише зайвої напруги, що перешкоджає природній роботі виконавського апарата.

Свобода постановки виконавського апарату має на увазі зібраність і невимушеність, здатність до гнучкої і пластичної роботи м'язів, готовність їх до будь-якого безперешкодного руху.

Раціональність постановки дає можливість ефективно використовувати можливості виконавського апарату, що вилучає усе, що заважає творчому процесу.

Природність постановки припускає максимальне використання тих координаційних рухів людського організму, що сформувалися в багатовіковому процесі еволюціонування.

Артистичність визначає вимоги до зовнішнього вигляду та культури поведінки музиканта на сцені під час виступу. На думку Р. Терьохіна і В. Апатського, «артистизм є наслідком гарної постановки і виконавської майстерності, коли всі дії музиканта вільні, пластичні і раціональні» (Терьохін, Апатський, 1988: 12)

Всі перераховані принципи «загальної постановки» нерозривно пов'язані один з одним, тому порушення одного з них буде перешкоджати досягненню майстерності музиканта-виконавця.

Навчання трубача слід починати з формування культури «загальної постановки». Найбільш природним у цьому разі є положення стоячи, за якого не сковується виконавський апарат музиканта-духовика. Це положення настроює учня на зібраний і зосереджений стан.

Однак у виконавській практиці музикантам приходиться грати не тільки стоячи, але й сидячи, наприклад, під час гри в оркестрі чи ансамблі. Однак, незважаючи на це, корпус завжди необхідно утримувати прямо, у вільному, природному положенні, щоб грудна клітина не була затиснутою, а подих був вільним. Деякі педагоги вважають, що корпус необхідно нахилити трохи вперед, щоб учень міг відчути своє дихання. Однак таке положення використовується тільки в навчальних цілях. К. Станіславський у книзі «Робота актора над собою» пише: «Навіть найнікчемніший затиск у будь-якому одному місці, що не відразу відшукати у собі, може паралізувати усю творчість» (Станіславський, 1988: 12).

Голову слід тримати прямо, на одній лінії зі спиною, але у виконавській практиці допуска-

ються випадки, коли голова трохи нахилиється вперед. Зазвичай це буває в тих випадках, коли в прямому положенні відчувається невелике затиснення ротоглотки, що залежить від фізіологічної будови шиї і голови музиканта-духовика, а також постановки мундштука на губах. Не слід закидати голову назад, тому що це може вплинути на затиснення гортані, що негативно позначиться на грі виконавця.

Руки повинні вільно висіти на плечах, лікті трохи розставлені, щоб не сковувати дихальний апарат трубача. Пальці правої руки прийнято тримати в закругленому стані, щоб не створювати зайвої напруги в кисті. При цьому мізинець висить вільно, а великий палець знаходиться під головною трубкою інструмента, підтримуючи рівновагу труби. Ліва рука тримає інструмент за так звану машинку. Існує кілька способів тримання труби, від яких деякою мірою залежить якість звучання. Кожний з цих способів, як і прикус, по-своєму впливає на кут нахилу інструмента. Нахил інструмента визначає тиск на губний апарат. Індивідуальний спосіб утримання інструмента вибирається виконавцем з огляду на особливості фізіологічної будови щелепи та постановку губного апарата.

У зв'язку з тим, що як навчальні заняття, так і сольні виступи трубачів відбуваються стоячи, великого значення набуває положення ніг під час гри. Щодо так званої стійки трубача існує багато різних думок. Деякі педагоги вимагають, щоб учень стояв, як би трохи присідаючи, деякі наполягають на тому, щоб одна нога була виставлена вперед для опори корпусу, аргументуючи це тим, що таке положення ніг сприяє добре «опертому» диханню. Однак найбільш доцільним варто вважати таке положення, за якого корпус граючого, знаходячись у вільному, ненапруженому стані, рівномірно спирається на обидві, трохи розставлені в сторони ноги. Під час положення сидячи також необхідно почувати опору ніг, для чого варто трохи розставити їх у сторони.

Якісний повноцінний звук під час гри на трубі, як зазначалось раніше, цілком залежить від добре розвинутого виконавського апарата музиканта. Процес звукоутворення складається з декількох етапів:

Формування звуку – це, мабуть, найголовніший етап, із якого починається підготовка музиканта до початку звуковидобування. У нього входять так називана загальна постановка, виконавське дихання та амбушюр трубача.

В поняття так званої загальної постановки входять корпус, голова, руки та ноги виконавця.

Головними критеріями їхнього становлення є свобода, природність, тобто відсутність усякої зайвої напруги. Корпус і голову варто тримати прямо, руки повинні висіти вільно, у злегка підвішеному стані, ноги трохи розставлені для стійкого положення корпусу. Під час гри сидячи всі умови залишаються такими ж, як і під час гри стоячи.

Виконавське дихання є найбільш важливим у процесі звуковидобування. Тут, на наш погляд, доречно провести таку аналогію: фізіологічне дихання – джерело життя людини, виконавське дихання - джерело життя звуку, від якого залежать сила, тембр, польотність, насиченість звучання інструмента. Існують різні думки щодо того, яким має бути дихання духовика. Найбільш правильним, на наш погляд, варто вважати діафрагмальний тип дихання, за якого як вдих, так і видих виробляються винятково за допомогою найголовнішого м'яза дихального апарата - діафрагми.

Під час виконавського дихання вдих має бути швидким, безшумним і глибоким, його можна робити як через рот, так і через ніс, а також можна комбінувати.

Видих – джерело звучання духового інструмента. На відміну від вдиху, видих має бути плавним, рівномірним протягом усієї музичної фрази, але при цьому інтенсивним (тобто «обпертим»). Від видиху залежить якість звуку.

Амбушюр є свого роду сполучною ланкою між виконавцем та інструментом. У нього входять мускули щік, підборіддя, рот і губи, напружені і згруповані певним чином. Постановка амбушюра складається з формування губного апарата, що є не менш значимим процесом, ніж виконавське дихання (головною умовою цього процесу є вміння виконавця збирати губи до центра, тримати нижню й верхню щелепи рівно друг проти друга, щоби передні зуби знаходилися в одній вертикальній площині); постановки мундштука. Немає ніякої обов'язкової умови для положення мундштука на губах, тому що все залежить від будови щелепи та рівності зубів музиканта. Найголовніше, намагатися не придавлювати мундштук до губ, опору переносити на нижню губу, звільнивши верхню, котра є, на наш погляд, утворювачем звуку. Виконавцю потрібно підібрати зручний мундштук і під час його постановки знайти ту «зону відносного комфорту», що допомогла би без зайвих труднощів грати на інструменті.

Початок звуку. Ця фаза включає роботу язика, за допомогою якого утвориться атака. Якість атаки залежить від правильної і погодженої взаємодії м'язів губного апарата, язика, дихання й пальців рук музиканта-духовика. Рекомендується,

щоб видих трохи випереджав атаку, щоб уникнути небажаних ефектів під час початку звуку.

Ведення звуку має утворюватися за типом вокального. Гортань виконавця залишається завжди у відкритому положенні, як би вимовляючи при цьому відкриті голосні «У», «О», «А», «Е». Глотіс (адамове яблуко) затримується в низькому положенні, як під час позіху.

Як під час гармонізації мелодії, коли верхній голос рухається вгору, а бас опускається вниз, так само і гортань під час руху мелодії нагору, подібно басу, повинна опускатися вниз. Це допоможе згладити так звані регістри та опанувати верхній діапазон. Звичайно, в багатьох духовиків проблема затиснутого, гугнявого звуку – це наслідок високо піднятого глотіса, що перешкоджає проходженню повітряного потоку й заважає вільному звуковидобуванню.

Дуже важливо під час ведення звуку враховувати акустичні можливості труби. Відомо, що матеріал, із якого зроблений інструмент, визначає насиченість звуку високими частотами, тому що труба формувалась як сигнальний інструмент. Високі частоти присутні в ньому самі по собі, а низьких найчастіше не вистачає, що робить звук неповноцінним, гугнявим чи «писклявим», тому рекомендується грати як би «вниз», тобто направляючи потік повітря в нижню частину розтрубу, що додасть, на наш погляд, звуку обсягу та насичення тембру низькими частотами. Виконавці найчастіше, на жаль, не звертають увагу на повноцінне темброве оформлення звуку, тобто насичують його низькими частотами, що позбавляє звук обсягу та повноцінного тембру.

Вібрато – це музично-виразний прийом під час гри на духових інструментах. Вібрато наближає звучання інструмента до співочого голосу, роблячи звук виразним і тембрально багатим. Для утворення вібрата необхідно задіяти всі елементи виконавського апарата, а саме дихання, амбушюр, гортань, язик, ротоглоточний канал, що регулюють тиск і швидкість повітряного струменя. Найбільш правильним, на наш погляд, варто вважати гортанний тип вібрата, тому що він виконується за принципом вокального і, відповідно, є найбільш природним. Під час використання цього типу вібрата видих залишається рівномірним без зайвої пульсації діафрагми, а губи знаходяться в нерухомому стані, не заважаючи виконавському процесу, тому що ці органи під час гри на інструменті виконують власні функції. Під час виконання творів різних епох *vibrato* використовується по-різному, розрізняючись насамперед швидкістю коливання повітряного струменя.

Закінчення звуку. Оволодіння всіма елементами виконавського апарата робить процес закінчення звуку найменш складним. У закінченні звуку беруть участь виконавський видих і язик музиканта. Переважно звук закінчується без участі язика, що додає звуку летучості, округлості. Тут спрацьовує принцип опори видиху. Закінчення звуку за участю язика використовується у виконавській практиці лише в тих випадках, коли в нотному тексті є відповідні ремарки, такі як *martelle*.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, маємо підстави стверджувати, що всі складові частини виконавського апарата підкоряються єдиному принципу - принципу вільного, природного функціонування, аналогічного функціонуванню фізіологічних процесів організму людини.

Звук трубача так само індивідуальний і неповторний, як і людський голос. Однак його потрібно постійно розвивати та вдосконалювати, щоб домогтися соковитого, повноцінного звучання інструмента, не забуваючи про те, що у досконалості немає меж.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке: интерпретация произведений скрипичной классики. Москва : Музыка, 1965. 272 с.
2. Болотин С. Методика преподавания игры на трубе в музыкальной школе. Ленинград : Музыка, 1980. 111 с.
3. Витт Ф. Практические советы обучающимся пению. Ленинград : Музыка, 1968. 63 с.
4. Горовой С. Технология и искусство игры на тромбоне: комплексный анализ исполнительского процесса. Донецк, 1998. 220 с.
5. Диков Б. Методика обучения игре на духовых инструментах. Москва : Музыка, 1962. 115 с.
6. Докшицер Т. Путь к творчеству. Москва : Муравей, 1999. 216 с.
7. Кобець І. Початкова школа гри на трубі. Київ : Мистецтво, 1963. 198 с.
8. Кок У. Видимый звук. Москва : Мир, 1974. 124 с.
9. Луб В. Методика обучения в самодеятельности трубачей и корнетистов. Москва : Музыка, 1982. 80 с.
10. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
11. Соболев Г. Артикуляция на валторне. Киев : РМК, 1991. 20 с.
12. Терехин Р., Апатский В. Методика обучения игре на фаготе. Москва : Музыка, 1988. 208 с.
13. Усов Ю. Методика обучения игры на трубе. Москва : Музыка, 1984. 216 с.
14. Фаркас Ф. Искусство игры на медных духовых инструментах. Москва : МГК, 1998. 68 с.
15. Федотов А. Методика обучения игре на духовых инструментах. Москва : Музыка, 1975. 58 с.
16. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва : Музыка, 1974. 263 с.
17. Якустиди И. Исследования спектральных характеристик звукоряда валторны и роль амбушюра в формировании качественного тембра ее звучания. Харьков : Основа, 1992. 210. с.

REFERENCES

1. Auer L. Moya shkola igrы na skripke: interpretaciya proizvedenij skripichnoj klasiki [Leopold Auer. My School of Violin: An Interpretation of Violin Classics]. Moscow : Muzyka, 1965. 272 s. [in Russian].
2. Bolotin S. Metodika prepodavaniya igrы na trube v muzikalnoj shkole [Sergey Bolotin. Methods of teaching trumpet playing in a music school] . Leningrad : Muzyka, 1980. 111 s. [in Russian].
3. Vitt F. Prakticheskie sovety obuchayushimsya peniyu [Fedor Witt. Practical tips for singing students]. Leningrad : Muzyka, 1968. 63 s. [in Russian].
4. Gorovoj S. Tehnologiya i iskusstvo igrы na trombone [Tekst]: kompleksnyj analiz ispolnitelskogo processa [Sergey Gorovoy. Technology and art of playing the trombone: a comprehensive analysis of the performance process]. Doneck, 1998. 220 s. [in Ukrainian].
5. Dikov B. Metodika obucheniya igre na duhovyh instrumentah [Boris Dikov. Methods of learning to play wind instruments]. Moscow : Muzyka, 1962. 115 s. [in Russian].
6. Dokshicer T. Put k tvorchestvu [Timofey Dokshitser. The path to creativity]. Moscow : Muravej, 1999. 216 s. [in Russian].
7. Kobec I. Pochatkova shkola gri na trubi [Isaac Kobets. Elementary school playing the trumpet]. Kiev : Mistectvo, 1963. 198 s. [in Ukrainian].
8. Kok U. Vidimyj zvuk [Winston Cock. Visible sound]. Moscow : Mir, 1974. 124 s. [in Russian].
9. Lub V. Metodika obucheniya v samodeyatelnosti trubachej i kornetistov [Vladimir Lub. Methods of training in amateur trumpeters and cornet players]. Moscow : Muzyka, 1982. 80 s. [in Russian].
10. Nejpgauz G. Ob iskusstve fortepiannoj igrы. Zapiski pedagoga [Heinrich Neuhaus. About the art of piano playing. Teacher's notes]. Moscow : Muzyka, 1988. 240 s. [in Russian].
11. Sobolev G. Artikulyaciya na valtorne [Georgy Sobolev. Articulation of the French horn]. Kiev : RМК, 1991. 20 s. [in Ukrainian].
12. Terehin R., Apatskij V. Metodika obucheniya igre na fagote [Roman Terekhin, Vladimir Apatsky. Methods of learning to play the bassoon]. Moscow : Muzyka, 1988. 208 s. [in Russian].

13. Usov Yu. Metodika obucheniya igry na trube [Yuri Usov. Methods of learning to play the trumpet]. Moscow : Muzyka, 1984. 216 s. [in Russian].
14. Farkas F. Iskusstvo igry na mednyh duhovyh instrumentah [Philip Farkas. The Art of Brass Playing]. Moscow : MGK, 1998. 68 s. [in Russian].
15. Fedotov A. Metodika obucheniya igre na duhovyh instrumentah [Avantgarde Fedotov. Methods of learning to play wind instruments]. Moscow : Muzyka, 1975. 58 s. [in Russian].
16. Yusson R. Pevcheskij golos. Issledovanie osnovnyh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavlenij pevcheskogo golosa [Raoul Yusson. Singing voice. Study of the main physiological and acoustic phenomena of the singing voice]. Moscow : Muzyka, 1974. 263 s. [in Russian].
17. Yakustidi I. Issledovaniya spektralnyh harakteristik zvukoryada valtorny i rol ambushyura v formirovanii kachestvennogo tembra ee zvuchaniya [Ivan Yakustidi. Studies of the spectral characteristics of the French horn scale and the role of the ear cushion in the formation of the qualitative timbre of its sound]. Harkov : Osнова, 1992. 210. s. [in Ukrainian].

Єлизавета ПАНДИРЄВА,

orcid.org/0000-0002-5479-7700

аспірант кафедри теорії та історії мистецтв
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) *art_calligraphy@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ В РУКОТВОРНИХ ГРАФІЧНИХ НАПИСАХ ЯК ОДНА З УМОВ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІЗУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У МІСТІ

У статті розглядається важливість використання кольору в рукотворних графічних написах як одна з умов гармонізації візуального середовища у місті. Оскільки колір на різних рівнях психічної діяльності має кольорово-емоційний вплив на людину, досліджуються позитивні та негативні його впливи.

Визначається роль колірних відносин рукотворних графічних написів щодо наявного середовища, оскільки в одному випадку вони можуть бути результатом гармонійного поєднання кольорів, а в іншому – створювати дискомфорт. Аналізуються характерні способи впливу кольору (дослідник І. Іттен виділив сім видів контрастних виявів). Досліджується, як художньо-стилістичні особливості каліграфії, рисованого шрифту та графіті впливають на вибір кольорової гами. З'ясовуються фізичні якості кольору, оскільки колір призначений для чіткості та легкості при читанні напису, але це не є обов'язковою умовою. Описуються естетичні аспекти дії кольору та їх вплив на глядача: чуттєво-оптичний (імпресивний), психічний (експресивний), інтелектуально-символічний (конструктивний). З'ясовуються, як поняття «компонувати в кольорі» впливає на створення композиції рукотворних графічних написів у візуальному середовищі міста.

Досліджується взаємозв'язок рукотворних графічних написів із візуальним середовищем міста: кольорова гама, стилістика, розмір і стиль шрифтів, пропорційні відносини та ритми тощо. Багатогранність аспектів розгляду теми статті зумовлена як проблемою гомогенних та агресивних видимих середовищ, так і специфікою виразних графічних можливостей кольору в рукотворних графічних написах. Автор доходить висновку, що використання кольору в рукотворних графічних написах є однією з умов створення комфортного візуального середовища у місті.

Ключові слова: колір, рукотворні графічні написи, графіті, каліграфії, рисований шрифт, візуальне середовище міста.

Elizaveta PANDYREVA,

orcid.org/0000-0002-5479-7700

Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Arts
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) *art_calligraphy@ukr.net*

THE USE OF COLOR IN HANDMADE GRAPHIC INSCRIPTIONS AS ONE OF THE CONDITIONS OF HARMONIZATION OF THE VISUAL ENVIRONMENT IN THE CITY

The article considers the importance of using color in hand-made graphic inscriptions as one of the conditions for harmonization of the visual environment in the city. It turns out that color at different levels of mental activity has a color-emotional effect on a person, so its positive and negative effects are studied.

The role of color relations of hand-made graphic inscriptions in relation to the existing environment is determined, because in one case they can be the result of a harmonious combination of colors, and in another – to create discomfort. Characteristic methods of color influence are analyzed (researcher I. Itten singled out seven types of contrasting manifestations). It is studied how the artistic and stylistic features of calligraphy, handwritten font and graffiti influence the choice of colors. The physical qualities of color are clarified, because color is intended for clarity and ease of reading, but this is not a prerequisite. The aesthetic aspects of the action of color and their influence on the viewer are described: sensory-optical (impressive), mental (expressive), intellectual-symbolic (constructive). Find out how the concept of “compose in color” affects the creation of a composition of hand-made graphic inscriptions in the visual environment of the city.

The interrelation of hand-made graphic inscriptions with the visual environment of the city is studied: color scale, stylistics, size and style of fonts, proportional relations and rhythms, etc. The versatility of aspects of consideration of the topic of the article is due to the problem of homogeneous and aggressive visible environments, as well as the specifics of expressive graphic possibilities of color in hand-made graphic inscriptions. The author concludes

that the use of color in hand-made graphic inscriptions is one of the conditions for creating a comfortable visual environment in the city.

Key words: *color, hand-made graphic inscriptions, graffiti, calligraphy, hand-drawn font, visual environment of the city.*

Постановка проблеми. Навколишнє візуальне середовище, його насиченість зоровими елементами мають великий вплив на стан людини. Початок змін у візуальному середовищі міста почався 250 років тому в період першої промислової революції. Глобальні зміни відбулися у другій половині ХХ століття, коли будівельна індустрія, автоматизовані лінії, виробництво нових матеріалів досягли свого апогею. Сьогодні більшість архітектурних споруд, що створюються останнім часом, є набагато кращими, проте все ще немає достатньої кількості забудов для того, щоб проблеми з комфортним візуальним середовищем не було.

Науковий напрям, який розвиває аспекти візуального сприйняття навколишнього середовища, було названо «відеоекологією» (Філін, 2006). Нині вона поступово починає входити до сфери інтересів і художника. Останні дослідження з відеоекології свідчать про те, що більшість штучного візуального середовища негативно впливає на здоров'я людини. Особливий набір візуальних елементів і специфічна кольорова гама світлодіодного освітлення створюють у місті візуальне середовище, різко відмінне від природнього.

До негативних візуальних середовищ у місті відносять гомогенні й агресивні видимі середовища. Гомогенне середовище є поверхнею, на якій або відсутні видимі елементи, або їх число різко знижене. Прикладом можуть бути: панелі великого розміру, монолітне скло, підземні переходи, асфальтове покриття, глухі паркани й дахи будинків. Агресивна видиме поле – це поле, на якому розосереджене велике число одних і тих самих елементів. Таке середовище створюють багатоповерхові будинки з великою кількістю вікон на стіні, навісні вертикальні русти, панелі будинків, облицьовані вертикально «ірискою», стіни, облицьовані кахельною плиткою, цегляна кладка з потайним швом, двері, оббиті «вагонкою», а також всілякі решітки, сітки, дірчасті плити, гофрований алюміній, шифер тощо.

На прикладі графіті, каліграфіті та рисованого шрифту висвітлюється проблема використання кольору в рукописних графічних написах як одна з умов створення комфортного візуального середовища у місті. Аналізується роль і способи впливу кольору в рукописних графічних написах, а також фізичні якості, естетичні аспекти дії кольору та те,

як правильно потрібно «компонувати в кольорі» рукописний графічний напис.

Більшість сучасних міст були побудовані у ХХ столітті. Поширеним явищем є панування темно-сірого кольору, величезна кількість великих плоских поверхонь, переважання прямих ліній і прямих кутів, статичність більшості об'єктів – все це негативно впливає не тільки на життєдіяльність людини, а й на її сприйняття візуального середовища.

Стоячи на порозі формування нового візуального середовища у ХХІ столітті, маємо справу із нагальною потребою у зміні вже наявних міських середовищ. Як один із варіантів вирішення представленої проблеми, дедалі популярнішими останнім часом стають рукописні графічні написи. По-перше, на відміну від широко розповсюджених типографських шрифтів, рукописні графічні написи через свою рукописність наближають візуальне середовище до природнього. По-друге, більшість написів, що існують у сучасному місті, зазвичай надруковані та не враховують кольорову гаму навколишнього середовища, в якому вони знаходяться. Дослідження грамотного використання кольору в рукописних графічних написах допоможе гармонізувати вже наявну кольорову гаму міського середовища.

Аналіз досліджень. Фахівці з різних галузей дедалі частіше звертають увагу на значущість візуального середовища для психологічного стану людини. Ця проблема постає у фокусі особливої уваги вчених і громадськості, а теоретичні праці, що висвітлюють тему дослідження, існують у невеликій кількості. Науковий напрям відеоекології сучасних міст вперше описав теоретик В. А. Філін. У своїх роботах вчений дає рекомендації по створенню комфортного візуального середовища у місті й акцентує увагу на негативних аспектах у його формуванні, визнаних у вітчизняній і європейській літературі (Філін, 2006). І. В. Гете у праці «Вчення про колір» розглядає психологічний вплив кольору, який відбувається двома шляхами: це вплив на свідомість і на підсвідоме через асоціації, що походять із минулого досвіду і міцно закріпилися у підсвідомості людини. Ці питання порушує і В. Є. Демидов, але з позиції аналізу механізмів зорового сприйняття (Демидов, 1987). З-поміж сучасних дослідників Дж. О. Саймондс ґрунтовно займається пробле-

мою вивчення колірних пропорцій у візуальному середовищі міста (Саймондс, 2013). Зроблені ним висновки суттєво впливають на використання колірних пропорцій у створенні рукотворних графічних написів.

Проблему гармонізації кольору висвітлювали ще античні філософи-ідеалісти: Платон, Аристотель, Піфагор, Геракліт, Анаксагор, Емпедокл, Демокрит та Епікур. Сучасні дослідники вивчають колір у мистецтві, застосовуючи різні емпіричні дані: психологічні експерименти, досягнення фізіології, психології та педагогіки. Проблеми психофізіологічного і психологічного впливу кольору на людину досліджували І. А. Скотт, Ф. Ф. Ерісман, Л. Н. Миронова та Б. А. Базима. Результати експериментальних робіт школи С. В. Кравкова доводять, що колірний вплив призводить до певних змін тону вищої нервової системи (Базима, 2005). Також вчені аналізують фактори та механізми колірних переваг, наприклад, дослідник Р. Арнхейм аналізує зорове сприйняття людиною навколишнього середовища через чергування світла та кольору (Арнхейм, 1974).

Важливу роль у дослідженні властивостей кольору у шрифті відіграли такі вчені, як: В. А. Фаворський, котрий акцентує увагу на тому, що літери мають «певну» залежність від білого простору, навіть якщо вони кольорові (Таранов, 2000); С. І. Смирнов наголошує на тому, що колір може виконувати естетичну дію, базуючись на низці асоціацій глядача. Для створення гармонійного напису важливу роль відіграють якості масштабних, пропорційних, контрастних, нюансних і тотожних співвідношень форм і частин напису, також прийом стилізації є одним із найбільш вживаних – знаходження пропорцій і масштабу (Смирнов, 1990). Дослідник Дж. У. Боумен акцентує увагу на тому, що колір виступає якістю стосовно ступеня його нечіткості або ясності (Боумен, 1971). І. Іттен розглядає колір від його фізичної властивості до кольорової виразності та композиції, а також дає практичні поради із прикладами (Іттен, 2004). М. К. Ковриженко порівнює чорно-білі літери з ефектом фотографії при їх візуальному сприйнятті (Ковриженко, 2004). А. Моран звертає увагу на використання чорно-білих кольорів, котрі можуть суттєво збагатити виразність напису (Моран, 1982). Б. Хогарт наголошує на гармонізації літер за допомогою використання принципів ілюзії, яка допомагає створити враження простору не тільки в композиції, а і загалом напису в середовищі міста (Хогарт, 2001).

Поza увагою залишаються праці, що висвітлюють колір у рукотворних графічних написах

із позиції практики. Наприклад, Н. Ганз (Ганз, 2009) навів думки професійних райтерів – Kab 101, Daim, Nada і Ceet – щодо використання кольору у «графіті». Д. Карієр дослідив поняття та походження художньої форми «каліграфіті» як однієї з найбільш виразних художніх форм письма, через те, що майстри, котрі працюють у цьому напрямі, зазвичай обирають чорно-білі кольори при створенні своїх написів (Карієр, 2013). Дослідник Н. Н. Таранов наголошував на перевазі рисованого шрифту над типографськими, каліграфічними та іншими видами шрифту, як виду, що стоїть на другому місці за розповсюдженістю у візуальному середовищі міста після типографських шрифтів (Таранов, 2000). Ю. О. Сосницький займався проблемою організації написів у візуальному середовищі міста (Сосницький, 2019).

Сьогодні у науковому дискурсі практично відсутні публікації, в яких системно розглядається проблема теоретичних і практичних засад використання кольору у рукотворних графічних написах як однієї з умов створення комфортного візуального середовища у місті. Осмислення яких потребує нагального теоретичного узагальнення у сучасному мистецтвознавчому дискурсі.

Мета статті – довести, що використання кольору в рукотворних графічних написах є однією з умов гармонізації візуального середовища у місті.

Виклад основного матеріалу. Теоретик В. А. Філін вважає, що «візуальне середовище – це один із головних компонентів життєзабезпечення людини» (Філін, 2006: 43). Кольорові написи у візуальному середовищі мають великий вплив на людину. Очі приносять людині важливу інформацію з першого дня її життя (Демидов, 1987: 15). Колір як енергія, що необхідна для підтримки тону центральної нервової системи. Він із раннього дитинства пов'язаний з емоціями на найрізноманітніших рівнях психічної діяльності людини та є одним із факторів кольорово-емоційних зв'язків при навчанні у процесі дорослішання (Базима, 2005: 59). І. А. Скотт доходить висновку, що все таки вибір кольору вже сам по собі має значення незалежно від індивідуальних вподобань кожної людини (Базима, 2005: 48). Кольори природи справляють величезний вплив і формують наші психологічні та фізіологічні якості. Результати експериментальних робіт школи С. В. Кравкова показали, що колірний вплив призводить до певних змін тону вищої нервової системи (ВНС), а зміна тону ВНС впливає на колірний зір (Базима, 2005: 38).

Рукотворні графічні написи у місті залежно від призначення візуального середовища можуть бути по-різному оформлені, тому слід мати на увазі вікові уподобання щодо кольору. Якщо колірні симпатії дітей зумовлені енергетичними характеристиками кольору, то у дорослих вони не меншою мірою залежать і від інформаційної складової частини кольорного впливу, яка, у свою чергу, визначається суспільно-культурним досвідом, традиціями колірної символіки, модою тощо (Базима, 2005: 47).

Л. Н. Миронова, аналізуючи відмінності в колірних перевагах залежно від віку й освітнього рівня, вважає, що прості, чисті, яскраві кольори діють на людину як сильні, активні подразники. Вони задовольняють потреби людей зі здоровою, невтомленою нервовою системою – діти, підлітки, молодь, селяни, люди фізичної праці використовують зазвичай чисті та прості кольори. Складні, малонасичені, «розбавлені» відтінки діють, скоріше, заспокійливо ніж збудливо, викликають більш складні відчуття, відображають потреби суб'єктів досить високого культурного рівня й обираються частіше людьми середнього та похилого віку, людьми інтелігентної праці, особами із втомленою і тонко організованою нервовою системою (Базима, 2005: 52).

Колірні відносини відіграють велику роль у створенні рукотворних графічних написів у середовищі міста. Дослідник Ф. Ф. Ерісман показав, що одне і те саме візуальне середовище може мати різні колірні відносини: в одному випадку бути результатом гармонійного поєднання кольорів, а в іншому – створювати дискомфорт. Дж. О. Саймондсом були зроблені висновки про вплив візуального середовища міста на психічний стан людини (Саймондс, 2013: 190). Психологічній розрядці допоможуть плавні лінії, що згинають форми простору, горизонтальність, м'яке світло, а також спокійні кольори (білі, сірі, сині, зелені). Також велике значення для сприйняття візуального середовища відіграють колірні пропорції та ритми рукотворних графічних написів – висота та ширина їх кольорової площини із пропорціями та ритмами наявних архітектурних елементів.

Колір у рукотворних графічних написах зазвичай застосовують для досягнення більшої художньої виразності, що допомагає посилити відчуття комфорту у візуальному середовищі міста. Дослідник Р. Арнхейм вважає, що: «будь-який вид предмету, який сприймається зором, створюється за допомогою кольору і світла. Межі, котрі утворюють контури предмету, визначаються здатністю ока відрізнити різні світлові та колірні

площини» (Арнхейм, 1974: 313). В. Фаворський, досліджуючи чорний силует літери, доходить висновку: «Літера, утворюючи чорний силует, отримує колірне тіло, а те чи інше моделювання чорного, змінюючи конструкцію, водночас робить літеру залежною від білого, ...немов востає в біле» (Фаворський, 1986: 133). Коли використаний колір і враження від нього збігаються, то колір справляє дисонуюче, рухоме, дієве і швидкоплинне враження. Факт перетворення матеріальної реальності форми рукотворного графічного напису і кольору дає художнику можливість передати запланований художній образ, виражений через шрифт. Вивчаючи характерні *способи впливу кольору*, І. Іттен виділив наявність семи видів контрастних виявів, таких як:

- контраст за кольором;
- контраст світла і темноти;
- контраст холодного і теплого;
- контраст додаткових кольорів;
- симультанний контраст;
- контраст за насиченістю (Іттен, 2004: 30–54).

У сучасному візуальному середовищі існує чимало рукотворних графічних написів, побудованих виключно на чистому контрасті світлого і темного. Наприклад, каліграфіті – це художня форма, що поєднує в собі каліграфію, типографію та графіті. Цей різновид візуального мистецтва, який інтегрує літери в композиції, котрі передають повідомлення через естетично змінене написання (Карієр, 2013). Для цієї художньої форми характерне застосування контрастів світлого і темного. По-перше, це найбільш сильні засоби виразності, а по-друге, при написанні акцентується увага на передачі фактурності напису. Майстри каліграфіті люблять використовувати експресивні розчерки, плями, бризки тощо. Порівняно з іншими рукотворними графічними написами такий напис може бути набагато виразнішим, краще передавати конструктивні моменти у шрифті, акцентувати увагу на контрасті світлого і темного.

Написи каліграфіті базуються на класичній рукописній каліграфії та виконуються зазвичай валиками, пензлями чи «вуличними» маркерами. Аби досягти смислової та ритмічної точності виконання, автор робить велику кількість рухів рукою. Передумовою «правильного» письма є відчуття форми літери, ритмічної структури напису та інтуїтивної пластики рухів, яка досягається внутрішнім автоматизмом. Наприклад, у минулі часи вивчення шрифтових форм каліграфії китайських і японських майстрів відбувалося доти, поки їх відтворення відтворювалося майже «на пам'ять». Цей автоматизм передбачав духовну зосередже-

ність і одночасно послаблення фізичного напруження (Іттен, 2004: 40).

Художньо-стилістичні особливості обраного рукотворного графічного шрифту також можуть певним чином впливати на вибір кольорової гами. Наприклад, рисований шрифт об'єднує всі види, виконані від руки: мальовані, гравіровані, рукописні тощо, проте одні й ті самі літери в написі рідко виходять абсолютно однаковими – це і надає рисованому напису особливу красу. Рисований шрифт як спосіб передачі інформації у візуальному середовищі міста має найширше застосування після друкованих шрифтів. За своїм характером рисовані шрифти можуть бути простими та складними, чорно-білими і кольоровими тощо (Таранов, 2000: 45).

Гармонія кольору в рукотворних графічних написах може бути досягнута також і колірною аналогією. На думку дослідника А. Морана, для розмежування мотивів використовуються чорні та білі кольори, здатні додати виразність напису (Моран, 1982: 29). Біле і чорне в усьому протилежні, але між ними існує градація сірих тонів. Згадуючи кольорові відносини, можна дійти висновку, що коли два або більше кольорів становлять гармонію, то після їхнього змішування отримуємо нейтральний сірий колір (Іттен, 2004: 19). Процеси, що проходять під час зорового сприйняття рукотворного графічного напису у візуальному середовищі міста, викликають відповідні психічні відчуття. У цьому випадку гармонія в нашому зоровому апараті свідчить про психофізичний стан рівноваги, в якій дисиміляція й асиміляція зорової субстанції однакові. Нейтральний сірий відповідає цьому стану (Іттен, 2004: 39).

Контраст за площею колірних плям характеризує розмірні співвідношення між двома або декількома колірними плямами. Його суть полягає у порівнянні між «багато» чи «мало», «великий» чи «маленький». Кольори можуть один з одним поєднуватися колірними відносинами будь-якого розміру. Силу дії кольору визначають два чинники: ясність кольору і розмір колірної плями. Просторова дія кольору може залежати від різних компонентів. Колір здатен виявляти глибину, це відбувається за рахунок контрасту світлого і темного, а також можливостей зміни насиченості кольору і площі його розповсюдження. Крім цього, зміни просторових відчуттів можна досягти за допомогою діагоналей і різних перетинів. Усі світлі тони на чорному фоні будуть привертати увагу відповідно до ступеня їх ясності. На білому фоні враження будуть зворотними: світлі тони залиша-

тимуться на рівні білого фону, а темні поступово виступатимуть вперед (Іттен, 2004: 60–77).

Ясність і чіткість силуету рукотворних графічних написів залежить від кута зору, під яким глядач спостерігає створюваний напис. Дослідник Б. Хогарт вважає, що «для того, щоб з'являлося відчуття перспективи, шрифт повинен передавати присутність горизонтальної площини, на якій знаходиться об'єкт» (Хогарт, 2001: 5–6).

Стиль графіті широко використовує прийоми контрасту. Райтери дуже часто підкреслюють форму літер контуром, але іноді літерні форми самі виділяються на фоні через їх колірний контраст. Чим менша кількість використаних фарб, тим сильніше враження від них. Контраст за площею колірних плям у цьому випадку нейтралізується. Якщо в композиції рукотворного графічного напису домінує якийсь один колір, то він набуває особливо експресивної активності завдяки застосуванню двох взаємопосилюючих контрастів, можна надати роботі незвичайної жвавості та виключної експресії. Контраст за площею є контрастом пропорцій (Іттен, 2004: 61, 63). Наприклад, райтер Kab 101 так описує власний досвід: «Моя робота передбачає дуже складні дизайни «дикого стилю», добре сплановані та трудомісткі під час його створення. Водночас це також простий двоколірний напис, який відображає стиль і не покладається на колір, щоб підсилити його» (Ганз, 2009: 346).

Створюючи рукотворний графічний напис у середовищі міста, потрібно враховувати *фізичну якість кольору*, оскільки насамперед колір призначений для чіткості та легкості при читанні напису, але це не є обов'язковою умовою. За фізичними якостями колір вважається вдало підібраним, якщо має достатній коефіцієнт відображення, тобто відповідає природним умовам здорового сприйняття. Райтер Seet при створенні графіті-написів ділиться власним досвідом: «Насамперед я люблю грати з кольорами та знищувати літери. Мені подобається, коли люди не можуть зрозуміти, що я пишу, коли намагаються уявити, якими можуть бути мої шрифти. Це якась гра між мною та перехожими» (Ганз, 2009: 155).

У. Боумен зазначає, що колір – це якість стосовно ступеня його нечіткості або ясності та за відсутності кольору тон стає просто відтінком сірого (Боумен, 1971: 30). Наприклад, райтер Nada завжди акцентує увагу на тонових відносинах у своїх графіті-написах: «Я завжди граю з тінню та світлом. Також стиль обрисів і штрихів, що виходять у моїх написах, допомагають мене впізнати. Вони дуже різноманітні. Я намагаюсь донести

свій особистий погляд майже до кожної роботи, навіть на професійному рівні» (Ганз, 2009: 245).

Фізичні якості кольору в рукотворних графічних написах на об'єктах архітектури можуть змінюватися у п'яти аспектах (Іттен, 2004: 91–92):

- за характером кольору;
- за яскравістю;
- за насиченістю;
- за кількісними пропорційними співвідношеннями у кольорі;
- за результатом виникнення симультанних контрастних впливів.

У книзі «Вчення про колір» І. В. Гете писав: «Колір – це продукт світла, що викликає емоції» (Базима, 2005: 57). Психологічний вплив кольору у рукотворних графічних написах відбувається двома шляхами: це вплив на свідомість, завдяки якій людина отримує певне враження, і на підсвідоме через асоціації, що походять із минулого досвіду і міцно закріпилися у підсвідомості людини. Під почуттям кольору розуміється складне сприйняття кольору сучасною людиною, збагачене рядом образів, асоціацій і уявлень, пов'язаних із кольором.

Колір може «виконувати *естетичну дію* на основі низки асоціацій, що виникають у глядача, частково персональних, частково загальнолюдських», – вважає дослідник С. І. Смирнов (Смирнов, 1990: 53–54). Зазвичай естетичні аспекти дії кольору використовують тоді, коли мають на меті створити певний художній образ напису, і такі написи добре виглядають у гомогенних чи агресивних видимих середовищах, проте, коли перед майстром виникає середовище із класичною архітектурою, де є велика кількість архітектурних елементів, естетичні аспекти дії кольору створюють художній образ напису з урахуванням вже наявної архітектурної стилістики обраного середовища.

Оптичні ілюзії зазвичай застосовуються у вуличному мистецтві, так, керуючись естетичними аспектами дії кольору, райтер Daim (справжнє ім'я Mirko Reisser) віднайшов власний стиль 3D-графіті: «Моєю метою було зробити літери більш реалістичнішими та пластичнішими. Після цього я спробував створити свій стиль у реальному 3D-режимі» (Ганз, 2009: 176). Райтер Peeta (справжнє ім'я Manuel Di Rita) також поєднує оптичну ілюзію з анаморфозом, щоб змінити сприйняття людиною простору та реальності (рис. 1).

Для того, щоб отримати абстрактні 3D-малюнки, він перетворює традиційні форми у неправильні, але плавні, щоб створити геометрично тверді тіла. Його графіті написи демонструють спотворену проєкцію впізнаваного

зображення, що вимагає від глядача певної точки зору.

Створювач методики кольорового аналізу і конструювання кольору І. Іттен визначає три напрями, за якими можуть бути визначені естетичні аспекти дії кольору:

- чуттєво-оптичний (імпресивний);
- психічний (експресивний);
- інтелектуально-символічний (конструктивний) (Іттен, 2004: 15).

Художники, які створюють рукотворні графічні написи, вживають вираз «компонувати в кольорі» – це означає, що потрібно розташовувати поряд два або декілька кольорів таким чином, аби їх поєднання було виразним. Для спільного вирішення колірної композиції має значення:

- вибір кольорів;
- вплив кольорів один на одного;
- місце і напрямок у межах композиції;
- конфігурація форм;
- симультанні зв'язки;
- розміри колірних плям;
- контрастні відносини загалом (Іттен, 2004: 93–96).

Гарним прикладом компоновання в кольорі є напис каліграфіті під назвою «У нас свій путь» (рис. 2), зроблений майстером каліграфіті Лампасом Покрасом на 11 000 квадратних метрів у колаборації з футбольним клубом «Локомотив». Характер і дія кольору визначаються його розташуванням щодо відповідно вживаних йому кольорів. Площа перед стадіоном «РЖД Арена» в Черкізово розписана в червоно-зелених кольорах, оскільки вони є рідними для футбольного клубу Росії та відповідають кольоровій гамі навколишнього середовища біля площі.

Однією з важливих функцій, яку виконують рукотворні графічні написи, є їхня естетичність. Усі написи у середовищі міста потрібно підпорядковувати загальній історичній та естетичній концепції наявного архітектурного середовища (Сосницький, 2019: 180). Із часом бажано облаштовувати створений напис світловими малогабаритними конструкціями. Наприклад, фірма Estudio Italico створила напис «Менше-більше» (рис. 3) на ролетах для магазину Oriba в районі Пінейрос, Сан-Паулу. Враховуючи те, що напис є комерційним і рекламує магазин після його закриття, майстри італійської фірми використали світлодіодну фарбу для слів «techna» і «seja» та додали штучне рожеве підсвічення, що тільки додає більшої комерційної привабливості та допомагає гармонізувати кольори напису з кольоровою гамою навколишнього нічного середовища.



Рис. 1. Реєта. «Draw the Line». 2016. Кампобассо, Молізе, Італія



Рис. 2. Лампас Покрас. «У нас свій шлях». 2019. Черкізово, Росія



Рис. 3. Фірма Estudio Italico. «Менше-більше» для магазину Oriba. 2019.
Сан-Паулу, Пінейрос, Бразилія

Висновки. Підсумовуючи певні наслідки гомогенних та агресивних видимих середовищ, можна вказати на те, що, якщо враховувати форму, ритм, масштабність, колір і пропорційні відносини елементів рукотворного графічного напису з навколишнім середовищем, то, керуючись законами гармонії, симетрії, «золотої пропорції», контрасту чи нюансу, правильно чергувати кольори з урахуванням кольорової гами навколишнього середовища, можна створити комфортне візуальне середовище у місті. Доведено, що колір допомагає гармонізувати середовище у місті:

1) психоемоційні властивості кольору, зокрема їх підсвідомий вплив на глядача у використанні кольору в рукотворних графічних написах, є однією з умов гармонізації візуального середовища;

2) виявлена залежність кольорової організації візуального середовища з художньо-образним рішенням архітектурних фасадів;

3) колірні пропорції та ритми в рукотворних графічних написах мають підпорядковуватися пропорціям і ритмам наявних архітектурних чи інших елементів у міському середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва : Прогресс, 1974. 392 с.
2. Базыма Б. А. Психология цвета. Теория и практика. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 147 с.
3. Боумен Дж. У. Графическое представление информации. Москва : Мир, 1971. 228 с.
4. Демидов В. Е. Как мы видим, что видим. Москва : Наука, 1987. 208 с.
5. Иттен И. Искусство цвета. Москва : Д. Аронов, 2004. 136 с.
6. Ковриженко М. К. Креатив в рекламе. Постмодернистский облик моды. Москва : Питер, 2004. 253 с.
7. Моран А. История декоративно-прикладного искусства. Москва : Искусство, 1982. 578 с.
8. Саймондс Дж. О. Ландшафт и архитектура. Москва : Книга по требованию, 2013. 192 с.
9. Смирнов С. И. Шрифт в наглядной агитации. Москва : Плакат, 1990. 192 с.
10. Сосницький Ю. О. Особливості організації дизайн-об'єктів інформаційно-комунікативного середовища сучасного міста (на прикладі м. Харків) : дис. ... канд. мист. наук : 17.00.07 / Нац. ун-т «Львів. Політех.» Львів, 2019. 285 с.
11. Таранов Н. Н. Художественно-образная выразительность шрифтов. Волгоград : Перемена, 2000. 45 с.
12. Фаворский В. А. Об искусстве, о книге, о гравюре. Москва : Книга, 1986. 239 с.
13. Филин В. А. Визуальная среда города. *Вестник Международной академии наук (русская секция)*. 2006. № 2. С. 43–50.
14. Хогарт Б. Игра света и тени для художников. Тула : Родничок, 2001. 152 с.
15. Carrier D. Calligraphy, Meet Graffiti: Calligraffiti at Leila Heller Gallery: веб-сайт. URL: <https://artcritical.com/2013/09/16/calligraffiti-at-leila-heller/> (access date: 15.11.2020).
16. Ganz N. Graffiti world: street art from five continents. New York : Harry N. Abrams, 2009. 392 p.

REFERENCES

1. Arnkheim R. Iskusstvo i vizual'noye vospriyatiye. [Art and visual perception]. Moskva: Progress, 1974. 392 s. [in Russian]
2. Bazyma B. A. Psikhologiya tsveta. Teoriya i praktika. [The psychology of color. Theory and practice]. Sankt-Peterburg: Rech', 2005. 147 s. [in Russian]
3. Boumen Dzh. U. Graficheskoye predstavleniye informatsii. [Graphic presentation of information]. Moskva: Mir, 1971. 228 s. [in Russian]
4. Carrier D. Calligraphy, Meet Graffiti: Calligraffiti at Leila Heller Gallery. Retrieved through: <https://artcritical.com/2013/09/16/calligraffiti-at-leila-heller/> [in English]
5. Demidov V. Ye. Kak my vidim, chto vidim. [How do we see what we see]. Moskva: Nauka, 1987. 208 s. [in Russian]
6. Ganz N. Graffiti world: street art from five continents. New York: Harry N. Abrams, 2009. 392 p. [in English]
7. Itten I. Iskusstvo tsveta. [The art of color]. Moskva: D. Aronov, 2004. 136 s. [in Russian]
8. Kovrizhenko M. K. Kreativ v reklame. Postmodernistskiy oblik mody. [Creative advertising. Postmodern face of fashion]. Moskva: Piter, 2004. 253 s. [in Russian]
9. Moran A. Istoriya dekorativno-prikladnogo iskusstva. [History of arts and crafts]. Moskva: Iskusstvo, 1982. 578 s. [in Russian]
10. Saymonds Dzh. O. Landshaft i arkhitektura. [Landscape and architecture]. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2013. 192 s. [in Russian]
11. Smirnov S. I. Shrift v naglyadnoy agitatsii. [Typeface in visual agitation]. Moskva: Plakat, 1990. 192 s. [in Russian]
12. Sosnyts'kyu Yu. O. Osoblyvosti orhanizatsiyi dyzayn-obyektiv informatsiyno-komunikatyvnoho seredovyshcha suchasnoho mista (na prykladi m. Kharkiv) [Features of the organization of design objects of the information and communicative environment of the modern city (on an example of Kharkiv)]: dys. ... kand. myst. nauk: 17.00.07 / Nats. un-t "Lviv. politekh.". Lviv, 2019. 285 s. [in Ukrainian]
13. Taranov N. N. Khudozhestvenno-obraznaya vyrazitel'nost' shriftov. [Artistic expressiveness of fonts]. Volgograd: Peremena, 2000. 45 s. [in Russian]

14. Favorskiy V. A. Ob iskusstve, o knige, o gravюре. [About art, about a book, about an engraving]. Moskva: Kniga, 1986. 239 s. [in Russian]
15. Filin V. A. Vizualnaya sreda goroda [Visual environment of the city]. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (russkaya sektsiya)*. 2006. № 2. S. 43–50. [in Russian]
16. Khogart B. Igra sveta i teni dlya khudozhnikov. [The play of light and shadow for artists]. Tula: Rodnichok, 2001. 152 s. [in Russian]

УДК 7.025.4:331.45

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-3>**Надія ПАРАНЯК,***orcid.org/0000-0002-6673-4002**кандидат технічних наук,**доцент кафедри цивільної безпеки**Інституту сталого розвитку імені В'ячеслава Чорновола**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів, Україна) nadiia.m.paraniak@lpnu.ua***Надія ДАЦЬКО,***orcid.org/0000-0002-0419-9040**студентка II курсу магістратури кафедри архітектури та реставрації**Інституту архітектури та дизайну**Національного університету «Львівська політехніка»**(Львів, Україна) nadiia.datsko.mrm.2019@lpnu.ua*

БЕЗПЕКА ПРАЦІ ТА АНАЛІЗ НЕБЕЗПЕК У ПРОФЕСІЇ РЕСТАВРАТОРА

У світі є безліч професій, одні з яких пов'язані з розвитком економіки держави та її прибутками, інші виокремлюються інноваційними технологіями, ще одні пов'язані з розвитком промисловості, науки, освіти тощо. Проте є професії, які нібито не заробляють великі кошти, не створюють прибутку, але без яких наше життя стало б вицвілим, нудним і сумним. Це митці, зокрема художники, скульптури, декоратори. Проте серед цієї когорти є ще один клас професій, які не дають пропасти безцінним шедеврам, створених століттями тому, збагачують культуру країни і сприяють визнанню її досягнень, історичній ідентифікації, культурному коду нації. Щоби бути реставратором, потрібно бути перш за все мистецтвознавцем, тобто знати, коли, як, де був створений шедевр, істориком, науковцем-дослідником, тобто вивчити історію походження, відрізнити оригінальний вигляд від можливих новітніх нашарувань, митцем, тобто зуміти «не зіпсувати» твір, а також хіміком, тобто вміти правильно застосувати різні хімічні речовини для очищення, відновлення та консервації.

В Україні проблеми професійного здоров'я розглядаються на державному рівні, законодавчо врегульовані, але здійснення і дотримання нормативів охорони праці відслідковується переважно на великих підприємствах, а реставратори часто працюють у невеликих лабораторіях, не завжди мають відповідні умови праці, саме їм важливо знати, які ризики і які чинники негативного впливу є у їхній професії.

У статті проаналізовано небезпечні та шкідливі чинники на робочому місці реставратора. Досліджено умови їх праці та наведено ризики під час виконання професійної діяльності.

Оскільки в ході реставраційних робіт використовується велика кількість хімічних речовин, наведено перелік хімічних речовин та їх вплив на організм людини, а саме виникнення професійних захворювань, перш за все органів дихання, а також алергічних захворювань та описано методи їх профілактики. Звернено увагу на необхідність використання засобів індивідуального захисту у цій професії. Наголошено на вагомості попередження захворюваності, що полягає у проходженні періодичних медоглядів та дотриманні правил безпеки на робочому місці.

Ключові слова: реставратор, профзахворювання, засоби індивідуального захисту, алергія, небезпечні хімічні речовини, умови праці.

Nadiia PARANIAK,*orcid.org/0000-0002-6673-4002**Candidate of Technical Sciences,**Associate Professor at the Department of Civil Safety**Viacheslav Chornovil Institute of Sustainable Development**of the Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) nadiia.m.paraniak@lpnu.ua***Nadiia DATSKO,***orcid.org/0000-0002-0419-9040**Second-year Master's Student at the Department of Restoration of Architectural and Artistic Heritage**Institute of Architecture and Design**of the Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) nadiia.datsko.mrm.2019@lpnu.ua*

OCCUPATIONAL SAFETY AND HAZARD ANALYSIS IN THE PROFESSION OF RESTORER

There are many professions in the world, some of which are related to the development of the state economy and its profits; others are distinguished by innovative technologies, others – with the development of industry, science, education and more. However, there are professions that do not seem to earn big money, do not make a profit, but without which our lives would be faded, boring and sad. These are artists – artists, sculptures, decorators. However, among this cohort there is another class of professions that do not allow the invaluable masterpieces created centuries ago, enrich the culture of the country and contribute to the recognition of its achievements, historical identification, cultural code of the nation. To be a restorer you need to be first of all an art critic – to know when, how, where this masterpiece was created, a historian, a researcher – to study the history of origin, to distinguish the original look from possible new layers, an artist – to be able not to “spoil” this work, also, a chemist – to be able to properly apply various chemicals for cleaning, restoration and preservation.

In Ukraine, occupational health issues are addressed at the state level, regulated by law, but the implementation and compliance with occupational safety standards are monitored mainly in large enterprises, but restorers often work in small laboratories, do not always have appropriate working conditions and it is that why important to know which risks and what factors of negative influence are in their profession.

The article analyzes the dangerous and harmful factors in the workplace of the restorer. The conditions of their work and the risks in the performance of professional activities are studied.

Since at the restoration are used a large number of chemicals, a list of chemicals and their effect on the human body, namely the occurrence of occupational diseases, especially respiratory, as well as allergic reactions, and described methods for their prevention. Attention is drawn to the need to use personal protective equipment in this profession. Emphasis is placed on the importance of preventing morbidity, which consists in periodic medical examinations and compliance with safety rules in the workplace.

Key words: restorer, occupational diseases, personal protective equipment, allergy, dangerous chemical substances, working conditions.

Постановка проблеми. В Україні щороку реєструють понад 7 тисяч профзахворювань, де поряд із традиційними фіксуються нові профзахворювання, пов'язані з розвитком науково-технічного прогресу та інформаційних технологій (Державна служба статистики, 2020).

Здоров'я працюючих людей та умови праці, в яких вони працюють, а також обізнаність у своїй професії та шкідливих чинниках впливу сьогодні набули надзвичайно великої ваги. Особливо необхідно звертати увагу на заходи попередження захворюваності, а саме на застосування та використання засобів індивідуального захисту, особливо у малих організаціях чи приватних установах, людям, які працюють самі на себе. Вони мають серйозно ставитись до особистого здоров'я, проходити періодичні медогляди та дотримуватись правил безпеки на робочому місці.

Аналіз досліджень. Проблеми професійної захворюваності висвітлюються у працях багатьох закордонних учених, таких як Т. Дрісколл, Е. Кім, А. Лаутербах, С. Ніу, Н. Піарс, М. Вагстафф, Д. Вальтерс. Проведені ними дослідження дають змогу визначити особливості цієї проблеми за регіонами і країнами світу (Driscoll, Wagstaffe, Pearce, 2011: 65–72). Цією проблемою в Україні займаються такі вчені, як Л. Янковська, А. Нагорна, М. Соколова, А. Курінний, О. Колодзяна, в працях яких проведено оцінювання стану й тенденції професійної захворюваності по

країні (Нагорна, Соколова, Кононова, 2016: 3–16).

Якщо розглядати причини у структурі професійних захворювань, перше місце належить хворобам органів дихання, що складають 39,6% від загальної кількості діагнозів по Україні (2 160 випадків). Друге місце посідають захворювання опорно-рухового апарату (остеохондрози, артрити, артрози), маючи 27,5% (1 502 випадки). Третє місце за хворобами слуху, які становлять 24,8% (1 354 випадки), четверте – за вібраційною хворобою (5,0%, або 270 випадків) (Фонд соціального страхування, 2020).

За статистичними даними, в Україні близько 16 млн. населення працездатного віку (Державна служба статистики, 2020), серед них штатних працівників з постійним місцем праці є близько 7,5 млн. населення, а інші змушені шукати місце працевлаштування. Різниця щодо умов праці на великих і малих підприємствах є суттєвою: на великих підприємствах охороною праці займається спеціальний структурний підрозділ, відповідно, медичні огляди контролюються згідно з чинним законодавством, а на малих чи приватних установах медогляди відбуваються нерегулярно і перебувають під відповідальністю самого працівника.

Реставратори – це митці, які відновлюють твори мистецтва, що можуть бути з каменю, дерева, чи інших матеріалів, або живопису. Часто вони об'єднані у складі реставраційних майстерень, переважно невеликих за розміром, але

здебільшого це окремі підприємці, які залежно від величини творів мистецтва працюють або на об'єкті (якщо це великий об'єкт, наприклад, церква, фасад будинку чи скульптура-пам'ятник), або у майстернях (за невеликих розмірів мистецького твору). Також людина-реставратор може працювати сама на себе, будучи так званим ФОПом (фізична особа, яка реалізує свою здатність до праці шляхом самостійної, на власний ризик діяльності задля отримання прибутку). Ці люди не завжди працюють у відповідних лабораторіях, не завжди мають відповідні умови праці, і саме їм важливо знати про ризики й чинники негативного впливу під час виконання професійної діяльності.

Мета статті. Значна частина нещасних випадків на виробництві безпосередньо пов'язана з відсутністю або незастосуванням засобів індивідуального захисту. Зокрема, причини нещасних випадків можна розділити на невикористання засобів індивідуального захисту через незабезпеченість ними та незастосування засобів індивідуального захисту за їх наявності.

Метою статті є привернення уваги до професій, які містять шкідливі хімічні та інші чинники на здоров'я людей, а саме до професії реставратора, до умов, у яких вони працюють, та до необхідності використання засобів індивідуального захисту, а також опис робочого місця реставраторів, дослідження небезпеки на робочих місцях.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років професія реставратора набуває популярності, адже робітники, що працюють у цій сфері, здатні повернути предметам історичної спадщини їх правдивий початковий вигляд, які задіяні як у культурній, так і в комерційній сферах.

Сутність роботи реставратора полягає у відновленні унікальних пам'ятників культури. Ця професія об'єднує знання з історії, археології, мистецтва, живопису, скульптури й навіть хімії. Виробнича діяльність здійснюється в майстернях, лабораторіях, на виробничих дільницях або безпосередньо на робочих місцях підприємств чи вдома, де не завжди є відповідні належні умови для праці. Згідно з ДСПТО 7124.00.92.52-2014, реставратор пам'яток дерев'яної архітектури виконує реставрацію пам'яток архітектури; очищує поверхню матеріалів від лишайників, водоростей, фарбованих та жирових плям; працює столярським та теслярським інструментом; видаляє непридатні оздоблювальні покриття; чистить, шліфує елементи пам'яток дерев'яної архітектури (ДСПТО 7142.00.92.31-2014). Реставратор декоративно-художніх фарбувань повинен уміти виконувати реставрацію простих зовнішніх та

внутрішніх декоративно-художніх фарбувань; визначає стан мінеральних, дерев'яних та металевих основ, промиває та пошарово розчищає лакофарбові покриття за допомогою скальпелів та розчинів за розробленою рецептурою; шпаклює та ґрунтує окремі місця пошкоджень; тонує фарбований шар (ДСПТО 7142.00.92.31-2014, СП(ПТ)О 7142. F.43.39-2017). У практиці реставрації ці види робіт можуть співіснувати, як різні етапи єдиного процесу або ж бути самостійними із залученням відповідних кожному специфічних способів і засобів.

На ринку сьогодні з'явилася велика кількість речовин та матеріалів, вплив яких ще недостатньо досліджений, тому важливо дотримуватися правил безпеки та використовувати засоби індивідуального захисту. Перелік наявних видів засобів індивідуального захисту досить широкий. Обов'язком роботодавця в Україні є безоплатне забезпечення спеціальним одягом, спеціальним взуттям, а також мийними та знешкоджувальними засобами, що передбачено статтею 8 Закону України «Про охорону праці».

Під час виконання реставраційних робіт передбачене використання, спеціального одягу та спеціального взуття, захисних окулярів і щитків, касок, шоломів, запобіжних поясів і рукавиць, особливо різних типів респіраторів, навушників тощо (ДСТУ-Н Б В.3.2-4:2016).

Робоче місце реставратора повинно бути світлим, для цього інколи необхідно підбирати різні види штучного освітлення. Реставратор виконує свої роботи за допомогою таких інструментів і речовин, як скальпель, пінцет, шприц, скребки, лак, спирт, різні органічні розчинники, а також багатьох інших хімічних речовин та їх розчинів. З огляду на це є небезпека травмування гострими предметами та отруєння хімічними речовинами.

Робота реставратора над оновленням скульптурної композиції починається зі знепилювання та видалення нанесених забруднень за допомогою пензля та порохотяга, що є складовою частиною повсякденного догляду за скульптурною колекцією. Якщо проводиться реставрація скульптури з каменю, також застосовують сухий механізований спосіб абразивного очищення каменю, де абразивом може бути тонко подрібнений порошок ячної або горіхової шкаралупи, дрібнодисперсні скляні мікросфери і навіть тальк (розмір часток становить 0,05–0,1 мм). Саме для таких робіт важливо використовувати засоби індивідуального захисту для дихальних шляхів та очей. Для захисту очей використовують захисні окуляри, які повинні щільно прилягати до обличчя, щоб уникнути

травмування та унеможливити попадання пилю. Для захисту органів дихання під час реставраційних робіт із нетоксичним пилом за невеликих концентрацій його в повітрі робочої зони можна з успіхом застосовувати полегшені респіратори у вигляді фільтруючих напівмасок з низькою ефективністю захисту (вони не викликають додаткового напруження фізіологічних систем організму) замість респіраторів з гумовими напівмасками (або масками) і високоефективними фільтрами, що перешкоджають виконуваній роботі та обмежують працездатність людини. В європейських стандартах фільтруючі напівмаски підрозділяються на 3 класи залежно від їх ефективності. Маркують їх відповідно до ефективності: FFP1 – низька; FFP2 – середня; FFP3 – висока. Для кожного ступеня ефективності встановлені коефіцієнти проникання тієї чи іншої речовини через фільтруючу напівмаску: FFP1 – 22%, FFP2 – 8%, FFP3 – 2%. Букви “FF” означають фільтруючу лицьову частину, буква “P” – захисти від рідких і твердих аерозольних часточок, цифра вказує на ступінь ефективності (Коваль, 2020: 52).

Деколи потрібно застосовувати захисні костюми. Наприклад, під час первинних робіт після пожежі в соборі Нотр-Дам у Парижі робітники мали бути особливо захищеними, оскільки пилюка від згарища мала частки токсичного для людини свинцю, яким був вкритий дах. Костюми й білизну змінювали через кожні 150 хвилин, приймаючи душ по 5 разів за робочий день (Christa Lesté-Lasserre, 2020).

Також під час очищення скульптури можуть застосовуватись різні хімічні реактиви або летючі органічні розчинники. Лужні реактиви застосовуються в слабких концентраціях (до 3%), серед яких найбільш вживаними є аміак, або гідрокарбонат натрію, зазвичай у поєднанні з іншими миючими речовинами. Для оброблення скульптури також використовують розчинники, такі як етиловий спирт, ацетон, бензин. Для очистки деревини реставратори часто використовують малоконцентрований розчин бури (тетраборату натрію) (до 5%) або спиртовий розчин борної кислоти (3%).

Важливим етапом реставраційної роботи є дезінфекція скульптури, адже різні організми (мікро- чи макроорганізми, такі як грибки, жучки) можуть пошкодити пам'ятку. Для дезінфекції використовуються формалін, розчин аміаку, ацетон та етиловий спирт. Зазвичай можуть застосовуватись спеціальні розчини, такі як перметрин (англ. Permethrin), чи, наприклад, спеціальний препарат для реставрації Anti-Insekt фірми “Remmers”, які можуть бути використані як для

профілактики, так і для боротьби зі шкідниками методом шприцування видимих отворів у деревині, які є ознакою їх життєдіяльності.

Наведені способи очищення скульптури часом є недостатніми для видалення різних забарвлених плям (зазвичай жирових, смолистих, чорнильних або іржавих) та ореолів, які глибоко знаходяться в кам'яних порях чи деревині, тому для розм'якшення і видалення смоляних та жирових плям, слідів лакофарбових матеріалів та іншого подібного забруднення існує великий вибір органічних розчинників, таких як толуол, бензин, уайт-спірит, ацетон, чотирихлористий вуглець, спирти. Хорошим розчинником жирів, смол, шелаку, каніфолі, оліфи, основних барвників також є циклогексанол. Також за необхідності видалення чорнильних плям зі скульптури найчастіше їх знебарвлюють за допомогою окисників і відновників. Найбільш споживаними як окисники є перманганат калію, гіпохлорит кальцію і перекис водню, а як відновник – гідросульфід натрію.

Під час реставраційних робіт використовується велика кількість хімічних речовин, отже, необхідно знати їхній вплив на організм. Відповідно до ще чинного в Україні ГОСТу 12.0.003-74 (його дія завершується 1 січня 2022 року), хімічні речовини (шкідливі та небезпечні) за характером впливу на організм людини поділяються на загальнотоксичні, що викликають отруєння всього організму (ртуть, оксид вуглецю, толуол, анілін); подразнюючі, що викликають подразнення дихальних шляхів та слизових оболонок (хлор, аміак, сірководень, озон); сенсibiliзуючі, що діють як алергени (альдегіди, розчинники та лаки на основі нітросполук); канцерогенні, що викликають ракові захворювання (ароматичні вуглеводні, аміносполуки, азбест); мутагенні, що викликають зміни спадкової інформації (свинець, радіоактивні речовини, формальдегід); такі, що впливають на репродуктивну (відтворення потомства) функцію (бензол, свинець, марганець, нікотин).

Багатьом розчинникам, які використовуються реставраторами, властиві висока летючість і значна швидкість випаровування. Чим сильніше летючість і нижче температура кипіння, тим інтенсивніше і швидше розчинники можуть насичувати повітря робочих приміщень. Розчинники – це переважно прозорі, безбарвні рідини приємного запаху. Це суттєво, оскільки вид і запах не насторожують, не відштовхують робітників, а навпаки, останні звикають до цих запахів, можуть відчувати потребу у вдиханні ними, що може сприяти надходженню парів розчинників в орга-

нізм. Деякі розчинники, потрапивши в організм, діють переважно наркотично, викликаючи функціональні порушення нервової системи (етиловий спирт, кетони), інші можуть викликати органічні порушення центральної нервової системи (трихлоретилен, метиловий спирт, сірковуглець). Часто розчинники впливають на кровотворні функції (бензол, толуол), деякі – на паренхіматозні органи, наприклад, печінку (хлоровані вуглеводні). Часто розчинники мають подразнюючу дію на слизові оболонки, шкіру. Деякі розчинники мають токсичну дію. У табл. 1 наведено перелік деяких хімічних речовин, які часто використовуються під час реставраційних робіт, та їх характеристики (Про затвердження гігієнічних регламентів допустимого вмісту хімічних і біологічних речовин у повітрі робочої зони : Наказ Міністерства охорони здоров'я України, 2020).

Розчинники мають здатність до займання. Для робіт, які пов'язані з використанням розчинників, задля вибухопожежобезпеки, а також зменшення негативного впливу на організм людини є спеціальні вимоги щодо системи вентиляції приміщень. Такі робочі місця повинні бути обладнані вентиляцією, місцевою витяжною і загальною припливно-витяжною (загальнообмінною) механічною вентиляцією.

Для працівників також є спеціальні вимоги до безпеки праці під час роботи з розчинниками. Важливими заходами є проходження попередніх та періодичних медичних оглядів, забезпечення спецодягом і засобами індивідуального захисту; проведення спеціальних навчань щодо безпеки праці; контроль складу повітряного середовища; заборона зберігання та вживання їжі на робочих місцях.

З огляду на значну кількість та різноманіття використовуваних засобів у цій професії є великий ризик набуття професійної алергії. Професійна

алергія тривалий час може залишатися непоміченою для лікарів, пацієнтів і фахівців з охорони праці. Вона завдає суттєвої шкоди здоров'ю, спричиняє низку серйозних негативних наслідків, підвищуючи витрати на відновлення здоров'я, знижуючи працездатність і погіршуючи якість життя.

З фінансової точки зору професійні захворювання зачіпають інтереси самих працівників, несприятливо впливаючи на їх працездатність, а також страхових компаній, служб охорони здоров'я і роботодавців, зумовлюючи економічні витрати.

Алергени мають усі властивості антигенів (макромолекулярність, переважно білкова природа, чужерідність для організму), проте алергічні реакції можуть викликати не тільки речовини антигенної природи, але й речовини, що не володіють цими властивостями. До них належать багато різноманітних мікроорганізмів та простих хімічних речовин (бром, йод, хром, нікель), з якими можуть стикатися професійні реставратори у своїй роботі.

Найбільш поширеними клінічними проявами алергії є нежить, сльозотеча, кон'юнктивіт, сильний зуд і почервоніння шкіри (кропивниця), набряки обличчя та верхніх дихальних шляхів (набряк Квінке), сухий кашель, бронхіальна астма. Бронхіальна астма – це захворювання, що зустрічається з частотою від 1:1000 до 1:100 серед загальної кількості осіб, зайнятих більше ніж у 100 різних професіях, де відзначається контакт із речовинами та сполуками алергічної дії в умовах виробництва (Ткачишин, 2008). З огляду на те, що серед професійних захворювань бронхіальна астма становить приблизно 2% від загальної кількості усіх установлених професійних захворювань, існує велика ймовірність прояву такого захворювання у професії реставратора. Той факт, що бронхіальна астма може мати професійне

Таблиця 1

Перелік деяких хімічних речовин, які часто використовуються під час реставраційних робіт, та їх характеристики

№	Назва шкідливої речовини/розчину	ГДК, мг/м ³ в повітрі робочої зони виробничих приміщень	Клас небезпеки	Агрегатний стан
1	Аміак	20	4	пари
2	Ацетон	200	4	пари
3	Бензин-розчинник	300	4	пари
4	Гепсан	300	4	пари
5	Уайт-спірит	300	4	пари
6	Толуол	50	4	пари
7	Ксилол	50	4	пари
8	Циклогексанон	10	3	пари

походження, офіційно юридично закріплено відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку професійних захворювань» від 8 листопада 2000 року № 1662. В цій Постанові VI розділом виділено «Алергічні захворювання».

Серед найбільш небезпечних проявів алергічних захворювань є анафілактичний шок, що може спричинити падіння артеріального тиску, зупинку серця й смерть людини (Опара, Дударь, 2016). Крім того, небезпеку становить алергічний дерматит, який може прогресувати через бактеріальні зараження.

Висновки. У статті проаналізовано загальні тенденції травматизму і професійного захворювання в Україні. Перелічено основні небезпечні чинники на робочому місці реставратора, адже небезпеки робочого місця реставратора залежать від виду робіт та місця розташу-

вання об'єкта. Зазначено, що людям, які мають схильність до захворювань органів дихання (хронічний бронхіт, хронічна пневмонія); серцево-судинної системи (гіпертонія, серцева недостатність); органів травлення (хронічні захворювання печінки); опорно-рухового апарату; нервової системи (нав'язливий стан, непритомність); шкіри (дерматити, екзема), ця професія може бути небезпечною. Наголошено на важливості використання засобів індивідуального захисту, адже нехтування цими засобами під час виконання різноманітних робіт може призвести до професійних захворювань та важких травмувань. Причинами нещасних випадків можуть бути невикористання засобів індивідуального захисту через незабезпеченість ними та незастосування засобів індивідуального захисту за їх наявності, а також необізнаність щодо їх застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Driscoll T., Wagstaffe M., Pearce N. Developing a List of Compensable Occupational Diseases: Principles and Issues. *Open Occupl Heal. Saf.* 2011. № 3. P. 65–72.
2. Нагорна А., Соколова М., Кононова І. Професійна захворюваність медичних працівників в Україні як медико-соціальна проблема. *Український журнал з питань медицини праці.* 2016. № 2 (47). С. 3–16.
3. Дані Державної служби статистики станом на 1 січня 2020 року. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 03.02.2021).
4. Профілактика виробничого травматизму та професійних захворювань за 2020 рік. *Фонд соціального страхування.* URL: <http://www.fse.gov.ua/fse/control/main/uk/publish/article/974800;jsessionid=99D81DEB99C51967AFFC261BD725CCB8> (дата звернення: 22.03.2021).
5. ДСПТО 7124.00.92.52-2014. Державний стандарт професійно-технічної освіти : Наказ МОН України від 30 вересня 2014 року № 1100.
6. СП(ПТ)О 7142. F.43.39-2017. Стандарт професійної (професійно-технічної освіти) : Наказ МОН України від 13 листопада 2017 року № 1465.
7. ДСТУ-Н Б В.3.2-4:2016. Настанова щодо виконання ремонтно-реставраційних робіт на пам'ятках архітектури та містобудування. Київ : Національний Стандарт України, 2016.
8. Коваль М. Сучасні засоби індивідуального захисту. *Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області.* 2020. 52 с.
9. Lesté-Lasserre Ch. Scientists are leading Notre Dame's restoration – and probing mysteries laid bare by its devastating fire. URL: https://www.sciencemag.org/news/2020/03/scientists-are-leading-notre-dame-s-restoration-and-probing-mysteries-laid-bare-its?utm_source=general_public&utm_medium=youtube&utm_campaign=notre-dame-vid-24038 (дата звернення: 12.04.2020).
10. Про затвердження гігієнічних регламентів допустимого вмісту хімічних і біологічних речовин у повітрі робочої зони : Наказ МОЗ України від 14 липня 2020 року № 1596. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0741-20#top> (дата звернення: 12.04.2021).
11. Ткачишин В. Бронхіальна астма в умовах виробничої діяльності. *Астма та алергія.* 2008. № 3–4. URL: <http://www.ifp.kiev.ua/doc/journals/aa/08/pdf08-3-4/55.pdf> (дата звернення: 02.03.2021).
12. Опара Н., Дударь Н. Проблеми професійної захворюваності в Україні. 2016. URL: <http://dSPACE.pdaa.edu.ua:8080/bitstream> (дата звернення: 25.03.2021).

REFERENCES

1. Driscoll T., Wagstaffe M., Pearce N. Developing a List of Compensable Occupational Diseases: Principles and Issues. *Open Occupl Heal. Saf.* 2011. 3, pp. 65–72.
2. Nahorna A., Sokolova M., Kononova I. Profesiina zakhvoriuvanist medychnykh pratsivnykiv v Ukraini yak medykosotsialna problema. [Occupational morbidity of medical workers in Ukraine as a medical and social problem]. *Ukrainian Journal of Occupational Medicine*, 2016, № 2 (47), pp. 3–16 [in Ukrainian].
3. Dani Derzhavnoi sluzhby statystyky stanom na 1 sichnia 2020 roku. [Data from the State Statistics Service as of January 1, 2020]. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> [in Ukrainian].

4. Profilaktyka vyrobnychoho travmatyzmu ta profesiinykh zakhvoriuvan za 2020 rik. Fond sotsialnoho strakhuvannia. [Prevention of occupational injuries and occupational diseases in 2020. Social Insurance Fund]. URL: <http://www.fse.gov.ua/fse/control/main/uk/publish/article/974800;jsessionid=99D81DEB99C51967AFFC261BD725CCB8> [in Ukrainian].
5. DSPTO 7124.00.92.52-2014. Derzhavnyi standart profesiino-tekhnichnoi osvity. Nakaz MON Ukrainy vid 30.09.2014 № 1100. [State standard of vocational education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 30.09.2014 № 1100] [in Ukrainian].
6. SP(PT)O 7142. F.43.39 -2017. Standart profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi osvity) Zatverdzheno Nakazom MON Ukrainy vid 13.11.2017, № 1465. [Standard of professional (vocational education) Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 13.11.2017, № 1465] [in Ukrainian].
7. DSTU-N B V.3.2-4:2016. Nastanova shchodo vykonannia remontno-restavratsiinykh robit na pam'iatkakh arkhitektury ta mistobuduvannia. Natsionalnyi Standart Ukrainy. [Guidelines for repair and restoration of architectural and urban monuments. National Standard of Ukraine]. K., 2016 [in Ukrainian].
8. Koval M. Suchasni zasoby indyvidualnoho zakhystu. [Modern personal protective equipment]. Educational and methodical center of civil protection and safety of life of Volyn region, 2020. 52 p. [in Ukrainian].
9. Christa Lesté-Lasserre. Scientists are leading Notre Dame's restoration – and probing mysteries lay bare by its devastating fire. [Christa Lesté-Lasserre. Scientists are leading Notre Dames restoration – and probing mysteries laid bare by its devastating fire]. URL: https://www.sciencemag.org/news/2020/03/scientists-are-leading-notre-dame-s-restoration-and-probing-mysteries-laid-bare-its?utm_source=general_public&utm_medium=youtube&utm_campaign=notre-dame-vid-24038.
10. Pro zatverdzhennia hihienichnykh rehlementiv dopustymoho vmistu khimichnykh i biolohichnykh rehovyn u povitri robochoi zony. Nakaz MOZ Ukrainy, 14.07.2020, № 1596. [About the statement of hygienic regulations of admissible maintenance of chemical and biological substances in air of a working zone. Order of the Ministry of Health of Ukraine, 14.07.2020, № 1596]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0741-20#top> [in Ukrainian].
11. Tkachyshyn V. Bronkhialna astma v umovakh vyrobnychoi diialnosti. Astma ta alerhiia. [Bronchial asthma in the conditions of production activity. Asthma and allergies] 2008. № 3–4. URL: <http://www.ifp.kiev.ua/doc/journals/aa/08/pdf08-3-4/55.pdf> [in Ukrainian].
12. Opara N., Dudar N. Problemy profesiinoi zakhvoriuvanosti v Ukraini. [Problems of occupational morbidity in Ukraine], 2016. URL: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream> [in Ukrainian].

УДК 75.071.1(477)«19»Барінова-Кулеба
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-4>

Роман ПЕТРУК,
orcid.org/0000-0001-6221-7916
заслужений діяч мистецтв України,
доцент кафедри монументально-декоративного і сакрального мистецтва
Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) artromanpetruk@gmail.com

ПАСТОРАЛЬНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ВІРИ БАРИНОВОЇ-КУЛЕБИ

Стаття присвячена темі пасторалі – одній із магістральних у творчості української мисткині, академіка НАМ України (2017), народного художника України (2009), кавалера ордена княгині Ольги III ступеня (2008), професорки кафедри живопису і композиції (1995) Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (НАОМА) Віри Іванівни Барінової-Кулеби.

Варто зауважити, що художниця родом із села, де з дитячих років мала змогу спостерігати за життям людей у сільській місцевості, що згодом відобразилося у її творчості та стало вагомою сторінкою в образотворчому мистецтві України.

Для загального розуміння творчості мисткині важливим є аналітичний підхід для дослідження полістилізму авторського доробку, що сформувався внаслідок багаторічної плідної праці на ниві українського образотворчого мистецтва.

У статті розглянуто вплив сакрального й народного мистецтва на формування її авторського стилю. На особливу увагу заслуговують створені художницею образи на основі використання елементів сільського побуту, анімалістичних сюжетів, традицій, фольклору та інших народних джерел.

Простежено історію виникнення поняття метажанру пасторалі в образотворчому мистецтві. Наведено приклади зі світового й українського мистецтва, розглянуто передумови появи цієї теми у творчості В. Барінової-Кулеби.

Розкрито особливості символіки пасторальних мотивів у творах художниці, описано значення таких символів у культурах інших народів. Виявлено звернення мисткині до традицій і символіки українського писанкарства.

Матеріал статті є важливою джерельною базою для осягнення стильового та тематичного діапазону творчості В. Барінової-Кулеби, історичного контексту становлення мисткині й апробації нею досвіду сакрального та народного мистецтва. Отримані результати можуть бути використані у процесі формування комплексної оцінки творчості художниці під час написання монографії, присвяченої особистості мисткині-педагога, а також для розуміння історії й особливостей українського образотворчого мистецтва кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Ключові слова: пастораль, образотворче мистецтво, художниця, творчість, композиція, стилістичні особливості, Віра Барінова-Кулеба.

Roman PETRUK,
orcid.org/0000-0001-6221-7916
Honoured Art Worker of Ukraine,
Associate Professor at the Monumental-Decorative and Sacral Arts
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design
(Kyiv, Ukraine) artromanpetruk@gmail.com

PASTORAL MOTIFS IN THE CREATIVE WORK OF VIRA BARYNOVA-KULEBA

The subject of the article is the pastoral, which is one of the main parts in the creative work of Vira Ivanivna Barynova-Kuleba. She is a Ukrainian artist, the academician of the National Academy of Arts of Ukraine (2017), the People's Artist of Ukraine (2009), the holder of the Third Class Order of Princess Olga (2008), the professor in the Department of Painting and Composition (1995) within the National Academy of Fine Arts and Architecture (NAFAA).

Worth mentioning is the fact that the painteress is originally from the rural area. There she could observe the daily lives of the population; this experience had influenced her later creative work and then became a substantial part of the Ukrainian visual art.

An analytic approach to the research of the authorial works is important for understanding the creative work of the painteress. The continuous fruitful activity in the field of the Ukrainian visual art has formed said creative work.

The article studies the influence of the sacral and folk art on the formation of the painteress' authorial style. The reader should pay close attention to the images created by the artist. She bases the images on the elements of the rural everyday life, animalistic motives, traditions, folklore and other folk sources.

The article traces the creation of the meta-genre term of the pastoral in the visual art. We can see the examples from the worldwide and Ukrainian art and examine the prerequisites for the appearance of the said subject in the creative works by V. Barynova-Kuleba.

The article reveals the peculiarities of the pastoral motifs symbolism in the works by the paintress, it depicts the significance of such symbols in different cultures. The research describes how the artist turns to the traditions and the symbolism of the Ukrainian pysanka (Easter egg) painting.

The subject of the article is an important source material to understand the stylistic and thematic range of the creative works by V. Barynova-Kuleba, the historic context of the development of the artist and her approbation of the sacral and folk art experience. We can apply the results through the formation of the complex evaluation of the creative work by the paintress during the writing of the monograph, dedicated to the personality of the artist-pedagogue. Additionally, we can use said results to comprehend the history and peculiarities of Ukrainian visual art from the end of the XX century until the beginning of the XXI century.

Key words: *pastoral, visual art, paintress, creative work, composition, stylistic peculiarities, Vira Barynova-Kuleba.*

Постановка проблеми. Творчий доробок Віри Іванівни Барінової-Кулеби (нар. 1938) відомий в Україні та світі. У її творах органічно поєднані кращі надбання українського образотворчого мистецтва, зведені воедино риси фольклорно-етнографічних мотивів, оспівано поетику села.

Творчість художниці, котра народилася в селі на Полтавщині й досконало знає увесь його побут, – це десятки циклів різноматичних картин, де важливе місце належить темі української пасторалі, що потребує окремого дослідження.

Аналіз досліджень. Саме творчості та педагогіці В. Барінової-Кулеби присвячено низку публікацій у різноманітних виданнях. Переважно це візії провідних митців і діячів культури, які унаочнюють творче становлення й біографію мисткині (Бараневич, 2008: 397–401; Давиденко, 2008: 12–13; Поліщук, 2017: 46–48). Джерельною базою стали автобіографічні есеї мисткині, її спогади, а саме: «Автопортрет з уяви» (Барінова-Кулеба, 2013: 190–192), «На хуторі залишились садки з хрестами» (Барінова-Кулеба, 2008: 67), «Спогади про... майбутнє» (Кулеба-Барінова, 2012: 72), «Рефлексії душі» (Барінова-Кулеба, 2006: 47–51), «Так думається мені» (Барінова-Кулеба, 2008: 120–121), «А час збігає» (Барінова-Кулеба, [200-]); наукові праці «Тема материнства у творчості В. І. Барінової-Кулеби» (Денисюк, Поліщук, 2019: 39–47), «Творча й педагогічна іпостасі професора В. І. Барінової-Кулеби» (Петрук, 2020: 10–19). Проте під час написання цієї наукової розвідки найважливішими джерелами слід вважати інтерв'ю з В. Баріновою-Кулебою, записане автором статті, а також каталоги виставкових проєктів, де експонувалися твори мисткині (історична бієнале «Україна від Трипілля до сьогодні в образах сучасних художників», всеукраїнські виставки НСХУ).

Мета статті. Досліджуючи творчі надбання професорки В. Барінової-Кулеби, науковці передусім звертаються до теми материнства, образу жінки, родини, авторського феномена «Автопор-

трета з уяви», тому метою нашої статті є акцентування уваги на пасторальних мотивах творчого надбання художниці, на прикладі окремих творів на тему села, їх аналіз у контексті образотворчого мистецтва світу.

Виклад основного матеріалу. Творчий шлях української художниці й педагога Віри Барінової-Кулеби розпочався на Полтавщині. Біографічні довідки в офіційних джерелах повідомляють, що народилася мисткиня у с. Римарівка, проте, за її розповідями, це був хутір Мельникове-Кулебине. Про це мисткиня написала триптих «Ото ж було...» (2017, іл. 1), презентація якого відбулася у межах виставкового проєкту історичної бієнале «Україна від Трипілля до сьогодні в образах сучасних художників». На центральній частині триптиху окремим текстуальним фрагментом виділено: «Ото ж було... 1940 р. Хутір Мельниково-Кулебино переселяли у село Римарівку, Гадяцького р-н, Полтавської обл. ближче до колгоспу. <...> Зруйнували церкву на іконах обдирали позолоту. <...> Моя баба спасла одну ікону, замотавши у мішок. Батько тяг із усім збіжжям гарбу. Мама несла Петруся і трьох курей. Я переляканого котика. Ікона як “Пам’ять”. Ото ж було... І тепер є». (Україна від Трипілля, 2018: 166–167).

Нерідко художниця використовує у своїх творах автобіографічні текстуальні повідомлення, що слугують за рівноправні елементи композиції та є доповненням візуального ряду, ключем до розуміння особистості мисткині, її хвилювань. Прикладом є триптих «Автопортрет» (1998, іл. 2), де художниця постає у двох іпостасях – дорослої мисткині, котра схилилася над палітрою з пензлем на одному фрагменті, та дитини в пелюшках між волами на іншому. На третьому ж полотні читаємо: «Автопортрет. Колись люди казали року тридцять восьмого дівчинку “піймали”, запеленали на воза поклали... Гей, гей... бицю погналі... Гей, гей, зверху сказали... Гей, гей... хутора не стало... Гей, гей... змалюю, що знаю...». Подібний прийом використовували народні майстри-приміти-

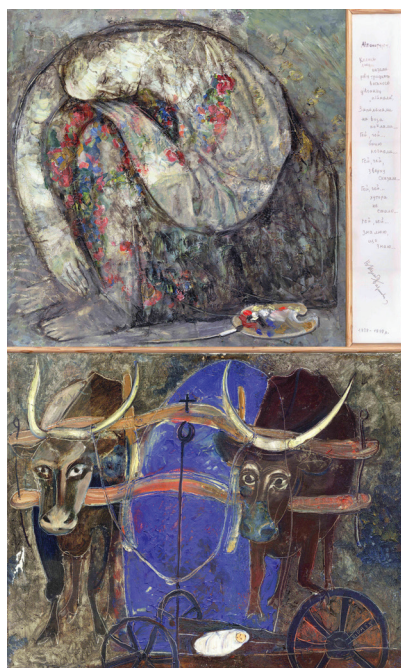
вісти, щоб вербально підсилити дію зображення, його також зустрічаємо у творах сучасних мистців П. Гончара, О. Мельника, М. Стороженка. Текст, що є складовою частиною загальної композиції, використовували майже в усіх зображеннях «Козака Мамаю».

Перші уроки малювання отримала Віра Іванівна від мами. І донині дивується, звідки проста селянська жінка мала такі знання. Навіть сьогодні розповідає, як мати навчала її малювати, дивуючись, звідки витокі тої «неписаної» мудрості: «Наприклад, дерево. Якщо це яблуня чи груша, то треба взяти папірчик і зобразити плоди – яблуко і грушку, а тоді перевернути малюнок догори низом і побачимо ту форму, яку має саме дерево. Яблуні круглі й пишні, груші продовгуваті. Коли малюєш коня, то спочатку треба вигнути на малюнку спину – бо на нього сідають, курку ж треба

починати, окресливши форму яйця» (Інтерв'ю, 2020: 1). На генетичному рівні увібрала маленька Віра Кулеба мамину науку. Доречно зауважити, що в мистецькому середовищі доволі часто виникають суперечки, як правильно писати прізвище – Барінова-Кулеба чи Кулеба-Барінова, коли і сама мисткиня підписується по-різному. В інтерв'ю професорка зазначає, що: «У Київський державний художній інститут прийшла навчатися як Кулеба, а коли вийшла заміж, то стала Барінова і по-новому почала підписувати роботи. Так, на одній із виставок професор К. Трохименко (один з учителів Віри Іванівни) обурився, мовляв, хто така Барінова і чому вона пише живопис як Кулеба: “Не знаю я художниці Барінової!”. І наголосив, що обов'язково маю бути Кулеба. Після того і стала підписувати свої твори Барінова-Кулеба а чи Кулеба-Барінова, хоча за документами лише



Лл. 1. Віра Барінова-Кулеба. «Ото ж було...». 2017. Полотно, олія. 80×190 см



Лл. 2. Віра Барінова-Кулеба. «Автопортрет». 1998. Полотно, олія. 172×102 см

Барінова. І так, і так правильно» (Інтерв'ю, 2020: 2).

Розглядаючи твори Барінової-Кулеби за хронологією, можемо виявити певні особливості, зокрема до початку 1990-х рр. мисткиня пише великі класичні полотна, побудовані на засадах академічної школи, здобутої за час навчання (1959–1965) у стінах Київського державного художнього інституту (КДХІ); опосередковано спостерігається зв'язок із мальовидлами Рембрандта у картинах художниці «1941 (роки війни)» (1978–1980), «А мені сниться» (1985). До речі, перебуваючи під впливом творчості нідерландського художника, певний час їздила до музеїв, аналізувала техніку письма. У пізніших творах простежується вплив іконних зображень на стиль мисткині, починаються експерименти з кольором, стильовими та технічними прийомами сакрального мистецтва, що виявлено на прикладі картин «Моя мама і брат» (1989), «Сузір'я бика» (1989), «Батько і стебельце» (1992), «Сину, це твоя земля» (1999), «Батько» (2001).

На початку ХХІ століття створені нею образи стають більш площинними, узагальненими, із крупними масами кольорних плям, рисунок означений введенням пластичної лінії-контуру, що бачимо в роботах «Запрошення» (2001), «Нічого кращого немає» (2003), «Радість в танцях» (2006), «На Сорочинському ярмарку» (2007) (Денисюк, Поліщук, 2019: 39–47). Здебільшого у цей період також з'являються стилізовані сюжети про дитинство, материнство, родину, історичні події, які часто на полотні своєрідно обрамлені художницею у вигляді клаптика пергаменту («Щаслива сім'я», 2007–2008; «Романе, намалюй нас!», 2019, іл. 3).

Віра Іванівна постійно перебуває в активному творчому процесі, пошуку нових виражальних засобів авторського мистецького вислову. Експериментує із ґрунтами, фактурою полотна і властивостями матеріалів, кольірними варіаціями, але не полишає живописних студій «із натури» (так з'являються нові портрети та натюрморти). У творчих циклах картин мисткині початку ХХІ ст. чільне місце відведене зображенню сцен із селянського життя – українських пасторалей.

Пастораль (лат. *pastorales* – пастиший) – метажанр у літературі, театрі, балеті, музиці й образотворчому мистецтві ХІV–ХVІІІ ст., що характеризується зображенням ідилії життя пастихів, де дійство часто відбувається на лоні природи. Виникли пасторалі внаслідок поєднання схожих за змістовим наповненням жанрів – провансу та фольку. Йдеться про зображення зустрічі на тлі природи головних героїв – лицаря та пастишки, вподобаної ним. Він галантно піклується про неї, а сама сільська пані піддається його бажанням чи відхиляє кавалера (Лексикон, 2001: 401).

Подібні за суттю жанри (на основі синтезу лірики та провансу) виникають і стверджуються в Англії, Італії, Каталонії, Німеччині, Франції в ХІ–ХІV ст., з домінантою національного, «етнічного» забарвлення залежно від регіону. З ХVІ ст. пасторальні мистці, зображуючи ідеалізоване буття пастихів і пастишок, протиставляли безтурботне сільське життя міському, сповненому соціальних суперечностей (Лексикон, 2001: 401). Так, з історії світового мистецтва відомі твори знаних митців Тиціана та Джорджоне, Н. Пуссена («В Аркадії», 1638), Рембрандта («Саксія ван Ейленбурх в образі Флори», 1634), А. Ватто («Пасторальний



Іл. 3. Віра Барінова-Кулеба. «Романе, намалюй нас!». 2019. Полотно, авторська техніка. 25×45 см

концерт», 1720), Ф. Буше («Літня пастораль», 1749), Жана-Оноре Фрагонара («У пшениці», 1790), які переконливо вивершували ідилію утопії гармонії та щастя.

В українському образотворчому мистецтві показовими для цієї теми є твори М. Бондаревського («Українська дівчинка з гусьми», 1892), І. Їжакевича («Тарас-пастух», 1935), М. Пимоненка («Ідилія», 1908).

Віра Барінова-Кулеба пропонує власні стилістичні вирішення, наближені до народного малярства. Здебільшого це полотна невеликого розміру, декоративно-площинно узагальнені, іконописні, написані з використанням лінії-контуру. Інколи мисткиня використовує краплення золотом або ж золоте тло. Найбільш відомим циклом із безліччю варіацій є «Не цілуй мене, козаче, бо гуси побачать...» (чи «Не цілуй мене, Іванку»). Нерідко мисткиня звертається до прийому житійної ікони, коли в центрі головний сюжет, а навколо – дрібні сцени, що передували йому.

Серед пасторальних мотивів, де змальовано тему любові, вирізняються твори «Мої батьки» (2006), «Сідай, дівчино, на мого коня» (2009), «Вези ж мене, коню, до рідного дому!» (2010), «Запрошення» (2019), «Чоловіче, пора з гусьми додому» (2020, іл. 4). Сюжети сповнені любові, трепету, делікатних взаємин двох головних героїв.

Особливу увагу варто звернути на використання художницею у її творах образу гусей. Гуси здавна є символом любові, вірності, свободи. У Стародавньому Єгипті їх вважали саме тими птахами, що відклали яйце, з якого виникло Сонце. Цих птахів також називали посланцями богів. Гусак став емблемою фараонів, котрі, за віруваннями древніх єгиптян, були втіленням Сонця. При інтронізації нового фараона жреці випускали чотирьох гусей як вісників на чотири сторони світу. У кельтській традиції сонячний символізм гусей ототожнювали із символізмом лебедів. У Стародавньому Римі образ гусей споріднювали з богом війни Марсом, а після відомого випадку у 390 році до н. е., коли оклики священних гусей із храму Юнони сповістили захисників Капітолію про напад галлів, стали тріумфальною емблемою пильності (Гусь (символ), 2008–2021).

В образотворчому мистецтві пластична конструкція птаха дозволяє, змальовуючи його в різних ракурсах, надавати композиціям особливої динаміки, непередбачуваних ритмів. Під час навчання у Харківському художньому училищі, КДХІ, художниця робила багато анімалістичних начерків, ставлячи за мету вловити рух тварини чи птаха, що стало у пригоді при написанні майбутніх робіт. На картині Баринової-Кулеби «Люблю гусей» (2020, іл. 5) під копицею сіна зображений



Іл. 4. Віра Барінова-Кулеба. «Чоловіче, пора з гусьми додому». 2020. Полотно, олія. 46×46 см

пастушок, який трепетно обіймає птаха. Навколо сплітаються шії інших гусей, вони то витягуються паралельно до землі, то підносяться у вечорове небо. Копиці обрамлені трикутними ритмами ліній, що створює атмосферу затишку. На копицю сперта драбина, яка є символом шляху до неба (за давніми віруваннями, душа по драбині легше здійметься до неба); також біблійне значення сходів до неба, якими янголи спускалися й піднімалися (Жайворонок, 2006: 199). На голові пастушка солом'яний бриль, котрий художниця ототожнює з німбом у святих і часто використовує у таких своїх пасторальних творах, як «Пастушок» (графіка, 2010), «Мій батько у полі» (2010), «Бандурист з конем» (2010) та багатьох інших. Німбом називають сяйво навколо голови святого. У православній традиції ікономалювання німб у формі круглого диска, а в католицькій це здебільшого променисте світіння. Давні греки та римляни малювали сяйво навколо голови бога Сонця Аполлона як його емблему слави. Зображення німбу навколо голів обожнених імператорів символізувало їхню суверенність. За словами св. Августина, німб – прерогатива слави (Українська мала, 1962: 1144). Барінова-Кулеба, використовуючи символ солом'яного бриля-німба, наближеного зображенням до православної традиції, обожествляє святу працю селянина.

Малюючи пасторальні мотиви, Віра Іванівна художнім трактуванням (поєднанням ліній

й колірної плями) та використанням символіки наближається до традицій писанкарства. Використовує безконечники – символи вічного життя, грабельки – єднання земного і небесного, солярні знаки. Згадує мисткиня діалог із мамою щодо образу граблів: «Граблі – це символ очищення. Щоб можна було все погане з душі повигрібати. – А куди ж його, мамо, діти? – В землю не можна, бо по ній люди ходять, в повітря теж ні, бо ним дихають, а тільки туди, звідки прийшло» (Інтерв'ю, 2020: 3).

Особлива роль у картинах Барінової-Кулеби на досліджувану тему відведена зображенню національних костюмів, використанню елементів вишивки, що додає творам означально українського шарму.

Висновки. Дослідження творчості Віри Барінової-Кулеби дає змогу говорити про широту тематичного кругозору відомої художниці, що підводить до виокремлення пасторальних мотивів на прикладі окремих творів.

Матеріали нашого дослідження є важливими в осягненні тематики, що хвилює професорку, можуть бути використані мистецтвознавцями під час створення монографії про творчість видатної мисткині Віри Барінової-Кулеби, а також у процесі дослідження і вивчення українського образотворчого мистецтва другої половини ХХ – початку ХХІ ст.



Іл. 5. Віра Барінова-Кулеба. «Люблю гусей». 2020. Полотно, олія. 39×43 см

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бараневич Л. Доля повела її мистецькими шляхами. (До дня народження В. І. Баринової-Кулеби). *Українська академія мистецтва*. 2008. Вип. 15. С. 397–401.
2. Барінова-Кулеба В. І. А час збігає... / особ. архів В. І. Баринової-Кулеби. [200-].
3. Барінова-Кулеба В. І. *Малярство* : каталог. Київ, 2011.
4. Барінова-Кулеба В. І. На хуторі залишилися садки з хрестами. *Віче*. 2008. № 21 (234). С. 67.
5. Барінова-Кулеба В. Пам'ять. *Українська академія мистецтва*. 2004. Вип. 11. С. 133–144.
6. Барінова-Кулеба В. Так думається мені (монолог мисткині). *Образотворче мистецтво*. 2008. № 1. С. 120–121.
7. Гусь (символ). *Мегаенциклопедія Кирила і Мефодія*. 2008–2021. URL: [https://megabook.ru/article/%D0%93%D1%83%D1%81%D1%8C%20\(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB](https://megabook.ru/article/%D0%93%D1%83%D1%81%D1%8C%20(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB) (дата звернення: 15.11.2020).
8. Давиденко В. Зберегла колыску. *Слово Просвіти*. 2008. № 37 (489). С. 12–13.
9. Денисюк О., Поліщук А. Тема материнства у творчості В. І. Баринової-Кулеби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 26. Т. 1. С. 39–47.
10. Жайворонок В. В. *Знаки української етнокультури* : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. С. 199.
11. Інтерв'ю Романа Петрука з Вірою Бариновою-Кулебою 24 жовт., 2020 р. / особ. архів автора. 2020. С. 1–3.
12. Кулеба-Барінова В. Спогади про... майбутнє. *Віче*. 2012. № 15–16. С. 72.
13. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства* / гол. ред. А. Волков. Чернівці : Золоті литаври. 2001. С. 401.
14. Петрук Р. Творча й педагогічна іпостасі професора В. І. Баринової-Кулеби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34. Т. 4. С. 10–19.
15. Поліщук А. Віра Барінова-Кулеба: сучасність через традиції. *Образотворче мистецтво*. 2017. № 4. С. 46–48.
16. Поліщук А. *Жіночий образ у творчості В. І. Баринової-Кулеби* : дипломна робота : рукопис / НАОМА. Київ, 2017.
17. *Україна від Трипілля до сьогодні в образах сучасних художників* : каталог / НСХУ. Київ, 2018. С. 166–167.
18. *Українська мала енциклопедія* : у 8 т., 16 кн. / Є. Онацький. Буенос-Айрес, 1962. Т. 5, кн. 9. С. 1144.

REFERENCES

1. Baranevych L. Dolia povela yii mystetskymy shliakhamy. (Do dnia narodzhennia V. I. Barynovoi-Kuleby) [Fate led her in artistic ways (Dedicated to the birthday of V. I. Barynova-Kuleba)]. *Ukrainska akademiia mystetstva – Ukrainian Academy of Arts*, 2008, 15, 397–401 [in Ukrainian].
2. Barynova-Kuleba V. I. A Chas zbihaye... : [osob. Arkhiv V. I. Barynovoi-Kuleby] [And yet the time goes by... : [personal archive of the V. I. Barynova-Kuleba]], [200-] [in Ukrainian].
3. Barynova-Kuleba V. I. *Malyarstvo: kataloh* [Painting: catalogue]. Kyiv – Kyiv, 2011 [in Ukrainian].
4. Barynova-Kuleba V. I. (2004). “Na khutori zalyshylys sadky z khrestamy” [On the hamlet remained gardens with crosses] *Viche – Veche*, 21, 67 [in Ukrainian].
5. Barynova-Kuleba V. *Pamyat* [Memory]. *Ukrayinska akademiya mystetstva. – Ukrainian Art Academy*. 2004, 11, 133–144 [in Ukrainian].
6. Barynova-Kuleba V. *Tak dumaietsia meni* (monoloh mystkyni) [That’s what I think] (monologue of the artist). *Obrazotvorche mystetstvo – Fine art*, 2008, 1, 120–121 [in Ukrainian].
7. Guss (simvol). *Mehaencyklopediya Kirilla i Mefodiya* [Goose (symbol) *Mega-encyclopedia of Kirill and Mefodiy*]. 2008–2020. URL: [https://megabook.ru/article/%D0%93%D1%83%D1%81%D1%8C%20\(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB](https://megabook.ru/article/%D0%93%D1%83%D1%81%D1%8C%20(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB)) (visited on 15.11.2020) [in Russian].
8. Davydenko V. *Zberehla kolysku* [Kept the cradle]. *Slovo prosvity – The word of enlightenment*, 37, 2008, 12–13 [in Ukrainian].
9. Denysiuk O. *Polischuk A. Tema materynstva u tvorchosti V. I. Barynovoi-Kuleby*. [The subject of maternity in the works by V. I. Barynova-Kuleba] *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk – Humanities science current issues*, 2019. Issue 26, t. 1, 39–47 [in Ukrainian].
10. Zhaivoronok V. V. *Znaky ukrayinskoyi etnokultury: slovnyk-dovidnik* [The signs of the Ukrainian ethnic culture: dictionary-reference book]. Kyiv – Kyiv: Dovira – *Dovira*, 2006, 199 [in Ukrainian].
11. *Interviyu Romana Petruka z Viroyu Barynovoyu-Kuleboyu 24 zhovt., 2020 r.* [An interview by Roman Petruk with Vira Barynova-Kuleba on October 24th, 2020].: [osob. arkhiv avtora] – [a personal archive of the author]. 2020, 1–3 [in Ukrainian].
12. *Kuleba-Barynova V. Spohady pro... maibutnie* [Memories of... the future]. *Viche – Veche*, 2012, 16, 72 [in Ukrainian].
13. *Leksykon zahalnoho ta porivnalnoho movoznavstava* [The lexicon of the general and comparative literature study] / holova red. A. Volkov / Chief Editor A. Volkov. Chernivtsi – *Chernivtsi: Zoloti lytavry – Golden timpani*, 2001, 401 [in Ukrainian].
14. *Petruk R. Tvorchia yi pedahohichna ipostasi profesora V. I. Barynovoyi-Kuleby* [Creative and pedagogical image of the professor V. I. Barynova-Kuleba]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk – Humanities science current issues*, 2020. Issue 34, t. 4, 10–19 [in Ukrainian].

15. Polischuk A. Vira Barynova-Kuleba: suchasnist cherez tradytsiy. [Vira Barynova-Kuleba: modern through traditions]. *Obrazotvorche mystetstvo – Fine arts*. 2017, 4, 46–48 [in Ukrainian].
16. Polischuk A. Zhinochyi obraz u tvorchosti V. I. Barynovoi-Kuleby: dyplomna robota: [rukopys]. [Feminine image in the works of V. I. Barynova-Kuleba: project work [manuscript]]. NAOMA – NAFAA. Kyiv – Kyiv, 2017 [in Ukrainian].
17. Ukrayina vid Trypilya do syohodennya v obrazah suchasnykh khudozhnykiv [Ukraine from Trypilya period until today in the images of the modern artists]: kataloh – *catalogue*/NSHU – NUAU. Kyiv – Kyiv, 2018, 166–167 [in Ukrainian].
18. Ukrayinska mala entsyklopediya [Ukrainian small encyclopedia]: [u 8 t., 16 kn] – [consists of 8 tomes, 16 books] / Ye. Onatskiy – Y. Onatskiy. Buenos-Aires – Buenos Aires, 1962, t. 5, b. 9, 1144 [in Ukrainian].

УДК 75.046.3(477.411)"198/199":[7:378.6](477.411)НАОМА
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-5>

Алла ПОЛІЩУК,
orcid.org/0000-0002-8923-7295
аспірантка кафедри теорії та історії мистецтва
Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури
(Київ, Україна) alla.stankevich.p@gmail.com

САКРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ЖИВОПИСІ КИЇВСЬКИХ МИТЦІВ 1980–1990-Х РР. НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ВИКЛАДАЧІВ НАОМА

У статті досліджено вплив сакрального мистецтва на український живопис кінця ХХ ст. на прикладі робіт викладачів НАОМА. У фаховій літературі утвердилася думка, що українське мистецтво, зокрема живопис, кінця ХХ ст. щільно пов'язаний із народним мистецтвом і фольклором, подекуди йдеться також про впливи образотворчого мистецтва попередніх епох. Про вплив сакрального мистецтва на формування нової образотворчості згадується лише побіжно або ж значимість його зовсім нівелюється.

Мета роботи полягала передусім у визначенні впливу сакрального мистецтва на творчість київських живописців наприкінці ХХ ст. Для досягнення поставленої мети було розглянуто та формально проаналізовано роботи художників – викладачів НАОМА, котрі були представниками різних поколінь і різних стилістичних спрямувань.

Наведені у праці живописні роботи дають підстави стверджувати, що вплив сакрального мистецтва на формування київського живопису значно недооцінений. Навіть побіжний розгляд робіт доводить, що сакральне мистецтво відгукувалося не лише сюжетно. Митці досліджували й активно використовували іконописну пластику та побудову композиції, досліджували та вводили у власну практику семантику кольору, зверталися до конкретних упізнаваних образів і поєднували їх із сучасними мотивами. У дослідженні окрема увага приділена засновнику кафедри сакрального живопису М. А. Стороженку, котрий був не лише визначним художником, а й педагогом, і спромігся виховати ряд художників, котрі продовжують справу наставника, викладаючи сакральний живопис вже новим поколінням митців.

Результати дослідження будуть корисні для подальшого вивчення місця та значимості сакрального живопису у формуванні сучасного українського мистецтва, особливо періоду кінця ХХ ст., а також для вивчення ролі постаті М. А. Стороженка та його впливу на митців різних поколінь, що є особливо актуальним сьогодні.

Ключові слова: київський живопис кінця ХХ ст., живопис викладачів НАОМА, сакральне у київському живописі 1980–1990-х рр., вплив сакрального мистецтва на український живопис.

Alla POLISHCHUK,
orcid.org/0000-0002-8923-7295
Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Art
National Academy of Fine Arts and Architecture
(Kyiv, Ukraine) alla.stankevich.p@gmail.com

SACRED ART IN THE PAINTING OF KYIV ARTISTS 1980–1990S ON THE EXAMPLES OF WORKS OF TEACHERS OF NAOMA

In the article an influence of sacred art on Ukrainian painting of the late twentieth century, as exemplified by works of NAOMA teachers, was studied. In the professional literature, an idea was established that Ukrainian art, including painting, in the late twentieth century is closely connected with popular art and folklore, sometimes it is also about the influences of fine arts of previous epochs. Herewith, the influence of sacred art on the formation of a new art is mentioned only cursorily or its significance is completely neutralized.

The goal of the work was, first of all, to determine the influence of sacred art on the creation of Kyiv painters in the late twentieth century. To achieve the targeted goal the works of painters – NAOMA teachers, who were representatives of different generations and different stylistic trends, were reviewed and formally analyzed.

The pieces of art presented in the work give grounds to state that the influence of sacred art on the formation of Kyiv painting is significantly underestimated. Even a cursory overview of the works suggests that sacred art responded not only narratively. Artists examined and actively used icon-painting and composition building, turned to specific recognizable images and combined them with modern themes. In the study, a special attention is paid to M. A. Storozhenko, the founder of the Department of Sacred Painting, who was not only a prominent artist, but also a teacher, and he managed to educate a number of artists who continue the work of the mentor, teaching sacred painting to a new generation of artists.

The results of study will be useful for further study of the place and significance of sacred painting in the formation of contemporary Ukrainian art, especially of the late twentieth century, as well as for studying the role of M. A. Storozhenko and his influence on artists of different generations, which is especially relevant today.

Key words: *Kyiv painting of the late twentieth century, paintings of NAOMA teachers, sacred in Kyiv painting of 1980–1990, influence of sacred art on the Ukrainian painting.*

Постановка проблеми: Історичні трансформації останніх десятиліть ХХ ст., які на наших теренах визначаються кризою тоталітарної системи, Чорнобильською катастрофою, етапом перебудови й отримання Україною незалежності, призвели до значних соціокультурних зрушень. Руйнація СРСР і тоталітарного режиму, яка формально відбулася швидко, насправді почалася задовго до 1990 р. й не закінчилася досі. Ці не до кінця усвідомлені й не завжди прямо артикульовані потреби змін гостро відчувалися у соціумі та миттєво відображалися у художніх творах. Образно-стилістичне розмаїття мистецьких пошуків і насиченість культурного середовища наприкінці ХХ ст. були стихійною реакцією на бурхливі історичні зміни.

Руйнування обмежень ідеологічної вертикалі соцреалізму у поєднанні із прагненням до самовизначення та само-ідентифікації, в т. ч. як нації, сприяло піднесенню у культурно-мистецькому середовищі. У пошуках нової образності митці звернулися до забороненого у попередні десятиліття: еротики, народного мистецтва, авангарду початку ХХ ст., езотерики та релігії. Українське мистецтво викликає жваве зацікавлення і не обійдене увагою фахівців: за останнє десятиліття вийшла друком значна кількість різноспрямованих досліджень, присвячених феномену вітчизняного посттоталітарного мистецтва останніх десятиліть ХХ ст. Визнаючи національне мистецтво, особливо фольклор, наріжним каменем і навіть умовним ідейним стрижнем розвитку українського мистецтва з 1980-х рр., сучасна фахова критика не достатньо уваги приділяє значимості сакрального мистецтва та його впливу на формування образотворчості мистецтва доби Незалежності України.

Метою роботи є означення сфери впливу сакрального мистецтва на творчість київських живописців в останні два десятиліття ХХ ст.

Аналіз досліджень. Цікавість до українського мистецтва на зламі ХХ–ХХІ ст. зростає. Ця тенденція простежується у дедалі більшій кількості досліджень і текстів, які з'являються. Так, над проблемами періодизації та питаннями етапності українського мистецтва працюють Л. Турчак, Г. Вишеславський, О. Федорук, В. Сидоренко; окремим питанням оновлення художньої мови

присвячені тексти Г. Скляренко, Л. Смирної, Н. Аверьянкової, О. Авраменко. Також з'являються теоретичні тексти самих учасників процесу – художників, творче становлення яких відбувалося саме наприкінці минулого століття: О. Петрової, А. Стороженка, Г. Вишеславського, Т. Сільваши; а також кураторів виставок О. Баршинової, Т. Міронової, О. Соловйова, Т. Кочубінської.

Попри жваве зацікавлення з боку фахівців, складна багатошаровість процесу й історичний контекст, насичений політичними та соціокультурними потрясіннями, утруднюють завдання дослідників. Тому сьогодні відчувається брак узагальнюючих праць, а також залишається багато не осмислених питань. Зокрема, до таких належить питання про місце і роль сакрального мистецтва та його вплив на пластичну та сюжетно-стильову мову живопису.

Виклад основного матеріалу. Отримана можливість досліджувати та рефлексувати власну історію та культуру водночас і оприявнила проблему: «Вітчизняним художникам доводилося водночас немовби рухатися у протилежних часових вимірах: їм у край необхідно було переосмислити минулі національно-авангардні здобутки початку ХХст., увібравши сучасні тенденції інших країн, і таким чином увійти у світовий контекст» (Сидоренко, 2008: 96). Прагнення долучитися до сучасного світового мистецтва у сукупності з потребою саморефлексії та заповнення пробілів в образотворчості національного мистецтва спричинили справжній вибух у мистецькому житті 1980–1990х рр. У Києві, Харкові, Львові й Одесі вирувало творче життя, утворювалися творчі об'єднання, відбувалися незалежні виставки, мистецтво прагнуло свободи. Детально про цей етап в українському мистецтві пише Г. Вишеславський (Вишеславський, 2008). Зокрема, автор наводить деталі організації та проведення ключових виставок, а також перелічує основні програми творчих спілок та об'єднань. Такі нюанси дозволяють краще зрозуміти напрями творчих пошуків митців і відтворити контекст, у якому формувалося мистецтво досліджуваного періоду.

Певною особливістю вітчизняної фахової критики можна назвати і схильність фокусуватися на локальних явищах, особливу зацікавленість викликає мистецтво нонконформізму кінця

XX ст., зокрема «нова хвиля». Це, безумовно, потужне і яскраве явище, проте лише ним живопис не обмежується, до того ж митці змінювали свої творчі вподобання й у різний час належали до різних груп або ж були представлені на виставках декількох творчих об'єднань одночасно. Тому дослідження образотворчого мистецтва даного періоду через призму окремих груп буде не лише не доцільним, а й не коректним. Думка Г. Скляренка стосовно нової хвилі буде справедливою для всього образотворчого мистецтва: «Мистецтво другої половини 1980–1990-х рр. ще не усвідомилося у мистецтвознавстві, як вагоме і вельми значне явище в загальному розвитку вітчизняної культури. Складність його вивчення й аналізу пов'язана з характерними для цього часу багатоманітням творчих напрямів, індивідуальних мистецьких позицій, зміною соціальних функцій мистецтва, еволюцією та трансформацією його усталених видових меж, з важливими історичними, політичними й ідеологічними чинниками, які істотно вплинули на художній процес, часто підпорядковуючи собі його спрямування» (Скляренко, 2007: 109).

Фахові критики та дослідники художніх процесів, які відбувалися на наших теренах наприкінці XX ст., сходяться на думці, що нова образотворчість базувалася на творчих здобутках минулих епох, особливо на народному мистецтві та відкриттях початку XX ст. (під яким зазвичай мається на увазі мистецтво авангарду). Вплив сакрального мистецтва досліджений значно менше, хоча після тривалого та жорсткого обмеження тем, над якими можна було працювати за нав'язаного атеїзму, чимало митців звернулися до сакрального мистецтва в пошуках нової пластичної мови, змістового наповнення, сенсу та й нового живопису загалом. Доступність у місті різноманітних зразків, від часів Київської Русі та до народних наївних ікон початку XX ст., надавала широкі можливості для рефлексії та творчого переосмислення.

Майстерня сакрального живопису НАОМА та М. А. Стороженко.

Знакова постать для українського сакрального мистецтва – видатний художник і педагог Микола Андрійович Стороженко (1928–2015), котрий у 1994 р. заснував й очолив Майстерню живопису та храмової культури у Національній академії образотворчого мистецтва та архітектури (НАОМА), в якій виховав чимало яскравих і самобутніх майстрів пензля (О. Цугорка, О. Соловей, Р. Петрук та ін.). Відкриття такої майстерні, як і постать її творця, мали значний вплив на лише на студентів а й на викладачів з інших майстерень. Прагнучи

поєднати форму і зміст, технічну майстерність учнів з об'ємним осягненням сенсу сакрального живопису, М. Стороженко активно працював над теоретичним і практичним наповненням курсу. «Задум організації академічних постановок базувався на засадах українського бароко, увібравши в себе наріжні принципи побудови барокового твору: протиставлення світла й темряви як двох частин всесвіту – світу матеріального й світу духовного; світла, яке пронизує темряву, проникає крізь неї немов крізь щілину; неподільності світла й тіні, зникнення контурів об'єктів. Основною композиційною компонентою рисункових аркушів виступала енергія барокової складки, яка динамічно подрібнює-викривляє-загинає простір, органічно спрямовуючи його до безкінечності, впливаючи та стикаючись із великими умовними плямами білого і чорного» (Майстренко-Вакулєнко, 2018: 11).

Працював М. Стороженко у галузі станкового та монументально-декоративного живопису, книжкової графіки. Найвідоміші його роботи – розписи купола церкви Миколи Притиска у Києві (1997–2000) і «Шевченкіана» – цикл ілюстрацій до «Кобзаря» Т. Г. Шевченка (1986–2004). Як і станкові роботи, ілюстрації виконані у притаманній митцю необароковій манері, у них поєднуються сюжети із творів Т. Шевченка й епізоди з його біографії з образотворчістю та пластичною мовою сакрального живопису. Підкреслена експресія додає особливої динаміки та драматичного звучання творам, які справили значний вплив на сучасників (не лише студентів, а й колег по цеху).

Значимість постаті М. А. Стороженка та його школи для українського мистецтва підкреслює Л. Смирна: «Заснувавши й очоливши Майстерню живопису та храмової культури (1994) НАОМА, митець створив новаторську самобутню школу з її унікальним ученням і філософією стильової культури. Концепцію Майстерні Стороженко вбачав в унікальному синтезі двох протилежних начал: академічно-наукового спрямування НАОМА, яка ввібрала майже столітній досвід видатних українських митців світового значення, та релігійно-підсвідомої еманції на ґрунті стилю, образотворення й технології мистецтва Візантії та бароко» (Смирна, 2013: 89).

Така дуальність світогляду була притаманна не лише Стороженку, це значною мірою ознака всього радянського суспільства доби перебудови, коли була разюча різниця між тим, що декларувалося, тим, що було насправді, і тим, що малося на увазі. Г. Скляренко точно окреслила виклики, з якими зітнулися українські митці наприкінці

XX ст., головною проблемою для котрих стало «самовизначення у складному переплетінні контекстів – пострадянського і новодержавницького, колоніального і постколоніального, національного і європейського, модерністського і постмодерністського. Саме це і становить неповторність сучасної культурної ситуації в Україні» (Скляренко, 2004: 142).

Тема сакрального у творах викладачів НАОМА

Прагнення до поєднання несподіваного – одна з характерних рис українського живопису 1980–1990-х рр., і це твердження повною мірою справедливе і для сакрального мистецтва, до якого художники зверталися і за образами та сюжетами, і за змістом, і за пластикою. Яскравий приклад такого поєднання – картини В. І. Барінової-Кулеби з циклу «Давність і тепер» (1989–1997). У циклі робіт зображені сцени з українського фольклору й упізнавані персонажі класичної української літератури, формотворення картин тяжіє до пластики бароко, колорит стриманий, переважають природні вохристі тони, але побудова композиції та лаконічність персонажів натякають на іконописну традицію. Підсилюють це відчуття ледь помітні німби над головами хлопців і дівчат, одягнених у національні строї. Таким чином художниця прагне підкреслити святість працьовитої людини та чистоту простого селянського життя. Крім того, додаючи символічно німби фольклорним і літературним персонажам, В. Барінова-Кулеба умовно сакралізує народну культуру загалом, підносячи класичних героїв до рівня святих і мучеників.

В інший спосіб працює з літературними та народними персонажами Ф. Гуменюк. Художник має характерну творчу манеру, яка відразу виказує його авторство: це експресивна суміш неobarокової пишності та щільності композиції з підкресленою декоративністю кольору. Творам художника притаманна динаміка, що створюється завдяки значній кількості виразних пружних ліній. Ф. Гуменюк надає перевагу узагальненим сюжетам, які дозволяють наситити роботу деталями та символами, розкривають багатозаровий зміст картини. Варто зазначити, що провідний жанр майстра – монументальний живопис, проте є у доробку митця і серія портретів видатних історичних особистостей і літературних персонажів, виконаних у більш стриманій манері, у котрій все одно упізнається авторство метра.

Ю. М. Компанець за фахом графік, і це одразу помітно у живописних роботах – їм притаманна лаконічність і ясність композиції, чіткість ліній і

мас кольору. Робота «Батьківщина-мати» (1991) назвою натякає на колосальний (висота з постаментом 102 м) монумент скульптора В. З. Бородаєва, встановлений у 1981р. Твори об'єднує не лише назва, схожі вони й за суворим трактуванням образу та за похмурим настроєм. Жіночий постать розташована у центрі полотна та займає більшу частину простору. Зображена жінка у довгій білій сорочці зверху, на яку накинутий плащ із капюшоном, що закриває волосся жінки. У руках вона тримає вишитий рушник, із якого падають долу колоски пшениці. Під ногами у жінки проведена темна лінія, де розташовані три фігури з німбами, які зображені, мов усопші святі під землею. За спиною у жінки не виразне тло, у небі зображені три хмари – дві білі та чорна, обведена золотим контуром. Важливим є рік створення картини – 1991, рік здобуття Україною Незалежності та розпаду СРСР, у суспільстві, окрім ейфорії, гостро відчувалася тривога невизначеності, й такої ж тривоги та прихованої напруги сповнена картина.

Зверталися до теми сакрального мистецтва не лише прихильники наративного живопису, звично використовуючи зовнішні елементи для передачі прихованого сенсу. Саме такого звучання сповнена картина «Медитація» (1989). Попри не зовсім християнську назву, зображення одразу асоціюється із християнським храмом. Насамперед митець досягає цього за рахунок вмілого використання архітектурних форм, зокрема арок, які багаторазово повторюються з різною інтенсивністю на передньому та задньому планах. Інтенсивна синя фарба над арками, зображеними на передньому плані, також нагадує зображення неба в іконописі – чистим кольором, без тональних нюансів. Постаї, розташовані в інтер'єрі, підтверджують перше враження: вохристо-червоні трикутники, загорнуті у чорне, одразу викликають асоціацію з черницями. Незважаючи на спокійну назву, картина активно взаємодіє із глядачем. Цьому сприяють і виразний колорит: різні відтінки вохри з домінуючим червоним, які на передньому плані окреслені інтенсивною лазур'ю неба, поданим не спокійною горизонтальною смугою, а ламаними лініями, які виразно вриваються у й так не спокійний коричнево-червоний колорит. Активна та пластична мова картини: художник використовує мінімум горизонтальних ліній, надаючи перевагу діагоналям, чітким вертикалям червоного, синього та чорного кольорів, а відчуття об'ємності простору створює за рахунок напіварок, котрі множаться та мов у дзеркалах відбиваються на задньому плані. І саме у русі цих викривлених ліній і прихований ключ до

сенсу роботи, зазначений у назві. Як процес медитації глибший, ніж просто сидіння у певній позі, й має сакральне значення незалежно від віроповідання, так і умовний сюжет картини є лише оболонкою, способом зацікавити глядача та втримати його увагу, щоб осмислити сенс полотна.

Картина Олександра Михайловича Лопухова «Українці» (1997) також нав'язана молодю Незалежністю нашої держави і, на перший погляд, не сповнена сакральним сенсом, однак це хибне враження. На картині зображені не юні, але молоді чоловік і жінка з дитиною на руках. Обоє одягнені у світлий вишитий національний одяг, позаду буває молода зелень, світле прозоре небо підкреслює загальний піднесений настрій полотна. Чоловік злегка сперся руками на молоду яблуню, густо вкриту ранніми яблуками. Жінка ж тримає дитя на руках так, як зазвичай зображують Божу матір – немовля вона тримає обличчям від себе, оголений хлопчик бавиться з яблуком. Вдалині, у правому кутку картини видніється Лаврська дзвіниця, у лівому куті відлітає зграя чорних птахів. Всі символи легко зчитуються, а загальний світлий колорит підтримує враження радісного передчуття, попри це картина справляє враження агітаційної – цьому сприяє як надмірна насиченість прямолінійними символами, так і реалістична манера виконання. Тривалий час саме реалістична манера панувала як єдино дозволена, а мистецтво могло існувати лише як спосіб прямої чи прихова-

ної агітації, тому поєднання двох факторів справляє негативне враження – картина здається дещо штучною та надуманою.

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що сакральне мистецтво мало значний вплив на живопис київських художників у 1980–1990-х рр. Розглянуті роботи доводять, що художники різних творчих напрямів і тематичних вподобань зверталися до теми сакрального у своїх роботах. Митці використовували не лише окремі сюжети чи образи, звернення до сакрального було значно глибшим та об'ємнішим. Так, активно використовувалася пластична мова, притаманна іконопису, художники стали частіше застосовувати семантику кольору, поєднували сакральне та мирське у роботах. Саме ось це прагнення до поєднання – один із ключових факторів для розуміння київського живопису кінця ХХ ст., адже йдеться не просто про перенесення образів з ікон на полотно. Це була потреба віднайти новий сенс, у якому можна було б поєднати накопичений досвід поколінь із новими викликами сучасного життя. Фактично йдеться про підсвідому потребу створення нового українського міфу, чогось такого, у що можна вірити. Ця тема, безумовно, потребує глибшого вивчення та всебічного дослідження, проте вже зараз можна стверджувати, що сакральне мистецтво було одним зі стрижневих для формування нової української образотворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишеславський Г. Художні процеси у сучасному мистецтві України 1990-х рр. *Сучасне мистецтво*. 2008. Вип. 5. С. 7–62.
2. Майстренко-Вакуленко Ю. В. *Микола Стороженко – художник, педагог, людина* : зб. тез доповідей наук.-практ. конф., (Київ, 08 листопада 2018 р.). 2018. 37 с.
3. Сидоренко В. Д. Візуальне мистецтво від авангардних зрушень до новітніх спрямувань: Розвиток візуального мистецтва України ХХ–ХХІ століть. Ін-т проблем сучасн. мист-ва Акад. мист-в України. 2008. 187 с.
4. Скляренко Г. Мистецтво ХХ – початку ХХІ століття: новий контекст *Художня культура. Актуальні проблеми*. 2004. Вип. 1. С. 141–156.
5. Скляренко Г. На берегах. Нотатки до українського мистецтва ХХ століття : збірник статей. Передмова М. Р. Селівачова. Київ, 2007. 336 с.
6. Смирна Л. В. Філософсько-естетичні погляди українських художників-шістдесятників. *Культура України*. 2013. № 43. С. 85–96.

REFERENCES

1. Vysheslavskiyi H. Khudozhni protsesy u suchasnomu mystetstvi Ukrainy 1990-kh rr. [Artistic processes in contemporary art of Ukraine in the 1990s.]. *Suchasne mystetstvo*, 2008, Vyp, 5. pp. 7–62. [in Ukrainian].
2. Maistrenko-Vakulenko Yu.V. Mykola Storozhenko – khudozhnyk, pedahoh, liudyna: zb. tez dopovidei nauk.-prakt. konf., [Mykola Storozhenko - artist, teacher, man: a collection of abstracts of scientific-practical reports. conf]. (Kyiv, 08 lystopada 2018 r.), 2018, 37 p. [in Ukrainian].
3. Sydorenko V. D. Vizualne mystetstvo vid avanhardnykh zrushen do novitnikh spriamuvan: Rozvytok vizualnoho mystetstva Ukrainy XX–XXI stolit. [Visual art from avant-garde shifts to the latest trends: Development of visual art of Ukraine of the XX–XXI centuries.]. In-t problem suchasn. myst-va Akad.myst-v Ukrainy, 2008, 187 p. [in Ukrainian].
4. Skliarenko H. Mystetstvo XX - pochatku XXI stolittia: novyi kontekst. [Art of the XX – early XXI century: a new context]. *Khudozhnia kultura. Aktualni problemy: Nauk. visn. In-t probl. suchas. mystets. Akad. mystets. Ukrainy; Derzh. tsentr teatr. mystets. im. Lesia Kurbasa*, 2004, Vyp. 1, pp. 141–156 [in Ukrainian].

5. Skliarenko H. Na berehakh. Notatky do ukrainskoho mystetstva XX stolittia. [On the shores. Notes on Ukrainian art of the XX century]. Zbirnyk statei. Peredmova M. R. Selivachova, 2007, 336 p. [in Ukrainian].
6. Smyrna L. V. Filosofsko-estetychni pohliady ukrainskykh khudozhnykiv-shistdesiatnykiv. [Philosophical and aesthetic views of Ukrainian artists of the sixties.]. Kultura Ukrainy, 2013, № 43, pp.85–96 [in Ukrainian].

Ірина ПРОДАН,
orcid.org/0000-0001-9602-9745
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дизайну
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) prodanira12@gmail.com

РОЛЬ ВІЗУАЛЬНОГО ОБРАЗУ ЯК РЕКЛАМНОГО ОБ'ЄКТА

У статті досліджено візуальний образ, який формується у свідомості людини за допомогою асоціативного зв'язку. Визначено витoki візуального образу через художнє сприйняття засобами мистецтва й домінування його у сучасній культурі. Доведено, що візуальний образ впливає на людину та формує її світосприйняття через дизайнерські практики у створенні та споживанні візуального образу, які стають однією з характерних особливостей сучасності.

Незаперечним є той факт, що дизайн наближує мистецтво до суспільного життя, де образ постає і символом, і знаковим концептом. Візуально-образне визначення об'єктів дизайну відображає соціокультурну дійсність. Дизайн, зокрема графічний, відображає загальну мову сучасної культури, оперуючи візуальними образами, художньо-проектні можливості якого поряд з інформаційними технологіями виявляються у знаковій, символічній, образній і зображальній комунікаціях.

Досліджено теорію С. Холла, за якою дизайн візуального образу розуміється у трьох основних моделях інтерпретації: міметичній; інтенціональній; конструктивістській.

Створення візуальних образів у графічному дизайні полягає в інтерпретації принципів і законів краси та гармонії, де сукупність символічних і знакових графічних зразків впливають на формування естетичного смаку у потенційних споживачів. Візуальний образ у дизайні постає як інтерпретацією, так і візуалізацією різних культурних текстів, які існують між кодами загальної знакової системи культури та графічними символами дизайну.

Досліджено роль візуального образу як рекламного об'єкта, де реалізація образу здійснюється синтезом образотворчих і візуальних форм, підкріпленими текстовим повідомленням. Оригінальність побудови візуального образу у рекламі забезпечується засобами композиційної виразності, такими як: асиметрія, фон, фактура, текстура, освітлення, динаміка.

Ключові слова: візуальний образ, графічний дизайнер, мистецтво, культура, реклама.

Iryna PRODAN,
orcid.org/0000-0001-9602-9745
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Design
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) prodanira12@gmail.com

THE ROLE OF THE VISUAL IMAGE AS AN ADVERTISING OBJECT

The article examines the visual image formed in the human mind through associative communication. The origins of the visual image through artistic perception by means of art and its dominance in modern culture are determined. It is proved that the visual image affects a person and shapes his worldview. Through design practices in the creation and consumption of visual images, which are becoming one of the hallmarks of modernity.

It is an indisputable fact that design brings art closer to public life, where the image appears as a symbol and a symbolic concept. Visual definition of design objects reflects the socio-cultural reality. Design, in particular graphic, reflects the general language of modern culture, operating with visual images, artistic and design possibilities of which, along with information technology, are manifested in symbolic, symbol, figurative and pictorial communications.

S. Hall's theory is studied, according to which the design of a visual image is understood in three main models of interpretation: mimetic; intensive; constructivist.

The creation of visual images in graphic design is the interpretation of the principles and laws of beauty and harmony, where a set of symbol and symbolic graphic patterns affect the formation of aesthetic taste in potential consumers. The visual image in design appears as an interpretation and visualization of various cultural texts that exist between the codes of the general sign system of culture and graphic symbols of design.

The role of the visual image as an advertising object is investigated, where the realization of the image is carried out by synthesis of visual and visual forms, supported by a text message. The originality of the construction of the visual

image in advertising is provided by means of compositional expression, namely: asymmetry, background, invoice, texture, lighting, dynamics.

Key words: *visual image, graphic designer, art, culture, advertising.*

Постановка проблеми. У сучасній культурі та мистецтві актуалізується проблема домінування візуальних образів. Кожній культурі притаманна своя образність: вона робить себе пізнаваною за допомогою візуальних знаків і зображень, їй властивий особливий візуальний код, за яким людина, що живе в ній, може орієнтуватися в сучасному соціальному просторі. У будь-якій сфері культури та життєдіяльності людини, будь то наука, мистецтво, духовні практики, візуальним образам, візуальному мисленню, сприйняттю й уяві надається особливе значення.

Аналіз досліджень. Дизайнерські дослідження науковців Г. Андерса, С. Зонтанга, І. Інішева, Л. Картрайта, Дж. Крері, М. Стуркена, С. Холл у створенні та споживанні візуального образу стають однією з характерних особливостей сучасного мистецтва.

Мета статті. Перенасиченість штучних зображень та образів у сучасному культурно-мистецькому просторі постає творцем «альтернативної дійсності». Зростає необхідність теоретичного обґрунтування методології візуальних досліджень, у яких інтерпретація візуальних образів розглядається з мистецтвознавчої позиції.

Виклад основного матеріалу. У сучасній культурі візуальний образ розуміється як синтез наочності й абстрагування, він є результатом продуктивної діяльності уяви, що створює різні моделі та конструкції, проводить уявні експерименти. Візуальний образ допомагає людині орієнтуватися у навколишньому світі, з якого особистість отримує досвід, що дозволяє відкривати смислові ключі до розуміння дійсності.

У нашому дослідженні візуальний образ розглядається як зорове значення об'єкта, яке формується у свідомості людини за допомогою асоціативного зв'язку. Візуальний образ впливає на людину, формує її, задає особливості поведінки світосприйняття. Дизайнерські практики у створенні та споживанні візуального образу стають однією з характерних особливостей сучасності.

Сучасний візуальний образ не є картинкою або реалістичним передбаченням, він символізує підсвідомі та несвідомі бажання і значною мірою залежить від стереотипів, сценаріїв, дрес-кодів та ін. Таке мислення людей передбачає маніпулювання образами й елементами образів, їх перетворення. Психологами була висунута гіпотеза подвійного кодування, яка передбачає наявність

у людини двох систем кодування, двох способів внутрішньої репрезентації когнітивної інформації та її зберігання в пам'яті – невербального образного процесу і вербального процесу символізації, що дозволяє пояснити, чому ми маємо здатність оперувати уявними образами, використовуючи слова і пропозиції, а також створювати нові образи (Даниель, 1990).

Сучасна культура з її візуальною орієнтацією сприяє зміні мислення і світосприйняття. Візуальна культура є збагаченням внутрішнього світу людини за умови, якщо не розкриває здатності до створення власних цілісних істинних зримих об'єктів. У сучасній культурі візуальний образ має домінуюче вираження як свідоме та несвідоме прийняття інформації.

Для Г. Андерса, котрий розглядає сучасний «потік образів», що глобально розповсюджені у вигляді візуальної інформації: фото-, відеоматеріалів, листівок, журналів, інтернет продукції, у кіно- та телемистецтві, світ сьогодення характеризується «гіпертрофією візуальної продукції», у якому глобальний потік образів заявляє процес зціплення людської суб'єктивності з виробничими силами індустріального апарата (Андерс, 2005).

У сучасному суспільстві візуальні образи надзвичайно сильно впливають на вимоги, які пред'являє людина до реальності, що самі по собі стають бажаною заміною безпосереднього досвіду для «здоров'я» економіки, її стабільності, цілісності суспільства та пошуку особистого. С. Зонтанг, автор досліджень про сучасне мистецтво, стверджує, що «реальність завжди інтерпретувалася через повідомлення, які передаються зображеннями» (Cartwright, 2014).

Розглядаючи цей аспект із позиції мистецтва, зазначимо її орієнтованість на швидкоплинність і фрагментарність сучасної уваги, викликану необхідністю одночасно сприймати безліч «образів» і швидко перемикається на нову інформацію. Дж. Крері вважає, що сучасна людина довгий час не може сприймати один образ, у зв'язку з чим змінюється стиль життя, тип масового відпочинку, організація робочого дня і т. д. Б. Стаффорд підкреслює і підтримує ідею про те, що людина успішно навчилася розуміти швидко мінливі зображення і втратила візуальні здібності, необхідні для розуміння більш повільних і складних зображень.

Сприйняття візуальних образів, вміння аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, порівнювати,

представляти та створювати на цій основі індивідуальні дизайнерські образи – характерна риса сучасної культури. На думку І. Інішева, образ як самостійна гілка створення смислів вимагає не тільки відповідного інтуїтивного (видимого) факту, а й є універсальною моделлю видимості (Інішев, 2012).

При осмисленні поняття «візуального образу» у дизайні вважаємо доцільним розглянути це поняття з позиції теорії інтерпретації візуальних явищ суспільства.

Так, на думку Л. Картрайта і М. Стуркена, західна культура за останні два століття завоювала панування швидше, ніж усні або текстові медіа, завдяки «візуальним» засобам інформації. Д. Чейні стверджує, що стався «зсув парадигми» від предметного до дискурсивного мислення і що засоби масової інформації створюють нові образи в «повсякденних дискурсах» (Cartwright, 2014). Дослідники відзначають, що система візуального представлення насамперед пов'язана з різними культурними контекстами, які формують її зміст. Система існує за своїми законами і має сенс тільки в контексті візуальних культурних практик і значень, у які вона залучена.

Для нашого дослідження важливою є теорія С. Холла, за якою дизайн візуального образу розуміється у трьох основних моделях інтерпретації:

- міметичній (від грец. мімезис – відтворення, наслідування), що включає створення речей такими, «як вони є»;
- інтенціональній (від лат. інтенціо – прагнення, спрямованість), власне позасвідоме бачення «того, що веде мене зсередини туди, куди я хочу»;
- конструктивістській (включаючи семіотичний і дискурсивний підходи), об'єкти візуального образу використовують мову або будь-яку систему знаків для створення значень.

Об'єкти дизайну візуального образу з'являються, «народжуються» у процесі інтерпретації та комунікації, кодування і декодування текстів і залежать від культурного контексту. Науковці зазначають, що створення візуальних образів у дизайні полягає в інтерпретації принципів і законів краси та гармонії у поєднанні з економічною ефективністю дизайнерської продукції. Сукупність таких образів, які виражаються у символічних і знакових графічних зразках, пов'язані з формуванням естетичного смаку у споживачів.

Візуальний образ у дизайні постає як інтерпретацією, так і візуалізацією різних культурних текстів, які існують між кодами загальної знакової системи культури та графічними символами дизайну (Колісник, 2020). Він визначається як

конкретне графічне вираження і є компонентом візуальної комунікації або носієм інформації, що відбиває зміст культурних текстів, насамперед у сучасній культурі.

Створення візуального образу є важливим етапом процесу формоутворення в рекламному дизайні, адже він постає резервуаром смислового й емоційно чуттєвого втілення задуму форми майбутнього об'єкта.

І. Імшинецька у характеристиці специфіки зображень у рекламі зазначає: «Образ – завжди малюнок, а малюнок – не завжди образ». Це пояснюється тим, що зображення в рекламі може мати різне функціональне призначення, відповідно до чого виділяють два різновиди «малюнка». Перший різновид візуального зображення називається ай-стоппер (eye-stopper), основна його мета – привернути увагу. Другим функціональним різновидом «малюнка» є образ, який прагне не тільки привернути увагу покупця, а й несе нову для потенційного покупця інформацію про продукт (Кухта, 2012).

Створення візуального образу у дизайні не може бути самоціллю, джерелом естетичних переживань і споглядального милування, як це відбувається в інших сферах мистецтв. Водночас візуальний контент виконує рекламну функцію. Графічний дизайнер повинен враховувати інформаційне, аналітичне і рекламне наповнення на етапі планування такого матеріалу. Тому спочатку словесно формулюється ідея та мета проєктуючого образу, де візуальний образ – це симбіоз зображення і слова, яке не просто супроводжує зображення, а й стає його складником.

«Візуальна мова» рекламного дизайну – це мова форми. Форма – це пропорції, відносини кольору і тіні порожнечі й обсягів, кольору і масштабів, а також знак матеріалу, технологія виготовлення дизайн-об'єкта та ін.

Продукт рекламного дизайну має нести в собі красу форми.

Саме ця ідея міститься у висловленні Вальтера Гропіуса: «Творчість і любов до краси – ось необхідні умови щастя. Час, що не визнає цю безперечну істину, не знаходить зорового вираження: його образ залишається невиразним, а його твори не можуть доставити радість» (Колісник, 2020).

Створення образу, у нашому випадку рекламного, не може здійснюватися без візуалізації у будь-якому його втіленні, адже він дозволяє відобразити основну ідею реклами наочно.

Роль візуального образу полягає в інформуванні переваг рекламуючого об'єкта, де реалізація образу здійснюється синтезом образотворчих

і візуальних форм, підкріплені текстовим повідомленням. Ми можемо говорити про художність візуального образу, адже він розкриває сутність продукту, якій відбивається у мистецтві та творчості.

Розглянемо відмінні особливості візуального образу у рекламі.

1. Миттєвий ефект. Використання образу у рекламі надає миттєвий ефект сприйняття наданої візуальної інформації, адже на його усвідомлення та розуміння не потрібно стільки часу, як на сприйняття текстових повідомлень.

2. Запам'ятовуваність. Образ складніше забути, але за умови його якісного, корисного, яскравого виконання.

3. Пізнаваність, окресленість. Із часом, при постійному трансляванні, образ сприймається як знайомий портрет

Ми погоджуємося з думкою Р. Овчиннікової, яка зазначає, що візуалізації рекламного образу товару в рамках творчої стратегії рекламної компанії здійснюється засобами проектної дизайн-діяльності, котра реалізується здебільшого за допомогою дизайн-графіки.

Сфера дизайн-проекування нині здійснюється в рамках вже сформованих традицій, новачі у цій сфері пов'язані насамперед із пошуком специфічних, цікавих, оригінальних образотворчих способів вираження рекламних ідей, що сприяють більш ефективному впливу на споживача, одним із яких є використання метафори у створенні рекламного образу. Реалізація творчої мети як розробки рекламної концепції товару або послуги нині є невід'ємною умовою для виконання функ-

цій реклами. Пошук виразною креативною ідеєю рекламного образу не може бути продуктивним, якщо він ґрунтується лише на вивченні функціональних, маркетингових основ реклами.

Створення рекламного образу має відбуватися з урахуванням особливостей його візуалізації. Реклама стає більш образотворчою. Якщо раніше оригінальність і виразність не були обов'язковими вимогами, то тепер ці показники починають визначати її якісний рівень і свідчать про красу задуму.

Оригінальність побудови візуального образу забезпечується засобами композиційної виразності, а саме: асиметрія, фон, фактура, текстура, освітлення, динаміка. Швидкоплинність і динамічність сучасного темпу життя потребує нових вимог до формування візуального образу компанії, але для більш стійкого її існування та конкурентоздатності варто застосовувати фундаментальні, симетричні та стійкі візуальні форми.

Висновки. Ефективність використання візуального образу у рекламі беззаперечна, адже образ швидко сприймається, є наочним, не потребує мовного перекладу, є більш емоційним, аніж текстове повідомлення. Візуальний образ у рекламі має спонукати потенційних споживачів до здійснення покупки, тому створений образ повинен бути лаконічним, щоб визивати позитивні емоції, бути оригінальним і викликати певні асоціації. Універсального механізму побудови візуального образу у рекламі не існує, але поєднання оригінальних, креативних прийомів, врахування потреб цільової аудиторії та ринкових тенденцій значно підвищить ефективність її застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерс Г. Мир как фантом и матрица. *Искусство и кино*. № 2. Февраль 2005. URL: <http://www.kinoart.ru/archive/2005/02/n2-article11> (дата звернення 04.04.2021).
2. Даниэль С. М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. Санкт-Петербург : Искусство, 1990. 223 с.
3. Инишев И. Иконический поворот в теориях культуры и общества. *Логос*. 2012. № 1 (85). С. 184–211.
4. Кухта М. С. Инвариантность семантики в модели создания визуального образа дизайна. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invariantnost-semantiki-v-modeli-sozdaniya-vizualnogo-obraza-dizayna>. (дата звернення 04.04.2021).
5. Колісник О. В. Система візуальної комунікації в контексті її традиційних і сучасних форм. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16256/1/td_2020_N2_05.pdf. (дата звернення 30.03.2021).
6. Cartwright L. Visual Science Studies: Always Already Materialist. In *Visualisation in the Age of Computerization*, ed. Annamaria Carusi, Aud Sissel Hoel and Timothy Webmoor. 2014. Vol. 65, №. 1. P. 259–271.

REFERENCES

1. Anders G. Mir kak fantom i matrica. *Iskusstvo i kino*. [The world is like a phantom and a matrix. Art and cinema]. URL: <http://www.kinoart.ru/archive/2005/02/n2-article11>. [in Russian].
2. Daniel' S. M. *Iskusstvo videt'*: O tvorcheskikh sposobnostyakh vospriyatiya, o yazyke linij i krasok i o vospitanii zritelya. [The Art of Seeing: On the creative abilities of perception, on the language of lines and colors, and on educating the viewer]. Sankt-Peterburg : *Iskusstvo*, 1990. 223 p. [in Russian].
3. Inishev I. *Ikonicheskij povorot v teoriyah kul'tury i obshchestva*. [Iconic turn in theories of culture and society]. *Logos*. 2012. № 1 [85]. Pp. 184–211.

4. Kuhta M. S. Invariantnost' semantiki v modeli sozdaniya vizual'nogo obraza dizajna. [Invariance of semantics in the model of creating a visual design image]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invariantnost-semantiki-v-modeli-sozdaniya-vizualnogo-obraza-dizayna>. [in Russian].

5. Kolisnyk O. Systema vizual'noji komunikaciji v konteksti jiji tradycijnykh i suchasnykh form. [The system of visual communes in the context of traditional and contemporary forms]. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16256/1/td_2020_N2_05.pdf [in Russian].

6. Cartwright L. Visual Science Studies: Always Already Materialist. In *Visualisation in the Age of Computerization*, ed. Annamaria Carusi, Aud Sissel Hoel and Timothy Webmoor. 2014. Vol. 65, №. 1. Pp. 259–271.

УДК 78.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-7>**Володимир САЛІЙ,***orcid.org/0000-0002-3522-3787*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська обл., Україна) *mega.vvllaadd@ukr.net***Наталія СТОРОНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-6793-5199*

кандидат мистецтвознавства,

провідний концертмейстер кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська обл., Україна) *nataliastoronska@gmail.com*

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЕМОЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті з'ясовано поняття та сутність музичних емоцій. Оскільки психічні функції людини розвиваються в процесі того, коли дитина оволодіває суспільно-історичним досвідом – в цьому і полягає їх специфіка. Адже від народження дитина живе у суспільстві, світі предметів, створених людиною, відносин між людьми, саме в яких фіксується досвід суспільної практики, а процесом оволодіння цим досвідом і є дитячий розвиток. Формування емоційно-вольової царини, царини мотивів та інтересів дитячої поведінки міцно пов'язане з формуванням індивідуальності дитини. Своєю чергою, це визначається оточенням у соціумі та, першочергово, втіленням типових для даного періоду розвитку стосунків дитини з дорослими.

Розглянуто вікові особливості розвитку дитячих емоцій. Вік дитини у житті, який охоплює період з семи до одинадцяти років, в сучасній системі виховання вважається молодшим шкільним віком. Найхарактернішою рисою цього періоду є те, що дитина із дошкільнятка перетворюється на школяра. Цей період є перехідним, і це, перш за все, стосується тих моментів, коли дитина починає поєднувати в собі риси дитинства дошкільнятки та особливості школяра. Ці якості часом проявляються в його свідомості і поведінці у вигляді складних і суперечливих поєднань. Подібно до будь-якого перехідного стану, даний вік є багатим на непримітні резерви розвитку, які актуально вчасно визначити і розвивати. Зародки більшості психічних якостей людини проявляються і культивуються саме у період молодшого шкільного віку.

Визначено специфіку розвитку музичних емоцій молодших школярів. Уже ні для кого не є секретом, що мистецтво здатне через емоційну сферу наповнювати людину своїми ідеями. Емоції, що виникли внаслідок дотику до будь-якого із видів мистецтва є особливими, художніми емоціями. Щоб їх осмислити, пережити, і з ними впоратись, потрібно володіти організацією високої психічної діяльності, напруженої та активної розумової праці.

Ключові слова: музичні емоції, вікові особливості, молодші школярі, предметне сприйняття, почуття, емоційний відгук.

Volodymyr SALII,*orcid.org/0000-0002-3522-3787*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *mega.vvllaadd@ukr.net***Nataliia STORONSKA,***orcid.org/0000-0002-6793-5199*

Candidate of Art History,

Leading concertmaster at the Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

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

DEVELOPMENT OF MUSICAL EMOTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article clarifies the concept and essence of musical emotions. Since the mental functions of man develop in the process of when the child masters the socio-historical experience - this is their specificity. After all, from birth the child

lives in society, the world of man-made objects, relationships between people, in which the experience of social practice is fixed, and the process of mastering this experience is child development. The formation of the emotional-volitional realm, the realm of motives and interests of children's behavior is strongly connected with the formation of the child's individuality. In turn, this is determined by the environment in society and, first of all, the embodiment of the typical for this period of development of the child's relationship with adults.

Age features of development of children's emotions are considered. The age of a child in life, which covers the period from seven to eleven years, in the modern system of education is considered the primary school age. The most characteristic feature of this period is that the child turns from a preschooler into a schoolboy. This period is transitional, and this primarily applies to those moments when the child begins to combine the features of preschool childhood and the characteristics of the student. These qualities are sometimes manifested in his consciousness and behavior in the form of complex and contradictory combinations. Like any transition state, this age is rich in inconspicuous reserves of development, which are important to identify and develop in time. The embryos of most mental qualities of man are manifested and cultivated in the period of primary school age.

The specifics of the development of musical emotions of junior schoolchildren are determined. It is no longer a secret that art is able to fill a person with his ideas through the emotional sphere. Emotions that arise from touching any of the arts are special, artistic emotions. To comprehend them, experience them, and deal with them, you need to have an organization of high mental activity, hard and active mental work.

Key words: *musical emotions, age specifics, junior schoolchildren, subject perception, feelings, emotional response.*

Постановка проблеми. Стрімкий рух суспільних перетворень в державі робить актуальною потребу виховувати мислячих дітей, які б могли проявляти свої можливості та будь-які здібності у власній творчій діяльності, яка б позитивно впливала на розвиток духовності суспільства. Передумовою розвитку суспільства в духовному напрямку є відчуття кожною людиною себе частинкою свого народу та його культурних надбань. Починати вирішувати це завдання потрібно ще змалку, тому згідно «Міжнародної конвенції про права дитини» кожна дитина, будучи особою, має право на індивідуальність, гарантом забезпечення якого є держава. Оскільки орієнтація процесу виховання відбувається у напрямку авторської педагогіки, і лише декларується обліковий принцип творчого потенціалу та індивідуальності, така гуманна ідея суспільства не може бути повністю здійснена. Зважаючи на це, діячі культури, мистецтва та освіти займаються проблемами, які торкаються пошуку ефективних рішень у розвитку кожної дитини, як індивідуума.

Аналіз досліджень. Вивченням емоційного розвитку молодших школярів займалися такі науковці, як С. Максименко «Емоційний розвиток дитини» (Максименко, 2003), С. Раппопорт «Мистецтво і емоції» (Раппопорт, 1972), П. Якобсон «Емоційне життя школяра» (Якобсон, 1966), Л. Масол «Методика навчання мистецтва в початковій школі» (Масол, 2006), Г. Падалка «Учитель, музика, діти» (Падалка, 1982) та інші.

Мета статті – розглянути фактори впливу на розвиток музичних емоцій молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Емоція – це психічне відображення безпосереднього власного переживання сенсу життєвих подій, явищ і ситуацій, що зумовлено взаємозв'язком їх об'єктивних

властивостей з суб'єктивними потребами. Емоції є неодмінним компонентом життєдіяльності, а також могутнім засобом активізації діяльності особистості в сенсорно-перцептивних сферах. В теорії діяльності емоції визначаються відображенням відношення результату певної діяльності до її мотиву. Коли з огляду мотиву діяльність є успішною, то виникають емоції позитивні, якщо діяльність виявилась неуспішною – відповідно, емоції виникають негативні. В переважній більшості випадків, емоції виникають лише у випадку результатів дій чи подій, що є пов'язані з мотивами. Якщо людину щось бентежить, отже, це зачіпає її мотиви (Шапарь, 2006).

В еволюційному ході емоції виникли як спосіб, який допускає живій істоті характеризувати значимість станів організму зовнішніх впливів на біологічному рівні. Однією із найпростіших форм емоції – так званий емоційний чуттєвий тон – є безпосередні переживання, що супроводжуються окремими життєво важливими впливами (смаковими, температурними) і спонукають до їх збереження чи усунення. Проте, в умовах експерименту, коли суб'єкт не може справитись із певною ситуацією, розвиваються афекти.

Важливими є емоції також для здобування особистого досвіду – у такому разі вони активізуються сигналами і ситуаціями, що є попередніми прямим впливам, які викликають емоції, а це, в свою чергу, дозволяє завчасно до них підготуватися.

Активізація (мобілізація) організму на енергетичному рівні, який є необхідним для функцій, що здійснюються емоціями, керується нервовою вегетативною системою у поєднанні з побудовами головного мозку, котрі є центральним нервовим субстратом емоції. Переживаючи емоційний стан

проходять зміни в роботі усіх систем органів та систем людини: травлення, залоз внутрішньої секреції, серцево-судинної системи, скелетної та гладкої мускулатури, органів дихання.

Емоційно насичене людське життя наповнене розмаїтою інформацією. Емоції здатні виразити оцінювальне відношення до: певних умов, що підтримують або навпаки заважають виконанню певної діяльності (гнів, страх); конкретних діяль- нісних досягнень (радість, смуток); можливих чи сформованих ситуацій.

Емоції є подвійно обумовленими: з одного боку, це потреби індивідуума, що визначають його особисте ставлення до об'єкта емоцій, а з іншого боку – це його здатність до відображення і зрозуміння певних властивостей цього об'єкта. Природна взаємозалежність цих основних компонентів емоції надає можливість реалізувати їх прогностично-ймовірні функції в регуляції людської поведінки.

Отже, емоції – це особливі стани психіки, що стосуються вроджених людських реакцій, потреб та мотивів. Також емоції наділені і спеціальною функцією – є потужним засобом під час спілкування.

Стійкі почуття є вищим продуктом емоційного розвитку людини. Щодо тлумачення поняття «почуття», то це емоційно стійке ставлення людини до інших людей, комунікація з ними, а також стійке сформоване ставлення до дійсності – соціальних і природних явищ.

Почуття може бути зреалізованим в різних емоційних станах. Скажімо, почуття закоханості та любові до іншої людини в своєму арсеналі має емоції радості, задоволення, ревнощів, суму, гніву.

Почуття можна класифікувати як: інтелектуальні, а саме: інтелектуальні почуття людина переживає тоді, коли цілеспрямовано здобуває знання про природні явища і явища суспільного життя; моральні, а саме: моральні почуття людина переживає тоді, коли при сприйнятті явищ дійсності враховуються морально ціннісні орієнтації, вироблені у суспільстві; естетичні, а саме: естетичні почуття людина переживає тоді, коли сприймає явища дійсності з точки зору цінностей естетичних; практичні, а саме: практичні почуття людина переживає в той час, коли включена в ту чи іншу практичну діяльність (Венгер, 1988).

Молодші школярі у своєму віковому періоді є дуже емоційними. Емоційність позначається, перш за все, в тому, що їх психічна діяльність є емоційно досить різнобарвною. Усе, про що діти думають, за чим спостерігають, що роблять, викликає у них ставлення, надмірно насичене

емоціями. Наступним важливим моментом є те, що молодші школярі ще не вміють стримувати свої почуття, не можуть проконтролювати їх зовнішній прояв, діти є безпосередніми та відвертими у вираженні своїх емоційних станів: захоплення, радості, печалі, страху, задоволення чи незадоволення. Емоційність молодших школярів є емоційно нестійкою, що призводить до частих змін настрою, схильності до афектів, бурхливим та несподіваним проявам радості, захвату, гніву, страху.

Причиною глибоких емоційних переживань у молодших школярів можуть бути і такі зовнішні обставини, якщо дитині здається, що її недооцінюють, що в класі вона не має авторитету, який, на думку учня, він заслуговує. Часом це призводить до озлоблення. У таких випадках досить часто дитина стає недисциплінованою, легко ображається, стає впертою, недобррозичливою. Довірливе та чуйне ставлення педагогів, грамотна організація діяльності дитини та її взаємовідносин з друзями і товаришами допомагають вивести дитину з цього неприємного і депресивного стану (Якобсон, 1966).

Основними новоутвореннями молодшого школяра є внутрішня програма дій, довільність та рефлексія. Власне завдячуючи їм, психіка молодшого школяра досягає такого рівня розвитку, який є необхідним для наступного навчання в загальноосвітній школі, а також для природного проходження у підлітковий період, який також має особливі можливості та індивідуальні вимоги.

При правильному вихованні у молодшому шкільному віці закладаються основи майбутньої особистості. Подібно відображається формування особистості та становлення нової системи відносин до оточуючих, колективу, нових взаємовідносин з однолітками (однокласниками), дорослими (вчителями), включення в єдину систему загальношкільних, класних колективів, вливання у новий вид діяльності, формування характеру, волі.

У дітей молодшого шкільного віку закладаються основи моральної поведінки, проходить процес освоєння моральних норм та загальноприйнятих правил поведінки, також починає виникати громадська спрямованість бачення навколишньої дійсності особистістю.

Саме у дітей молодшого шкільного віку можна досить чітко спостерігати те, як проявляються усі чотири типи темпераменту. При систематичному та правильному вихованні є повна можливість виправити деякі негативні прояви у всіх типів темпераментів: вироблення стриманості у холе-

риків, активності і швидкості у флегматиків, терпіння і посидючості у сангвініків, впевненості в собі і товаришкості у меланхоліків. Таким чином, виховуючи у молодших школярів волю і характер, вчитель адаптує їх керувати своїм темпераментом.

Молодший шкільний вік відкриває потужні можливості для виховання колективних відносин. При правильному уважному вихованні через декілька років учень нагромаджує потрібний для його наступного росту досвід діяльності в межах колективу та для нього. Початківці одразу не почувають себе часткою усього колективу, вони в певній мірі ізольовані, автономні і незалежні, часто у них спостерігаються прояви відчуженості, наївного вихвалання, заздрощів. Початок колективу відбувається тоді, коли під впливом щоденної цілеспрямованої роботи учителя діти починають проявляти доброзичливий інтерес до успіхів та невдач оточуючих, досягнень і помилок однокласників, надавати взаємодопомогу, з'являється ставлення до навчальної діяльності як до справи не лише їх особистої, а всього класу. Участь школярів у колективних громадських справах сприяє і допомагає вихованню колективізму. Саме в заохоченні та участі у таких видах роботи дитина набуває основний досвід суспільно корисної, колективної діяльності (Петровский, 1984).

У цей же період починають складатися моральні норми поведінки в колективі, розвиваються почуття взаємодопомоги та поваги один одного, що з часом переносяться і на особисті дружні та товаришські відносини учнів цього віку, відбувається збагачення міжособистісних відносин.

Провідною діяльністю молодших школярів є навчання, гра – ці види діяльності займають досить вагоме місце в їхньому житті. Спільні забави підтримують згуртованість колективу. Гра продукує певну практику в поведінці дитини, тим самим сприяючи формуванню її особистісних цінних якостей.

В початкових класах навчальна діяльність стимулює, перш за все, процеси психічного розвитку безпосереднього пізнання навколишнього світу дитини, а саме та сприйняття та відчуттів. Діти молодшого шкільного віку відрізняються свіжістю і гостротою сприйняття, своєрідною споглядальною допитливістю. Навколишнє життя сприймається дитиною з живим інтересом та цікавістю, яка з кожним днем розкриває перед нею все нові і нові обрії. Проте, сприйняття в першому та на початку другого класу ще доволі недосконале і поверхневе. Молодші школярі припускаються неточностей і помилок в диференціюванні

під час сприйняття подібних об'єктів. Часом не відрізняють подібні по зображенню або вимовою літери чи слова, зображення подібних предметів і навіть самі подібні предмети. Часто трапляється, що діти виділяють випадкові, несуттєві деталі, проте істотне і важливе, на жаль, не сприймають. Словом, учні молодшого шкільного віку ще не вміють всебічно розглядати предмети, поєднуючи в одне ціле усі їх характерні властивості.

Ще однією істотною особливістю у дитячому сприйнятті на початку молодшого шкільного віку є тісний зв'язок сприйняття з діями учня. Адже сприйняття у цей період та на цьому рівні психічного розвитку пов'язане саме з практичною діяльністю дитини. Прийняти предмет для школяра – означає зробити з ним будь-яку дію, щось у ньому змінити, взяти його до рук, відчутти на дотик.

В процесі навчання молодшого школяра його сприйняття перебудовується, відбувається підйом сприйняття на вищий щабель розвитку, його діяльність стає більш керованою і цілеспрямованою. Саме завдяки навчанню процес сприйняття поглиблюється, дитина більше аналізує, з'являються риси спостережливості. Вчитель цілеспрямовано організовує діяльність учнів на спостереження тих чи інших об'єктів, вчить їх виявляти істотні властивості та ознаки тих чи інших предметів, вказує, на що саме потрібно спеціально звернути увагу, а також навчає планомірного та систематичного аналізу під час сприйняття. Усі ці знання необхідно впроваджувати і на екскурсіях живою природою, і в школі під час демонстрації різноманітних наочних посібників, при організації робіт практичного спрямування, а також на уроках малювання чи трудового навчання.

Більш розвиненою у молодших школярів є наочно-образна пам'ять, аніж словесно-логічна через те, що у цьому віці є перевага діяльності сигнальної нервової системи. Діти значно краще і швидше запам'ятовують, а також і міцніше зберігають в пам'яті конкретні події, відомості, факти, предмети, певних осіб, аніж пояснення, описи чи визначення. На довше запам'ятовується все цікаве, яскраве, а також те, що викликає будь-який емоційний відгук.

Досить часто молодші школярі, особливо учні перших двох класів, мають схильності до механічного запам'ятовування, яке не передбачає усвідомлення сутності самого матеріалу, що запам'ятовується. Проте, робити висновок про те, що їх пам'ять повністю носить механічний характер, було б хибно. Ілюзія того, що у молодших школярів переважає механічне запам'ятовування пояснюється тим, що вони досить часто схильні

запам'ятовувати і відтворювати матеріал практично слово в слово, дослівно.

Основним напрямком розвитку пам'яті молодших школярів під безпосереднім впливом навчання є зростання значення, ролі, а також питомої ваги смислового, словесно-логічного запам'ятовування, розвиток здатності регулювати прояви пам'яті і свідомо нею керувати (довільна пам'ять).

Мислення учня молодших класів, особливо першокласника, наочно-образне. Воно завжди опирається на сприйняття чи подання. Вербально виражена думка, яка не має опори в наочних зображеннях, молодшим школярам самотужки зрозуміти досить важко. Під час процесу навчання мислення учня інтенсивно розвивається. Школяр поступово навчається виділяти суттєві властивості і ознаки явищ і предметів, що, своєю чергою, надає можливість робити перші висновки та узагальнення. На цьому ґрунті у дитини поступово, крок за кроком, починають формуватися елементарні наукові поняття.

Аналітично-синтетична діяльність, яка ґрунтується на безпосередньому предметному сприйнятті на початку молодшого шкільного віку є ще досить елементарною та знаходиться, переважно, на стадії наочно-дієвого аналізу. А вже другокласники можуть аналізувати предмет, не вдаючись з ним до практичних дій. Також діти набувають здатності виокремлювати різноманітні ознаки, бачити предмет всесторонньо. І виражати свої враження у вербальній формі. Поступово молодші школярі переходять від аналізу окремого предмета чи явища до аналізу зв'язків і відносин між явищами та предметами.

Під час навчання розвивається здатність до словесно-логічного міркування, мислення, умовиводів і висновків. Якщо учні перших, а також частково других класів досить часто підмінюють аргументацію і доказ звичайною вказівкою на реальний факт чи спираються на далеко не завжди правомірну аналогію, то вже учні третіх класів під безпосереднім впливом навчання здатні дати доказ, доволі обґрунтований, побудувати дедуктивний умовивід, переконливо аргументувати.

Із розвитком мислення у тісному зв'язку відбувається також і розвиток мовлення школяра. І тут справа не лише в тому, що активно збільшується словниковий запас молодшого школяра, а також і в тому, що значення слів уточнюються, переважно вживаються у правильному значенні, відбувається розвиток більш зв'язного мовлення. Школярем вдосконалюється вміння уважно і тривало слу-

хати вчителя, при цьому його не перериваючи і не відволікаючись. Важливо зазначити, що образність мислення і наочність молодшого школяра позначається також і в наступних особливостях: першокласник не завжди може звітувати собі в тому, що під час учбового процесу вчитель, звертаючись до цілого класу, звертається також і до нього особисто. Звернення до всіх, яке є абстрактним, дитина не завжди вчасно сприймає на свою адресу, тому на перших порах вчителю потрібно конкретизувати свої слова, наголошуючи на тому, до кого персонально звертається.

Особливістю уваги, яка є притаманною віку молодших школярів є відносна слабкість довільної уваги. Вольове регулювання уваги, можливості управління нею є досить обмеженими на початку молодшого шкільного віку.

Мимовільна увага у цьому віці розвинена значно краще. Усе що є новим, яскравим, несподіваним, цікавим привертатиме увагу учнів саме собою, без будь-яких зусиль з їхнього боку. Досить часто можна спостерігати, що молодші школярі випускають з уваги суттєві і важливі моменти в навчальному матеріалі, проте неабиякий інтерес у них викликають несуттєві моменти лише тому, що вони вирізняються цікавими деталями.

Так як інтерес є основною спонукальною причиною мимовільної дитячої уваги, то, звичайно, кожен учитель намагатиметься зробити свій урок більш цікавим. Проте, варто пам'ятати, що учнів потрібно поступово привчати до уважності також і по відношенню до того, що не викликає у них безпосереднього інтересу та не є надто цікавим. В такому випадку може виробитись звичка ставитися з увагою лише до цікавого, і в подальшому школярі не зможуть довільну увагу мобілізувати в тих випадках, коли певні елементи діяльності не викликать безпосереднього інтересу.

Особливістю уваги учнів молодших класів є також і її порівняно невисока стійкість. Першокласники і, частково, другокласники ще не можуть і не вміють довший час зосереджуватися на роботі, особливо на роботі, яка є нецікавою і одноманітною. У такому випадку їх увагу легко відволікти. В результаті цього, діти не можуть виконати завдання в зазначений термін, втрачають темп і ритм своєї діяльності, до прикладу, починають пропускати букви в слові, або слова в реченні. Проте вже в учнів третіх класів увага може безперервно зберігатися протягом усього уроку. Важливим моментом є періодичність зміни видів роботи школярів. Обов'язковою умовою є створення невеликих пауз під час роботи та навчання для відпочинку.

Дитині молодшого шкільного віку доведеться пройти всі шляхи до подолання перипетій відносин, в першу чергу з однолітками. Адже, у школі, під час навчального процесу в ситуаціях формальної рівності стикаються діти, які наділені різною природною енергетикою, також різними рівнями та культурою мовного і емоційного спілкування, різною силою волі і індивідуальним почуттям особистості.

Необхідно конкретно і чітко розібратися у видах звукової діяльності, у механізмах зв'язку між ними, а саме такими, як: вимова, мовне інтонування; спів та прослуховування музики; інтонаційно-мовні прообрази в системі виразових засобів музики.

Спів по праву вважається найбільш простим і доступним видом музичного виконавства для дітей. Для того, щоб зрозуміти закономірності, які відображають особливості інтонацій усної мови в музиці, насамперед необхідно розібратися в механізмах вокального, а також мовного інтонування, тим самим вникнути в можливості передачі під час співу тих чи інших властивостей акустичної структури саме мовних інтонацій. Незважаючи на те, що мова і спів хоч і опираються на єдине джерело звуковидобування – голосовий апарат, відносяться, по своїй суті, до двох різних звукових процесів, які наш слух досить легко розрізняє. В основі їх відмінності лежить диференціація при використанні фізичних властивостей звуку, звукового матеріалу, який забезпечує фонетична система. Саме ці акустичні відмінності, які виявляються між мовою і співом, своєю чергою зумовлені відмінностями в механізмах фізіологічних. Голосовий апарат, який є єдиним джерелом інтонацій мовної та вокальної функціонує в мові і співі по-різному.

Тому, при переході з мовного режиму на співочий, від мови до співу, природно відбувається цілий комплекс змін в фізичних властивостях звукових сигналів. Під час мови і співу використовується різний звуковий матеріал. Існують також і загальні механізми, які діють і в мові, і в співі. Це стосується, насамперед, вираження емоцій у звуці. Вище зазначалось про те, що існує зв'язок характеру звучання голосу із загальним фізіологічним станом організму, який на даний момент є у полоні певної емоції. Такі стосунки відбуваються в обох видах діяльності.

Основними відмінними ознаками емоцій є різноманітні відтінки тембру голосу. Очевидним є те, що при вираженні, наприклад, ніжності чи, скажімо, гніву голос починає набувати однакового забарвлення як при вокальному, так і при мовному

інтонуванні. Інтенсивність та сила звучання, які мають значення при емоційному вираженні голо-сом, також управляються загальним механізмом і в мов, і в співі. Незважаючи на те, що звуковий сигнал в співі переважно має більшу потужність, ніж під час мовлення, управління динамічними змінами, які сприймаються як «тихіше – голосніше», і під час вимови, і під час співу здійснюється аналогічним чином. В межах темпового діапазону мовлення може відбуватись значна зміна темпу – швидший темп більш притаманний розмовній мові, більш сповільнений – декламації віршів. У співі, дещо в інших темпових діапазонах, здійснюються аналогічні за значенням протиставлення повільних і швидких темпів.

Таким чином, можемо констатувати факт існування міцного взаємозв'язку між емоціями та прийомами їх прояву голосом, як у співі, так і в мові. Працюючи над виразним читанням, над мовної інтонацією, тобто, активізуючи інтонаційно-мовний досвід молодших школярів, ми можемо впливати на їх емоції, так як налаштування голосового апарату і загального фізіологічного налаштування організму, що зазнає емоційного впливу, тісно пов'язані між собою: перший як би є складовою частиною другого. І, що не менш важливо, в процесі розвитку правильного мовлення формуються фізіологічні механізми інтонаційно-забарвленого голосоутворення, які згодом безпосередньо переносяться у спів та слугують основою тієї інтонаційної палітри, яка зумовлює виразність вокального інтонування.

Висновки. Отже, особливою сферою на шляху становлення та розвитку дитини як особистості є емоції. Будучи молодшими школярами, коли фіксується мотив досягнення успіхів в якості стійкої особистісної людської властивості, особливого значення набуває наявність емоційно доброзичливого оточення та середовища. Характер вербального і експресивного спілкування визначає міру самостійності та ступінь свободи конкретної дитини посеред інших особистостей.

Естетичне виховання може бути здійснено успішно, якщо педагог враховує психологічні особливості певного віку школярів, а також їх можливості сприйняття. Безпосереднє сприйняття і поглиблене переживання під час прослуховування твору має гармонійно поєднуватися з досвідом власного аналізу. Пізнання логічне повинно бути суворо об'єктивним: від безпосереднього і чуттєвого до абстрактного і раціонального. Емоційність і чуттєвість сприйняття зміцнюється і зберігається як особистісна якість, коли в практиці пізнання домінуючою є установка, яка спо-

.....

нукає розглядати художній твір як безпосереднє та унікальним за власними індивідуально-психологічне віддзеркалення життя, яке є неповторним логічними та ідейно-художніми особливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер Л., Мухина В. Психология, Москва: Просвещение, 1988. 336 с.
2. Максименко С. Емоційний розвиток дитини. Київ: Мікрос–СВС, 2003. 124 с.
3. Масол Л. Методика навчання мистецтва в початковій школі: посіб. для вчителя. Харків: Ранок, 2006. 256 с.
4. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ: Музична Україна. 1982. 144 с.
5. Петровский А. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. Москва: Педагогика, 1984. 271 с.
6. Раппопорт С. Искусство и эмоции. Москва: Музыка, 1972. 168 с.
7. Шапарь В. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 2-е изд. 806 с.
8. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника : Психологический очерк. Москва, 1966. 292 с.

REFERENCES

1. Venger, L., Mukhina, V. (1988). *Psikhologiya* [Psychology]. Moskva: Prosveshcheniye. 336 s. [in Russian].
2. Maksymenko, S. (2003). *Yemotsiynny rozvytok dytyny* [Emotional development of the child]. Kyiv: Mikros–SVS. 124 s. [in Ukraine].
3. Masol, L. (2006). *Metodyka navchannya mystetstvu u pochatkoviy shkoli* [Methods of teaching art in primary school]: posibnyk dlya vchytelya. Kharkiv: Ranok. 256 s. [in Ukraine].
4. Padalka, H. (1982). *Uchytel', muzyka, dity* [Teacher, music, children]. Kyiv: Muz. Ukrayina. 144 s. [in Ukraine].
5. Petrovskiy, A. (1984). *Voprosy istorii i teorii psikhologii* [Questions of history and theory of psychology]. Izbr. trudy. Moskva : Pedagogika. 271 s. [in Russian].
6. Rappoport, S. KH. (1972). *Iskusstvo i emotsii* [Art and emotion]. Moskva : Muzyka. 168 p. [in Russian].
7. Shapar, V. (2006). *Noveyshiyy psikhologicheskyy slovar'* [The latest psychological dictionary]. Rostov-na-Donu : Feniks. Issue 2. 806 s. [in Russian].
8. Yakobson, P. (1966). *Emotsional'naya zhizn' shkol'nika* [The emotional life of a student]: Psikhologicheskyy ocherk. Moskva. 292 s. [in Russian].

Людмила СЕРЖАНТ,

orcid.org/0000-0001-5545-9693

молодший науковий співробітник

Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені Максима Рильського

Національної академії наук України

(Київ, Україна) serzhant_l@meta.ua

ГЛИНЯНА ІГРАШКА ЧЕРНІГІВЩИНИ XVIII – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ ЯК КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКЕ ЯВИЩЕ

У сучасних умовах глобалізації та уніфікації культурних цінностей актуальним є звернення до спадщини народного мистецтва та фольклору як маркерів національної ідентичності. Статтю присвячено глиняній іграшці Чернігівщини як твору декоративного мистецтва та пам'ятці традиційної культури, зроблено спробу узагальнення відомостей про неї, здійснення її класифікації, аналізу технології та образно-стилістичних особливостей. Іграшки виконували (або могли виконувати) кілька функцій: ігрову, виховну, декоративну та ритуальну. Ми знаємо іграшку XVIII століття головним чином завдяки археологічним пам'яткам та поодиноким творам із музейних колекцій. У XIX столітті глиняна іграшка була важливою частиною асортименту гончарства. Проте вже на початку XX століття її виробництво зменшилося в умовах згорання гончарного промислу, на який вплинули економічні фактори. Найчисленнішу групу глиняних іграшок становлять ляльки та свищики у вигляді тварин (коників, баранчиків, козликів, свинок, собачок), птахів, вершників та фантастичних істот. Виготовляли також іграшковий посуд. Як результат художньої творчості, глиняна іграшка виникла і розвивалась у межах ремесла, тому для неї характерні засоби естетичної виразності останнього, які визначаються властивостями глини та техніками її оброблення, методами формоутворення та засобами декорування (ритування, малювання ангобами, покриття поливами). Важливим фактором розвитку стилістики іграшки є інноваційні впливи, зокрема порцеляни та фаянсу, які відіграли певну роль у формуванні її художньої специфіки.

У статті розглядаються твори з різних гончарних осередків Чернігівщини, висвітлюються спільні риси в межах регіону, особливості трактування образів та стильова різноманітність. Джерельну базу дослідження становлять пам'ятки з музейних колекцій Києва, Чернігова, Ічні, Ніжинна, Батурина та інших.

Ключові слова: іграшка, гончарство, мистецтво, традиція, образ, форма.

Liudmyla SERZHANT,

orcid.org/0000-0001-5545-9693

Junior Research Fellow

Maksym Rylskiy Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology

of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) serzhant_l@meta.ua

CLAY TOY OF CHERNIGIV REGION OF THE XVIII – FIRST THIRD OF THE XX CENTURY AS A CULTURAL AND ARTISTIC PHENOMENON

In modern conditions of globalization and unification of cultural values, it is a current interest to pay attention to the legacy of folk art and folklore as markers of national identity. Clay toy is a significant component of pottery and a striking artistic phenomenon of the Chernihivshchyna (the ethnographic and cultural region in northeastern Ukraine). They performed (or could perform) a few functions: playing, decorative, and ritual. We know the XVIIIth century toy mainly thanks to archeological monuments and scanty works from museum collections. In the XIXth century, clay toy was an important part of pottery's assortment. Yet, already in the early XXth century, their production has diminished under pottery curtailment conditions affected by economic factors. The most numerous group of clay toys is constituted by earthen dolls and whistles in the form of animals (horses, rams, goats, boars, and dogs), birds, equestrians, and fantastic creatures. As one of people's artwork's manifestations, the Chernihivshchyna clay toy emerged and developed within the bounds of handicraft, and therefore it employed the latter's means of expressiveness determined by clay properties and techniques of its treatment, as well as by methods of shaping (throwing wheel, modeling) and means of decoration (engraving, painting, glazing). As a significant factor of development of clay toys act the influence of chinaware, faience whose borrowings have played a definite role in forming of the clay toy artistic specificity. The article considers clay toys from various pottery's centers in Chernihivshchyna (Hlukhiv, Nizhyn, Ichnia, Korop, and Baturyn) and individual authors,

singles out common peculiarities and style distinctions of clay toys within the confines of the region, and compares them with similar works of adjacent Ukrainian ethnographic zones. The primary source of studying clay toys are works from the museum collections of Kyiv, Chernihiv, Ichnia, Nizhyn, et al.

Key words: toy, pottery, art, tradition, image, form.

Постановка проблеми. Глиняна іграшка Чернігівщини як культурний феномен є втіленням світоглядних уявлень населення території про навколишній світ і власне місце в ньому. Архетипи глиняної іграшки витікають із міфології та сягають часів зародження найдавніших культурних практик людини на даній території. Зооморфну й антропоморфну пластику на території Чернігівщини виготовляли з давніх часів. Про це свідчать археологічні пам'ятки: стилізовані жіночі фігурки та фігурки тварин і пташок з бивня мамонта з Мізинської пізньопалеолітичної стоянки (Коропський район Чернігівської області); фрагменти глиняних ритуальних фігурок з вираженими жіночими ознаками з пізньотрипільського поселення біля села Євминка (Козелецький район Чернігівської області), представлені в експозиції Остерського краєзнавчого музею; фігурки коників X–XIII століть часів Київської Русі, знайдені під час розкопок Чернігова (експозиція Національного музею історії України). За браком емпіричного матеріалу натеper неможливо прослідкувати безперервний розвиток іграшки від витоків у давньому мистецтві до кінця XVII століття. Про виробництво глиняних іграшок гончарями у XVIII – першій третині XX століття свідчать пам'ятки з музейних колекцій Києва, Чернігова, Коропа, Кролевця, Глухова, Батурина, Ніжина, Санкт-Петербурга та деякі архівні матеріали. У цій галузі гончарства в більшій мірі, ніж у виробництві ужиткових виробів, втілюється естетичний досвід, еволюція творчого мислення гончарів, що дає змогу характеризувати глиняну іграшку як твір декоративного ужиткового мистецтва та частину художньої культури населення краю. Це потребує наукового осмислення її з позиції мистецтвознавства в плані формотворення, декорування, образно-стильової еволюції. У даній статті іграшка розглядається одночасно як явище духовної і матеріальної традиційної культури, результат художньої і ремісничої діяльності населення.

Актуальність цієї теми сьогодні зумовлена посиленням глобалізаційних впливів, коли звернення до надбання народного мистецтва виступає одним із факторів збереження національної культурної ідентичності.

Аналіз досліджень. Натеper відсутні спеціальні мистецтвознавчі чи етнографічні дослі-

дження, присвячені глиняній іграшці Чернігівщини. Уривчаста інформація по темі зустрічається в працях істориків, етнографів, статистиків, земських діячів кінця XIX століття, коли її виробництво, як і гончарство в цілому, вже занепадало через поширення промислових керамічних виробів. Зокрема, інженер і дослідник Микола Пакульський пише, що в асортименті народних гончарів Чернігівщини того часу були «коніки, солдатики, баранчики (барашки) и т. п.». (Пакульський, 1898: 93). Петро Земятченський, характеризуючи діяльність Олешнянської учбової майстерні (Городнянський повіт Чернігівської губернії), зазначав, що серед іншого тут виготовляли «деякі фігурки тварин і людей» (Земятченський, 1897: 217). Марія Фріде, констатує згортання гончарного промислу на півдні Чернігівщини, зокрема в Ніжині, писала у 1924 році: «Значно скоротилося також і виготовлення іграшок. Хоч часто зустрічаються ще свищики у вигляді баранів, коней вершиників і птахів» (Фріде, 1926: 52). Виробництво іграшки у 1920-х роках у північних гончарських осередках Чернігівщини фіксує Борис Луговський (Луговський, 1930: 3). Приділив увагу глиняній іграшці з Чернігівщини в контексті генези глиняної пластики Лев Динцес у роботі «Русская глиняная игрушка» (Динцес, 1936). Борис Бутник-Сіверський у монографії «Українське радянське народне мистецтво» (1966), характеризуючи глиняну іграшку першої третини XX століття, пише про вироби з Ворніжа (Глухівського повіту) та Ніжина, відзначає її глибоку традиційність (Бутник-Сіверський, 1966: іл. 43, 44, 45). Іграшка Чернігівщини знайшла висвітлення в роботах Ірини Сакович (Сакович, 1970), Олександра Найдена «Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості» (Найден, 1999), Людмили Герус «Українська народна іграшка» (Герус, 2004), де автори розглядають її як складник загальноукраїнської та залучають її зразки до ілюстративного ряду. Олесь Пошивайло дослідив глиняну іграшку Лівобережної України з позиції етнографії, залучивши деякі матеріали і по Чернігівщині, розкрив її роль у житті дитини, висвітлив функцію в торгівлі гончарними виробами як задачі в розрахунках (Пошивайло, 1993: 219). Публікації археологів (Коваленко, 2010; Мезенцев, Ситий, 2015), де наводяться пам'ятки з розкопок Бату-

рина, є особливо цінними для атрибуції керамічної іграшки з музейних колекцій та розширюють наші уявлення про побутування іграшки у XVIII – на початку XIX століття. Євгенія Спаська, архів якої зберігається в ІМФЕ імені М. Рильського, у своїх щоденниках подорожей Чернігівщиною 1920-х років фіксує виробництво іграшок в Ічні, Ніжині, Глухові, Кролевці (Спаська, 1995). Замальовки народної іграшки XIX століття з Глухова знаходимо в альбомі Палагеї Литвинової-Бартош (Литвинова-Бартош, 1876).

Метою статті є спроба узагальнити відомості про глиняну іграшку Чернігівщини як мистецьке явище та визначити її місце в традиційній культурі регіону, здійснити її класифікацію, аналіз технології, функціонального призначення; на основі доступного натеper наукового матеріалу методами культурологічного зіставлення та мистецтвознавчого аналізу визначити її художньо-стилістичні особливості форми, оздоблення, трактування образів, виявлення інноваційних впливів.

Виклад основного матеріалу. Гончарство – одне з найдавніших ремесел, які освоїла людина на даній території. Воно було складником не лише господарської діяльності, а й релігійно-магічних практик та художньої творчості населення. Яскравим проявом цієї прадавньої синкретичності культури є глиняна іграшка, яка поєднала в собі міфологічне та естетичне світосприйняття, практичну діяльність та соціальні відносини. Важливою властивістю іграшки є поліфункціональність, зумовлена її історичною еволюцією від тотемного, сакрального, ритуального, обрядового призначення до ігрового, розвивального, дидактичного, декоративного і сувенірного.

Як частина гончарного ремесла іграшка досліджуваного періоду виготовлялася гончарями на рівні з іншими товарними виробами, з тієї ж сировини, що й посуд, за допомогою тих самих технічних прийомів – ліплення, формування на гончарному крузі, відтискання у форму. Конструктивні особливості іграшки гранично прості – вона досить цілісна, з невеликою кількістю деталей. Іноді форма доповнювалася кількома ліпними елементами чи рельєфними насічками по сирій глині. Основні риси прототипів передавалися мінімальними засобами. Способи декорування глиняної іграшки такі самі, як й інших гончарних виробів – малювання ангобами, ритування, покриття поливами та комбінації різних прийомів.

Традиційні форми іграшки повторювалися гончарями впродовж багатьох століть, що призвело до певного схематизму в їх трактуванні, а образна характеристика зберегла лише найсут-

тевіші ознаки. Коло сюжетів та образів народної іграшки, які ґрунтуються на фольклорній традиції, досить обмежене (Герус, 2004: 22–50, 70). Класифікація глиняної іграшки Чернігівщини, яка нині доступна для вивчення і розглядається в даному дослідженні, з одного боку, має відобразити її функціональне призначення, з іншого – історично сформований ряд образів. За типологічними групами пам'ятки можна поділити на звукоутворюючі (свищики, брязкальця), ляльки, іграшковий посуд. За образною характеристикою вона поділяється на антропоморфну, орнітоморфну, зооморфну та у вигляді фантастичних істот. Такий поділ характерний і для традиційної української іграшки з інших матеріалів – дерева, текстилю, сиру, тіста тощо. Цей поділ досить умовний, оскільки іграшці властива поліфункціональність, з одного боку, та поєднання різних образів в одному творі (вершники, ляльки з птахами в руках) – з іншого. Переважна більшість свищиків мають зооморфну форму, ляльок – антропоморфну. Є прилади поєднання функції ляльки і свищика – «пані в капелюсі» гончаря Максименка з Глухова (НМУНДМ, К-1604), де циліндричний елемент, що тримає лялька, має отвори для свистіння. З огляду на це Олександр Найден наголошував на важливості «комплексного» або «культурологічного» підходу до вивчення іграшки, якій властиві «*міжвидовий універсалізм і позавидовий функціоналізм*» (Найден, 1994: 32).

З відомих натеper зразків іграшки найбільшу групу становлять свищики, серед яких найпоширенішими є у вигляді коня. Цей образ мав свої особливості формотворення для кожного осередку, зберігаючи спільні прийоми узагальнення та стилізації. Прикладом найпростішого трактування форми коника є два свищики з Олешні (НМУНДМ; К-1627, К-1628), які були закуплені для Київського художньо-промислового та наукового музею (зараз НМУНДМ) у 1914 році етнографом Миколою Валукінським, відомим збирачем пам'яток народного мистецтва. Фігурки цілісні, гриви коників і вушка ледь акцентуються. Іграшки відрізняються лише за розміром та конфігурацією ніг – у одного коника вони трохи розведені, через що він ніби робить крок уперед. Цей прийом досить рідкісний для народної іграшки, якій не властиві динамічні пози. Плавні лінії силуетів, вдало знайдені пропорції свідчать про досвід майстра у пластичному моделюванні форми.

Схожі прийоми формотворення застосував і автор коників із Глухова, які датуються XVIII ст. (Коваленко, 2010: 112, 116), НДКЗ «Глухів» (н/д № 600, н/д №1103). У них так само більш масивна

передня частина тулуба, короткі ніжки та плавні лінії силуету.

Компактною формою та виразними деталями характерний коник майстрині Козлової з Глухова початку ХХ ст. (НМУНДМ; К-1489), передня частина якого вкрита прозорою зеленою поливою.

Коник кінця ХІХ – початку ХХ століття з колекції НМУНДМ (К-1496) відрізняється від інших подібних творів масивним, трохи сплющеним із боків тулубом та добре опрацьованою головою з короткою гривною на досить довгій вигнутій шийці. Передні ноги фігурки трохи зігнуті.

Своєрідна форма двох коників із Ічні: перший зображений на фото з альбому Є. Спаської (Спаська, 1920-ті рр.); другий – коник із колекції РЕМ (№ 4038-1). Тут присутня певна диспропорція форми – масивна передня частина з маленькими ніжками і голівкою, широкими грудьми і шиєю протиставляється короткому тулубу. Відтиснений по сирій глині орнамент утворює смуги з паралельних крапок на гриві, на ніжках та на корпусі. У коника з колекції РЕМ таким декором імітовано зброю на грудях та на шиї. Тиснені розетки, розміщені в центрі на тулубах, надають композиційної єдності формі й декору. Цей скевоморфний декор, що імітує декор металопластики, зокрема акваманілів, характерний для творів ічнянських гончарів Піщенків. Імовірно, авторами цих двох творів кінця ХІХ – першої чверті ХХ століття є Хома чи Яків Піщенко.

До нас дійшли лише декілька свищиків у вигляді вершника на коні з різних осередків Чернігівщини. Л. Дінцес пише, що цей образ з'явився в глиняній іграшці пізніше від коня і є похідним від останнього. Він вважав, що пробразом вершника в давньослов'янській міфології були Ярило чи Коляда на коні (Дінцес, 1936: 19). Одного такого вершника з Чернігова 1912 року з колекції РЕМ (Дінцес, 1936: 67; іл. 25) він навів як приклад архаїчності форми іграшки – фігура коня і вершника злились в єдине ціле, корпус орнаментовано сіткою ромбів червоного кольору. Близьким за формотворчими принципами до цієї пам'ятки є теракотова фігурка вершника ХVІІІ ст. з НДІКЗ «Глухів» (н\д №1118). Архаїчний орнамент з прямих та перехрещених ліній червоного кольору зустрічається на археологічних пам'ятках та на традиційній іграшці всіх регіонів України.

Під час розкопок у Коропі в 1980-х роках відомим археологом та мистецтвознавцем Василем Куриленком було знайдено гончарну майстерню з фрагментами неполив'яної та неоздобленої іграшки, декілька десятків якої зберігаються в колекціях КРІКМ та МАНДМ. Це голівки та

тулуби вершників, уламки коників, вершники на коні зі значними втратами та ляльки. Тракування образу вершника невідомим коропським гончарем відрізняється від попередніх пам'яток і позначене рисами тогочасних новацій – зображено вояків у мундирах приталеного крою з еполетами, в стилізованих головних уборах, що нагадують кірасирські чи драгунські шоломи часів війни з Наполеоном. Аналогічний одяг майстер зображує і на двох ляльках-вояках. Особливості військових строїв вказують на те, що іграшка була виготовлена, ймовірно, в першій чверті ХІХ століття. Можливо, ці образи було створено під час війни 1812 року, коли в Коропі та Глухові було створено козацькі полки. Подібна іконографія образу вершника зустрічається на ічнянських кахлях ХІХ століття – одна така кахля з зображенням вояка на коні в головному уборі, що нагадує кірасирський, одна рука якого лежить на поясі, так само, як і заокруглені руки глиняних свищиків, знаходиться в експозиції ПКМ. Схожі вояки зображено також на кахлях Івана Баранюка з Косова середини ХІХ століття (Колупаєва, 2006: 310; іл. 2), що свідчить про втілення цього образу в кераміці різних регіонів України у ХІХ столітті.

Образ барана, досить поширений в українському усному та образотворчому фольклорі, часто виконувався в кераміці. У давніх релігіях і культурах він є символом плодючості, добробуту, відігравав роль жертвовної тварини. Декілька іграшок у вигляді барана з різних осередків свідчать про досить різноманітне трактування цього образу. Фрагмент баранця з колекції НДІКЗ «Глухів» (н\д № 658) (зберіглася частина тулуба з однією короткою ніжкою і голівкою), знайденого в селі Черняве Глухівського району Сумської області, демонструє досить натуралістичне пластичне трактування – довга шия, масивна голівка з пропорційними різками має характерний для тварин вигнутий профіль. Фігурка неполив'яна, видно сліди розпису червоно-коричневим ангобом.

Свищик із Ніжина (НМУНДМ, К-1644), який датується кінцем ХІХ – початком ХХ століття, виконаний більш узагальнено – цілісна форма має плавні лінії переходів тулуба в голову та кінцівки. З боків від голівки – закручені різки. Іграшка декорована рядами коротких гравійованих рисок та вкрита прозорою поливою.

Інший баранець (НМУНДМ, К-12910) має горизонтальний циліндричний тулуб, що спирається на рівні ніжки, чим нагадує іграшку Полтавщини, та невелику голівку з масивними рогами. На верхній частині голови нанесено ряд паралель-

них поперечних гравійованих рисок, що імітують фактуру ріжок. Свищик вкритий прозорою жовтуватою з коричневими краплями поливою.

Орнітоморфні образи глиняної іграшки мають давні витоки і складну символіку, яка сягає доісторичних часів. Їхню семантику можна прослідкувати за змістом найдавніших традиційних текстів – пісень, казок, легенд, повір'їв. У давніх глиняних свищиках поєдналося сакральне значення форми і звуку, що вказує на синкретичність традиційної культури та на складний культовий підтекст народної іграшки загалом.

Найпростішим та архаїчним за формою є свищик з експозиції Національного історико-архітектурного заповідника «Чернігів стародавній». Це веретеноподібна фігурка з отворами у хвості та в середній частині корпусу. Такі свищики виготовляли й російські гончарі, зокрема подібний зразок зарайської іграшки наводить у своїй монографії Л. Дінцес (Динцес, 1936: іл. 7). Примітивність форми свищика-пташки, яка з часом у трактуванні місцевих гончарів все ж набуває більшої конкретики, є прикладом стійкості традиції народної іграшки. Наприклад, силуети двох пташок – перша представлена в експозиції НДКЗ «Глухів (н/д №953) і датується XVIII століттям, а друга, «півник», була замальована П. Литвиновою-Бартош у 1876 році й походить із Глухова чи Вороніжа Глухівського повіту (Литвинова-Бартош, 1876). Їхні майже кулясті тулуби мають три ніжки-опори і звужуються до хвоста. Перша іграшка теракотова, без розпису. Друга зображена з цятками різного кольору на тулубі.

Пташка з Глухова майстрині Козлової (НМУНДМ, К-1488), гончаря Шутенка з Полошок (НМУНДМ, К-1493) і качечка (НМУНДМ, К-1621) мають архаїчні узагальнені форми – тулуби майже непомітно переходять у хвостики й голівки.

Зустрічаються іграшки й у вигляді фантастичних істот – свищик у вигляді пташки з баранячою головою майстрині Козлової з Глухова (НМУНДМ, К-1499). Цей образ характерний для української іграшки з різних регіонів, зокрема з Полтавщини (Клименко, 2008: 154).

Поєднання образу пташки і коня ілюструє іграшка з Олешні (НМЗУГО, К-18430, К-18431, К-19434). За формою тулубів вони нагадують пташок з видовженими хвостами, але мають по чотири короткі ніжки. Такий спосіб формотворення характерний для творчого мислення гончарів, не обмеженого принципами реалістичного трактування натури, які у своїй художній практиці досягали мети найраціональнішими засобами.

В іграшці Чернігівщини втілювалися й інші зооморфні образи. Зокрема, собачка – свищик червоної глини з експозиції Іллінської церкви в Чернігові. В експозиції НДКЗ «Глухів» демонструється іграшка у вигляді кабана (р № 907) і фрагмент фігурки, що нагадує голівку мавпочки (н/д № 955). В асортименті глиняної іграшки з Олешні 1920–1930-х років, за спогадами місцевого гончаря Якова Авраменка, окрім коників, баранчиків і пташок, були також рибки.

Цінним науковим джерелом є замальовки фольклористки П. Литвинової-Бартош іграшок-свищиків із Глухова та містечка Вороніжа Глухівського повіту, які вона побачила на ярмарках 1876 року. Зображено двох коників, козлика, качечку, півника та собачку. Ці зображення одночасно нагадують твори з експозиції НДКЗ «Глухів», які датуються XVIII століттям, та пам'ятки з Глухова кінця XIX – початку XX століття з колекції НМУНДМ. Аналогічність форм іграшки різного часу з одного осередку свідчить про стійкість традиції. Коники, зображені П. Литвиновою-Бартош, розмальовані смугами червоного, синього і, мабуть, чорного кольорів, які імітують збрую, попони, підкреслюють особливості форми – згин колінного суглоба, гриву. Аналогічно декоровано козлика з червоними ріжками. (Литвинова-Бартош: 1876). Цей архаїчний декор виник під впливом первісних вірувань і характерний для глиняної пластики багатьох народів Європи.

Культурне значення ляльки, в тому числі й глиняної, виходить далеко за межі її ігрової функції. О. Найден зазначає, що «вони несли в собі не тільки риси художньо-культурної специфіки того чи іншого народу <...>, а й виражали характер виробничих відносин, особливості людського спілкування, філософські та психологічні аспекти розуміння основних категорій життя» (Найден, 1994: 134). Глиняна лялька як традиційний вид глиняної пластики має усталені засоби художньої виразності та глибокий образно-символічний зміст. На ритуальному характері давніх жіночих глиняних фігурок у давнину наголошував Л. Дінцес.

Фрагменти іграшки XVIII століття було знайдено під час розкопок у Батурині – жіноча теракотова голівка (К. о. № 17; 416; Арх.-1-н./д.), обличчя якої відтиснуте за допомогою штамп; фрагменти керамічних вершників. (Мезенцев, Ситий, 2015: 13; Желіхівська, 2013: 7–8) Аналогічні зразки глиняної пластики було знайдено під час розкопок у Києві, Переяславі та Білгороді. Олена Попельницька пов'язує такі твори із традицією бароко (Попельницька, 2003: 65).

Серед іграшок першої чверті XIX століття, знайдених В. Куриленком у Коропі, є багато фрагментів ляльок у вигляді «міської пані», подібних до пам'яток із Батурина. Вони зображені в кристаліх капелюшках, в одязі приталеного силуєту, з куркою чи півнем під рукою. У цих творах, які можна вважати продовженням традиції, втілювалися специфічні риси образу початку XIX століття.

Подальшу трансформацію цього образу, його спрощення і модернізацію демонструють пам'ятки кінця XIX – першої третини XX століття. Наприклад, ляльки з Глухова, зображені в довгих розширених донизу спідницях, з кошиком, куркою чи гускою в руках (НМУНДМ, К-1605), (НМУНДМ, К-1604), (НМУНДМ, К-1492), (НМУНДМ, К-1781) та лялька з півнем у руках з Ніжина – колекція РЕМ (Динцес, 1936: іл.31), вдягнена в капелюх та довге пальто, яке має хлястик із двома гудзиками на спині. Трагування образу ляльки гончарями Чернігівщини відбувалося в межах загальнонаціональної традиції та подібне до творів з інших регіонів України.

Серед пам'яток з Коропа на особливу увагу заслуговують ляльки у вигляді вояків, аналогів яким з інших регіонів нам поки що не відомо. Є подібні зразки російської іграшки. Л. Динцес пов'язує їх виникнення з новаційними впливами на гончарство змін у культурі й побуті: *«До старих баринь Кормилок, вершників і нечисленних звірів і пташок приєднуються нові персонажі. Традиційний вершник злізав зі свого коня. Зі звичної для гончаря чоловічої напівфігури формується штатський кавалер чи вояк, наївно виліплений з тонкими, що роз'їжджаються, чи стовпоподібними ногами без ознак колін – протиставлений до парної йому жіночої фігури, яка зберігає залишки цілісної форми»* (Динцес, 1936: 83). Під цей опис цілком підходить лялька-вояк, зображена з довгими прямими ногами та одягнена в мундир з еполетами та кашкет (МАНДМ, № 397). Є також інші фрагменти подібної ляльки – верхня частина тулуба (МАНДМ, № 163). З уламків видно, що спочатку нижню частину було виготовлено у вигляді циліндра чи конуса, потім розрізано вздовж і з двох половинок утворено ноги. Можливо, такі ляльки є також результатом наслідування гончарями популярних у той час серед заможних верств олов'яних солдатиків.

Слід зазначити, що сюжет «Пані з кавалером» був поширеним у XIX столітті на кахлях південних осередків Чернігівщини – кахлі в експозиції ПКМ та Борзнянського художньо-меморіального музею «Садиба народного художника України О. Саєнка».

Серед творів керамічної дрібної пластики в музейних колекціях Чернігівщини зустрічаються декілька фігурок з майоліки, фарфору і фаянсу. Фігурка півника з колекції Кролевецького краєзнавчого музею, розмальованого білою, смарагдово-зеленою та фіолетово-коричневою поливами, характерними для керамічних виробів північно-східної Чернігівщини XVIII століття, зокрема кахлів Сидора Перепілки з Городні, демонструє високу культуру моделювання.

Схожими густими непрозорими поливами декорований свищик у вигляді пташки, швидше за все качки (МАНДМ, КН-640). Білою фарбою вкритий невеликий тулуб, коричневою – намальовані крильця, наведено очі та брови. Ця іграшка відрізняється від традиційної намаганням реалістичного трактування деталей.

У XIX столітті у формах народної кераміки починає проявлятися вплив фарфорових і фаянсових виробів. Одним із характерних елементів цього впливу є поява цоколя як у посуді, так і у творах глиняної пластики. Прикладом може служити фігурка курочки з колекції МАНДМ (КН-641) – твір коропського гончаря Івана Фігури за формою Ушівського фаянсового заводу Савицьких – та свищик у вигляді пташки з експозиції НДІКЗ «Глухів (н/д № 954).

Зразків іграшкового посуду зберіглося мало, хоч можна уявити, що це був досить популярний різновид іграшки. У деяких випадках важко атрибутувати мініатюрні посудини в музейних колекціях, які з однаковою ймовірністю можна вважати чи то іграшковими, чи то посудинами для спецій і солі. Зокрема, це стосується пам'яток з МАНДМ, де зберігаються невеличкі горщики, чаркоподібні посудини, глечик висотою до 10 см. Це твори, швидше за все, першої третини XX століття. Можливо, функцію іграшки виконувала глиняна посудина у вигляді невеличкої циліндричної каструльки з ручками з колекції ПКМ (ІКР4/№ 992). Аналогічна форма зберігається також у Прилуцькому краєзнавчому музеї, але дещо більшого розміру. Декілька зразків дитячого посуду зберігаються в ЧІМ, але більш пізні – другої половини XX століття.

У XX столітті традиційна глиняна іграшка майже зникла й зі сфери користування, й зі сфери виробництва, що було зумовлено зміною реалій життя, новими культурними і матеріальними запитами населення. Але її естетичний потенціал залишився затребуваним – вона стала основою аматорської декоративної глиняної пластики, яскравим представником якої був ічнянський гончар Микола Піщенко, нащадок відомої гон-

чарської родини. Зразками модерних інспірацій на основі традиційної глиняної іграшки Чернігівщини є роботи видатного кераміста Омеляна Железняка, який народився в селі Грибова Рудня Городнянського повіту. Він у 1940–1960-х роках працював у Експериментальній керамічній майстерні Академії архітектури України, втілював традиційні образи у творах монументально-декоративного та сувенірного характеру.

Висновки. Глиняна іграшка Чернігівщини є продуктом духовного досвіду та практичної діяльності населення регіону. У XVIII – на початку XX століття вона була частиною асортименту гончарства, відіграла важливу роль у вихованні дітей, у формуванні їхньої суспільної поведінки, ціннісних пріоритетів та естетичного світогляду. Подібність іграшки з різних осередків свідчить про спільну традицію гончарства регіону. Образно-стилістичні засади іграшки Черні-

гівщини змінювалися відповідно до загального культурного-історичного контексту. Динаміку розвитку та формування регіональної художньо-стилістичної своєрідності іграшки визначали не лише внутрішні культурні процеси, а й різноманітні інноваційні впливи – гончарства сусідніх регіонів, образотворчого мистецтва, фарфорової пластики тощо. Для керамічної іграшки Чернігівщини характерні плавність ліній силуету, пропорційність форми, досить стримане декоративне оздоблення, певний динамізм пластичних рішень у порівнянні зі статичністю форм іграшки сусідніх регіонів – Полтавщини, Київщини, Слобожанщини. Подальше вивчення глиняної іграшки є важливим фактором у реконструкції цілісної картини розвитку українського гончарства в його регіональному, загальнонаціональному, історичному, технологічному і художньому аспектах.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- ПКМ – Ічнянський історико-краєзнавчий музей (Чернігівська область)
МАНДМ – Мизинський археологічний науково-дослідний музей ім. Василя Куриленка (Коропський район Чернігівської області)
НДІКЗ «Глухів» – Національний державний історико-культурний заповідник «Глухів» (Сумська область)
НІКЗ «Гетьманська столиця» – Національний історико-культурний заповідник «Гетьманська столиця» (Батурин, Чернігівська область)
НМЗУГО – Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному (Полтавська область)
НМУНДМ – Національний музей українського народного декоративного мистецтва (Київ)
РЕМ – Російський етнографічний музей (Санкт-Петербург, Росія)
ЧІМ – Чернігівський історичний музей імені Василя Тарновського

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герус Л. М. Українська народна іграшка. НАН України ; Інститут народознавства. Львів, 2004. 264 с.
2. Динцес Л. А. Русская глиняная игрушка: Происхождение, путь исторического развития. Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1936. 109 с.
3. Желяхівська Н. М. З історії глиняної іграшки. *Слово Гетьманської столиці*. 2013. № 1 (35). С. 7–8. URL: <http://elib.nlu.org.ua/object.html?id=3687>
4. Земятченский П. А. О залежах глины в районах кустарного гончарного производства в Черниговской губернии. Отчёты и исследования по кустарной промышленности в России. Санкт-Петербург, 1897. С. 216–244.
5. Клименко О. Традиції й інновації в українському гончарстві XX – початку XXI ст. і проблема кітчу. *МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія*. 2008 № 4–5. С. 152–161. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mist_2008_4-5_24.pdf
6. Коваленко Ю. Старожитності доби українського козацтва у фондах Національного заповідника «Глухів» (за матеріалами археологічних досліджень Глухова останніх років). *Ніжинська старовина*. 2010. № 10 (13). С. 112–120.
7. Колупаєва А. Українські кахлі XIV – початку XX століть. Історія. Типологія. Іконографія. Ансамблевисть ; НАН України: Інститут народознавства. Львів, 2006. 384 с.
8. Луговський Б. Провідник до виставки «Кераміка Чернігівщини». Чернігів : Чернігівський державний краєзнавчий музей, 1930. 8 с.
9. Мезенцев В., Ситий Ю. Розкопки гетьманської столиці Батурина у 2014–2015 роках. URL: <https://narodna.pravda.com.ua/history/5675ee7d1951e/>
10. Найден О. Українська народна іграшка. Київ : АртЕк, 1999. 256 с.
11. Науковий архів ІМФЕ НАНУ – фонд Є. Спаської. 1920-ті рр. Ф 48–5/44.
12. Науковий архів НМУНДМ – фонд П. Литвинової–Бартош. 1876. Ф3. Оп. 1. Спр.12.
13. Пакульский Н. А. Гончарный промысел. *Краткие очерки кустарных промыслов Черниговской губернии инженера-технолога Н. А. Пакульского. Р. IV. Обработка минералов*. Киев : Типография И. И. Горбунова, 1898. С. 81–106.
14. Попельницька О. Вироби дрібної пластики XIV–XVIII століть з Києва в археологічному зібранні Національного музею історії України. *Укр. керамологіч. журн*. 2003. № 2–4 (8–10). С. 60–69.

15. Пошивайло О. Етнографія українського гончарства: Лівобережна Україна. Київ : Молодь, 1993. 408 с.
16. Сакович І. В. Народна керамічна скульптура Радянської України. Київ : Наукова думка, 1970. 88 с.
17. Спаська Є. Подорожі по Чернігівщині: уривки з щоденників, рр. 1921–1926, головним чином про гончарство чернігівське. *Українське гончарство*. Опішне, 1995. Кн. 2. С. 336–373.
18. Фриде М. Гончарство на юге Черниговщины. Материалы по этнографии. (III). Ленинград : Издание Государственного русского музея, 1926. С. 45–58.

REFERENCES

1. Gerus L.M. Ukrainska narodna igrashka. NAN Ukrainy: Instytut narodoznavstva. [Gerus L.M. Ukrainian Folk Toy]. NAS of Ukraine: The Ethnology Institute of Lviv, 2004. 264 [In Ukrainian].
2. Dinces L. A. Russkaja glinjanaja igrushka. Proishozhdenie, put' istoricheskogo razvitiya. –Moskva; Leningrad : Izd-vo AN SSSR [Dinces L. A. Russian clay toy. Origin, path of historical development. – Moscow; Leningrad : publisher Academy of science USSR]1936. 109 [In Russian].
3. Gelihivska N.M. Z istorii glynianoi igrashky. Slovo hetmanskoj stolytsi [Gelihivska N.M. From history of the clay toy. The word of the Hetmanska Stolytsia] 2013. N 1(35) 7-8. [In Ukrainian]
4. Zemyatchenskiy, P. A. O zalezkhakh gliny v rayonakh kustarnogo goncharnogo proizvodstva v Chernigovskoy gubernii. Otchety i issledovaniya po kustarnoy promyshlennosti v Rossii [Zemyatchenskiy, P. A. About the clay deposits in the area of handicraft manufacture in Ghernihiv province.] Snt. Petersburg, 1897. 216-244 [In Russian].
5. Klymenko O. Tradycii i inovacii v Ukrainskomu goncharstvi XX - pochatky XXI st. i problemy kitschy. MIST: Mystectvo, istoria, sychastnisth, teoria. [Klymenko O. Traditions and inovations in the pottery of Ukraine in XX-XXI sentury and the problem of kitsch. АНПТ : Art, history,present, theory.] 2008 (4-5). 152-161. Url: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mist_2008_4-5_24.pdf [In Ukrainian]
6. Kovalenko Y. Starogytnosti doby ukrainskogo kozatstva y fondah Nacionalnogo zapovidnyka «Glyhiv» (za materialy archeologichnyh doslidgen Glyhova ostannih rokov). [Kovalenko Y. The establishment of the ukrainian kozatstvo day in foundation of the National reserve «Glyhiv»]. Nizhyn antiquity. 2010, 10(13). 112–120 [In Ukrainian].
7. Kolupayeva A. Ukrainsky kahli XIV – pochatky XX stolit. Istoria. Typologia. Iconografia. Ansamblevist. [Kolu-payeva A. Ukrainian tile of the XIV - beginings of the XX centuries. History. Typology. Iconography. Ensemble.]. NAS of Ukraine: The Ethnology Institute of Lviv, 2006. 384 [In Ukrainian].
8. Lugovskiy B. Providnyk do vystavky «Keramika Chernihivschyny» [Lugovskiy B. The guide to the «Keramika Chernihivschyny» exhibition]. Chernihiv State Museum Of Local Lore. 1930. 8 [In Ukrainian].
9. Mezentsev V., Sytyi. Yu. Rozkopky hetmanskoj stolytsi Batyrna y 2014-2015 rokah [Mezentsev V., Sytyi. Yu. Excavations of the Baturyn hetman capital in 2014–2015 years]. Url: <https://narodna.pravda.com.ua/history/5675ee7d1951e/> [In Ukrainian].
10. Naiden O.S. Ukrainska narodna igrashka. [Naiden O. S. Ukrainian folk toy]. Kyiv. Artek, 1999. 256 [In Ukrainian].
11. Naykovyi ahiv IMFE NANY - fond E. Spaskoi [Scientific archive of IMFE - foundation of Y. Spaska]. photo 48-5/44 [In Ukrainian].
12. Naykovyi ahiv NMUMDM – fond P. Lytvynovoi - Barosh [Scientific archive of NMUFDA - foundation of P. Litvynova-Bartosh] photo 3, descr. 1, case 12.[In Ukrainian].
13. Pakylskiy N.A. Goncharnyi promysel // Kratkie ocherki kystarnyh promyslov chernigovskoi gybernii ingenera - tehnologa N.A. Pakylskogo. [Pakylskiy N.A. Pottery // Brief feature articles of Chernihiv province handicraft manufacture by process engineer Pakylskiy N.A.] Ch. IV. Mineral processing . Kiev: Gorbynova I. I. typography, 1898, 81-106. [In Russian].
14. Popelnytska O. Výroby dribnoi plastyky XIV-XVIII stolit z Kyeva v archeologichnomy zibranni. Nacionalnogo myzey istorii Ukrainy. [Popelnytska O. Products of small sculptures of XIV-XVIII centuries from Kyiv in the archeological collection of the National Museum of History of Ukraine]. Ukr. ceramic. magazine. - 2003. N 2-4 (8-10). p.65 [In Ukrainian].
15. Poshyvailo O. Etnographia ukrainskogo goncharstva: Livoberegna Ukraina [Poshyvailo O. Ethnography of Ukrainian pottery: Left-Bank Ukraine] Kyiv, Molod, 1993. p. 408. :img [In Ukrainian].
16. Sakovych I.V. Narodna keramichna skulptyra Radianskoj Ukrainy. [Sakovych I.V. Folk ceramic sculpture of Soviet Ukraine]. Kyiv: Naukova Dymka, 1970. p. 88 [In Ukrainian].
17. Spaska Y. Podorogi po Chernihivschini: yrivky z schodennykiv, r.r. 1921-1926, golovnym chynom pro goncharstvo chernihivske.[Spaska Y. Travels over Chernihiv region: excerpts from diaries, years 1921–1926, mainly about Chernihiv pottery]. Ukrainian pottery. Opishne, 1995. Book two for the year 1994. p. 336–373. [In Ukrainian].
18. Fride M. Goncharstvo na yge chernigovschiny. Materialy po etnographii. (III) [Friede M. Pottery in the south of Chernihiv region. Materials on ethnography (III)]. Leningrad: Publication of the State Russian Museum, 1926. P. 45–58. [In Russian].

Михайло СИДОР,

orcid.org/0000-0003-1616-6075

кандидат мистецтвознавства, доцент,

доцент кафедри культурології та мистецької освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська обл., Україна) *Mykhailo_Sydor@i.ua*

АДЕМІЧНИЙ ТА ТВОРЧИЙ АСПЕКТИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розкриваються сутність і актуальність мистецької компетентності як синтезу образотворчих знань, умінь і навичок, мотивації до активної і продуктивної діяльності, ціннісних та етичних характеристик митця, його соціальних і поведінкових компонентів, які комплексно мобілізуються для професійного вирішення конкретної проблеми чи задачі. Окреслюються основні змістові лінії оволодіння образотворчим мистецтвом, зокрема через призму провідних його видів та, відповідно, споріднених з ними таких освітніх предметів як «Рисунок», «Живопис», «Скульптура».

Зауважується, що кожен фахівець, кожна особистість у сучасному динамічному технологічному світі неодмінно мусить бути компетентною, й передусім за видом своєї діяльності. Ця властивість, що набувається, забезпечує суб'єкту адекватне входження та відповідну поведінку у соціумі, можливість бути конкурентоспроможним, проявляти себе успішним фахівцем своєї справи. Однак, прагнучи до набуття такої життєствердної властивості, не кожен замислюється над тим, що ж насправді являє собою компетентність, у чому її суть. Не є рідкістю, коли це поняття сприймається і розглядається пересічним людом не як риса чи ознака професіоналізму, не як здатність та готовність оперативно й фахово реагувати на ті чи інші проблеми, а як дань моді, як такий собі «модний тренд».

Характеризуючи дієвість компетентності, автор наголошує, що цю комплексну властивість слід розглядати ще й як життєвий модус, який базується передусім на функціональному або потребо-зорієнтованому підході. Адже компетентність надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби, індивідуальні характеристики та власне той контекст фаховості, який є необхідним елементом для продуктивного й оперативного вирішення життєвих ситуацій. Окрім того, робиться заувага, що набути компетентності без належного якісного освоєння теорії спорідненого їй «ремесла», вправного оволодіння відповідними вміннями і навичками неможливо.

Торкаючись шляхів набуття мистецької компетентності, автор акцентує на академічному та творчому принципах засвоєння профільних матеріалів, безпосередньо набуття зображувальної практики. Аналізуючи поняття «академізм» і «творчість», він визначає їх природу як базових принципів творення й вираження образотворчого мистецтва. Відтак подаються характеристики академічних і творчих засад реалізації мистецько-освітніх завдань в контексті формування професіоналізму митця, визначаються їх місце, роль і дієвість власне як ключових аспектів у формуванні мистецької компетентності.

Ключові слова: образотворче мистецтво, академізм, творчість, освіта, компетентність, професіоналізм.

Mykhailo SYDOR,

orcid.org/0000-0003-1616-6075

Candidate of Art History, Associate Professor,

Associate Professor at the Cultural Studies and Art Education Department

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *Mykhailo_Sydor@i.ua*

ADEMICAL AND CREATIVE ASPECTS IN THE SYSTEM OF ARTISTIC COMPETENCE

The essence and relevance of artistic competence are revealed as a synthesis of fine arts, skills, motivation for active and productive activity, values and ethical characteristics of the artist, his social and behavioural components, which are comprehensively mobilized for the professional solution of a particular problem or task. The main content lines of mastering the fine arts are outlined, in particular through the prism of its leading species and, accordingly, related educational subjects such as «Drawing», «Painting», «Sculpture».

It is noted that every specialist, every person in the modern dynamic technological world must be competent, and above all by their type of activity. This acquired property provides the subject with adequate entry and proper behaviour in society, the opportunity to be competitive, to prove himself a successful specialist in his own business. However, in the

pursuit of such a vital property, not everyone thinks about what actually constitutes competence, what is its essence. It is not uncommon when this concept is perceived and viewed by ordinary people not as a trait or a sign of professionalism, not as the ability and willingness to respond promptly and professionally to certain problems, but as a tribute to fashion, as a kind of «fashion trend».

Describing the effectiveness of competence, the author emphasizes that this complex property should also be considered as a life mode, based primarily on a functional or need-oriented approach. Competence provides an opportunity to effectively integrate external needs, individual characteristics and the very context of professionalism, which is a necessary element for a productive and operational solution of life situations. In addition, it is noted that without proper qualification of the theory of its related «craft», it is impossible to acquire the necessary skills and skills.

Concerning the ways of acquiring artistic competence, the author emphasizes on the academic and creative principles of mastering profile materials, directly acquiring pictorial practice. Analyzing the concepts of «academicism» and «creativity», he defines their nature as the basic principles of the creation and expression of fine arts. Therefore, the characteristics of academic and creative foundations of the realization of artistic and educational tasks in the context of forming the professionalism of the artist are presented; their place, role and effectiveness are defined as key aspects in the formation of artistic competence.

Key words: art, academism, creation, education, competence, professionalism.

Постановка проблеми. Розглядаючи той чи той вид зображувального мистецтва через призму механізмів і актів його безпосереднього творення і вираження, неодмінно розуміємо, що сама їхня природа, з усіма своїми художніми і прикладними витоками багатогранна та різноманітна. Так, істинне начало кожного різноликте, проте безумовно інтегруюче і синтезуюче, таке, що єднає в собі різні аспекти та засади відображення задуманого, уявлюваного, споглядуваного, запам'ятованого (Мужикова, 2000: 173). В усьому цьому злагоджено співіснують і реалістичні принципи й контексти відображення навколишнього середовища, і форми власне творчого вираження, розкриття митцями своїх уявлень, фантазій, представлення особистих світоглядів, суб'єктивного розуміння краси і естетики світу речей, живих істот, власне людини та пов'язаних з ними явищ, дійств, актів тощо.

Входячи у цю царину в ролі учня, студента, як художника-початківця, кожен прагне оволодіти грамотою того чи іншого виду зображувальної діяльності, освоїти відповідні технології творення зображення, набути певні технічні навички роботи тим чи іншим матеріалом і т. ін. (Падалка, 2008: 32). Для цього сучасна мистецько-освітня система й зокрема педагогіка образотворчого мистецтва пропонує широке коло шляхів, засобів та методик навчання. Серед таких пропозицій утримують своє місце і традиційні підходи до навчання, і активно вживаються різноманітні інноваційні засади. Разом з тим, і одні, і другі змушені відповідати викликам часу, тенденціям розвитку суспільства, його реальним потребам і запитам, у тому числі й до самого мистецтва (Матвієнко, 2017: 221), щоб своїми змістами і контекстами підтримувати та пропагувати сталу істину – мистецтво соціальне, а особливо сьогодні (Булавина, 2010: 254).

Саме тому повсякчас актуальними і затребуваними та в цілому закономірними є ті складові навчання, розвитку і виховання особистості, підготовки її до професійної діяльності, що безпосередньо продиктовані реальним часом, умовами і запитамі теперішнього життя. У нашому випадку актуалізується проблема, якою й означено титул цієї наукової розвідки.

Аналіз досліджень. До вивчення місця і ролі означених вище понять у системі оволодіння теорією і практикою образотворчого мистецтва, певних конкретних його видів зверталось чимало науковців, педагогів, загалом дослідників художньо-творчої діяльності людини. У сфері визначення природи академічного прояву зображувальних мистецтв, зокрема через призму графіки, рисунка, цікавими й значимими постають наукові розвідки та реальні напрацювання М. Бірюкова, В. Дворника, Т. Драгана, М. Криволапова, О. Ковальчук, В. Макушина, І. Мужикової, О. Опанасюка, М. Прохорової, С. Рибіна, А. Чебикіна. Фаховим висвітленням та змістовним аналізом академічних контекстів живописного мистецтва пронизані праці О. Голубця, В. Жердзицького, М. Кириченка, Н. Литовченко, О. Музики, В. Овсійчука, Г. Рудик, М. Стась, В. Федорука, Н. Фомічової, З. Шокірової, Р. Яціва. Презентуванням академічного формовираження у пластичних доробках скульпторів, окресленням базисів здобуття скульптурної грамоти повняться роботи М. Безроднової, О. Галети, В. Гоголя, О. Голубця, А. Гончаренко, Н. Журмій, О. Красноголовця, Д. Крвавича, Л. Лисенко, В. Одрехівського, М. Протас, Л. Турчак та ін. З визначенням змісту, місця, ролі та дієвості комплексного освоєння теорії і практики образотворчості постають наукові напрацювання О. Коновалової, Л. Масол, О. Осадчої, Г. Падалки, М. Резніченка, О. Рудницької, І. Туманова, Н. Урсу, Р. Шмагала.

Окрім того, до вивчення та розкриття засад творчого осмислення митцями навколишнього світу, психологічного начала його художнього вираження зверталися І. Бех, Л. Виготський, І. Демченко, Б. Ельконін, О. Леонт'єв, Е. Маслоу, О. Отич, В. Перепадя, А. Петровський, Р. Піхманець, З. Сирота. Представленням і аналізом художньої творчості як сфери вираження акцентів та «проблемних вузлів» суспільної свідомості, як площини розкриття спорідненості й співтворчості митця (автора, творця) та глядача (реципієнта, споживача мистецького, естетичного) повняться праці М. Волкова, Е. Геннек, О. Матвієнко, Г. Ніколаї, Д. Овсяннікова, О. Потебні, О. Рудницької, Л. Савицької, В. Сидоренка, М. Станкевича, І. Тена та ін.

Напрацьовано, як бачимо, чимало. Проте, зважаючи на сучасні темпи розвитку освіти, зокрема її мистецької гілки, динаміку реформ, нововведень, плінність усіляких пов'язаних з ними змін і вдосконалень, закономірно актуалізуються питання «Чого зараз навчати», «Як навчати», «Для чого навчати», «Чого слід досягнути» і т. ін. Щоб дати відповідь на те, що саме сьогодні є затребуваним і доцільним серед усього зазначеного і дотичного до піднятої проблеми, що стоїть на чільних позиціях, яким речам надається пріоритет і чому, ми й спробуємо визначити та обґрунтувати у цій статті.

Мета статті – розкрити і проаналізувати суть академічного та творчого вираження образотворчого мистецтва, відтак визначити місце, роль і дієвість цих аспектів у формуванні мистецької компетентності.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні кожен з нас мабуть уже твердо засвоїв, що у світі немає нічого сталого, постійного, нічого такого, щоб не зазнавало хоча б якихось змін у процесі всього свого життя, буття, існування. Така закономірність властива різним сферам і галузям людського життя. Не виключенням є й процеси пізнання світу, вивчення його природи, витоків, історії, традицій. Разом з тим, розглядуване явище торкається і набуття різноманітних знань про сучасні устрої світу, життя в теперішньому часі, і формування різних діяльнісних досвідів, набуття компетентностей у царинах професій, виробничої зайнятості тощо.

Наш безпосередній науковий інтерес, що розкривається у цій статті, привернутий саме до формування компетентностей, зокрема компетентності мистецької, в усій її образотворчій розлогості, комплексності, утилітарності, динаміці трансформування, якою має володіти сучасний живописець, графік, скульптор, загалом митець.

Сучасна особистість задля повноцінного життя у сучасному мінливому й особливо динамічному технологічному світі неодмінно мусить бути компетентною, компетентною передусім за видом своєї діяльності. Ця набута властивість забезпечуватиме їй адекватне входження й поведінку у соціумі, можливість бути конкурентоспроможною, проявляти себе справжнім успішним фахівцем своєї справи. Так сьогодні прийнято вважати і говорити. Проте, прагнучи до набуття такої життєствердної властивості, не кожен замислюється над тим, а що ж насправді являє собою компетентність, у чому її суть. Тим більше, часто можна бути свідком того, що це «поняття» сприймається та розглядається пересічним людом не як риса чи ознака професіоналізму, професійної діяльності, не як здатність та готовність оперативної фахово реагувати на ті чи інші проблеми, ситуації, а як дань моді. Так, компетентність сьогодні – це ще й такий собі «модний тренд». Вона на устах і за потреби, і без потреби. І цього не приховаєш.

У різноманітних наукових, пізнавальних і довідкових джерелах суть компетентності розглядається як життєвий модус, що базується передусім на функціональному або потребо-зорієнтованому підході. За доводами фахівців, компетентність надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби, індивідуальні характеристики та контекст, який є необхідним елементом для реалізації кожної компетентності. Звідси її слід розглядати як комбінацію співвідношень когнітивних і практичних умінь, знань, мотивації, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, емоцій та всяких інших соціальних і поведінкових компонентів, які в узгодженому поєднанні мобілізуються для ефективного вирішення конкретної проблеми, задачі, завдання тощо (Локшина, 2014: 55).

Отже, компетентно вирішувати назрілі проблеми, приймати правильні рішення, досягати успішних результатів – означає «бути в темі», причому «бути в темі фахівцем». Тобто не лише володіти інформацією, не просто максимально активно вести пошуки розв'язання певних завдань, і дуже прагнути бути успішним і відповідній справі. Тут треба бути відмінним знавцем такої справи, бездоганно володіти практичними вміннями і навичками вирішувати усілякі властиві їй ситуації, процеси, акти тощо. І для багатьох сфер життєдіяльності це є вкрай актуально. Набути компетентності без належного якісного освоєння теорії того чи іншого «ремесла», вправного оволодіння відповідними вміннями і навичками неможливо. Отже тут знову повертаємося до таких освітніх канонічних понять, як «знання», «уміння»,

«навички», які, за нашим спостереженням теперішніх освітніх процесів, сьогодні незаслужено відсунуті у тінь її величності «компетенції».

У царині образотворчої діяльності ці три складники фаховості тісно взаємозв'язані між собою. Одне без іншого тут просто існувати не може. В іншому контексті це слід розглядати як базис професіоналізму митця, оскільки саме синтез теорії і практики мистецтва, того чи іншого його виду або ж галузі в цілому, їх глибока взаємна інтегрованість формують широке поле професійних можливостей і такий же простір для їх продуктивної реалізації. Бо ж як можна прийняти компетентне рішення з якоїсь певної мистецької проблеми, якщо не маєш досконалих знань у цій сфері, і не володієш досконало практикою їх безпосередньої реалізації. Випадковість, спонтанність, побіжність тут не завжди дієві, і не всюди актуальні, бо ж не мають під собою навіть найменшої прогнозованої частки професіоналізму та фаховості. На ці довільні діяльнісні «мірила», які хоч і є частими у процесах художньої творчості, власне творчого процесу, мистецька компетенція не покладається: вона вимагає твердого підґрунтя зі синтезу знань, умінь і навичок. Щось одне, по-окреме тут не спрацьовує. Можливо в інших галузях людської діяльності таке має місце, але не тут, не у сфері образотворчості.

Торкаючись тепер шляхів набуття мистецької компетентності, а в принципі формування належних предметних знань, умінь і навичок, зокрема у сферах рисунку, живопису, скульптури, зосередимося на таких поняттях як «академізм» і «творчість». Ці мистецькі категорії виступають і як антагоністи, і як синергісти. У цих обох іпостасях вони завжди самодостатні, актуальні та вповні затребувані.

Академізм в образотворчому мистецтві – це передусім канонічність, реалістичність, природність. Це особлива школа фаховості, і навіть, швидше, вишкіл професіоналізму до довершеності. До усього цього творчість стоїть на протилежному боці діяльнісного поля мистця. На відміну від чіткого, нормативного, такого собі «розрахункового», «арифметичного» академізму вона довільна, ненормативна, спонтанна, вибухова і непередбачувана. Прорахувати її, по крайній мірі до кінця, неможливо.

Навчання академізму чи загалом оволодіння академічними вміннями і навичками образотворчої діяльності – процес складний і тривалий. Писати живописну картину, виконувати графічну роботу, будувати «твердий» конструктивний рисунок зображуваного, ліпити скульптурну постать

на засадах академічності – означає: досконало володіти грамотою відповідного виду зображувального мистецтва; вміти вести спостереження за натурою, об'єктом зображування; аналізувати його форми, будову, пластику, колорит, фактуру, визначати посеред усього цього характерні риси образності, портретності, властиві індивідуальні ознаки; знати принципи і технології побудови композиції твору, як роботи в реалістичному художньому ключі, засади і механізми безпосереднього відображення спостережуваного чи задуманого у матеріалі. Усі ці набутки формуються у процесі навчання, де набуті знання закріплюються роботою з натури, лиш почасти роботою з пам'яті та за уявою. Це є вкрай важливо, бо саме робота з натури (виконання тривалих постановок, швидких начерків, замальовок, етюдів) дозволяє набуті вміння здійснювати аналітичні операції, розвинути окомір, взаємодію руки і ока. Через призму такого формується і розвивається здатність синтезувати й диференціювати у спостережуваному та твореному основні складові їх будови, конструктивного укладу, пропорційних співвідношень деталей і частин до загального, загального як усієї цілісної форми чи образу до об'єктів навколишнього середовища. До переліку таких набутків додаються й уміння визначати та систематизувати властиві натурам і образам їх типовість, індивідуальність, емоційний стан, зовнішню настроєність, також колірні, пластичні, фактурні та інші сутнісні характеристики.

Разом з тим, процес навчання академічних засад зображувальної діяльності, як процес пізнання закономірностей природи і явищ життя, включає виховання світовідчуття митця, який на професійний лад володіє високою образотворчою культурою та художнім смаком (Ларіонов, 2015: 46). Важливим є й те, що академічна школа як така не терпить дріб'язковості, безсистемності, примітиву та кітчу. Їй не притаманна ні профанність, ні партацтво. Але в плані сказаного аж ніяк не варто визначатися, що академізм – це лише чи передусім, у першу чергу так зване «вправне ремесло». Це не тільки фахове володіння технічними прийомами графіки, живопису, скульптури тощо. Академічна образотворча школа твердо стоїть ще й на ґрунті гуманістичних цінностей, віри у велику місію мистецтва. Тому для митців з академічною освітою повсякчас характерний пошук великих тем і великої форми. Звідси моральні питання соціуму, сенс людського життя і смерті, вічний пошук відповіді на запитання «Що таке Краса», «У чому її суть», знаходячи втілення у традиційних формах різноманітних станкових

творінь, нерідко тяжіють до монументальної значущості художньої мови (Фомічова, 2015: 105). В усьому означеному власне й виступає суть і природа академізму.

Однак, попри усе означене, безпосередня практика мистецької освіти доводить, що набуття лише однієї академічної школи, тільки канонічного класичного вишколу є недостатнім для формування, в повному розумінні цього слова, професійно підготовленого фахівця образотворчої галузі. У цьому форматі фаховості він ніколи не набуває повноцінної мистецької компетентності. Успішна розв'язка цієї проблеми криється в тому, що вагомим доповненням, причому на рівних «долях», тут має стати конкретний цілеспрямований розвиток індивідуальних рис майбутніх фахівців, передусім їх вроджених задатків до художньої творчості, відтак прояв та актуалізація їх неординарності, самобутності, здатності вести пошуки нового, нетипового, нестандартного, взагалі глибокого проникнення мистецьким, художнім, естетичним і т. ін.

За І. Тумановим практична реалізація такого може бути досягнута у взаємодії двох ключових принципів навчання – роботою з природи та творчою діяльністю (Туманов, 2007: 24). Метою зображувальної діяльності з природи має стати пізнання, вивчення, аналіз, синтез, відтак вибір доцільних шляхів і прийомів трактування властивих природі форм. У зв'язку з цим, основою процесу такого навчання буде справжній академічний вишкіл, якісна професійна студія, здійснювана за законами колірної, графічної та об'ємно-просторової зображальності. Мета творчої роботи – зображувальна діяльність з творчими завданнями. Говорячи тут про творчість, передусім розуміємо реалізацію тих освітніх ліній і задач, які скеровані на формування творчого потенціалу майбутніх фахівців.

У мистецтвознавчій царині доведено, що творчість митця, незалежно від сфер її звернення і прояву, є одночасно і суб'єктивним дійством, і артефактом, що вивчається, перевіряється, аналізується відповідними науковими критеріями. Векторність такого контролю та аналізу зосереджена на закономірностях організації художнього твору, цілісності його структури, наповнення її ритмами ліній, площин, динамікою пластики, перспективними видозмінами, вправного добору колориту, тонових відношень, розвитку ідеї твору та ще багатьох інших компонентів, які зв'язують усі деталі виконаного зображення в єдиний художній організм та накладають на саме утворене зображення певний титул – «живописна картина», «графіка», «скульптура» тощо (Фомічова, 2015: 108).

Ключовим механізмом навчання творчості, а в професійному концепті розвитку творчості, бо вираз «навчитися творчості» не зовсім відповідає суті мистецтва та задатків до нього, є оволодіння теорією і практикою композиції. Саме через навчальний предмет «Композиція» чи «Основи композиції», або ж яку б він іншу не мав назву, здобувач мистецької освіти оволодіває базисом системного ведення творчого пошуку, художнього обігравання думки, ідеї, виношування задуму, вивчає логістику протікання творчого процесу взагалі, відтак виконання задуманого у відповідному художньому матеріалі. В загальному форматі, вся композиційна діяльність, як у процесі здобування мистецької освіти, так безпосередньо вже й як складова діяльності митця, неодмінно розвиває творче мислення, відчуття пропорційності й гармонії, формує і удосконалює розуміння та практичне використання таких категорій, як ритм, симетрія й асиметрія, динаміка і статика, контраст і нюанс, узагальненість, цілісність та завершеність (Ларіонов, 2015: 47).

До всього сказаного варто додати й те, що оволодіння академізмом, формування відповідних йому знань, умінь і навичок, як складових набуття професійної мистецької компетентності, через кожен окремий художньо-освітній предмет, зокрема «Рисунок», «Живопис», «Скульптура», протікає переважно диференційовано, відокремлено по видах, характерах і змістах діяльностей. Натомість композиційна діяльність відіграє у цій сфері роль об'єднуючого середовища, в якому злагоджено синтезуються й інтегруються і графічне мистецтво, і живопис, і скульптурна творчість. У цьому власне й полягає сучасний принцип системного інтегрованого оволодіння теорією і практикою образотворчого мистецтва.

Висновки. Підсумовуючи представлені вище думки, твердження і доводи, можемо остаточно констатувати, що формування мистецької компетентності через досконале оволодіння засадами академізму і творчості є оправданим, вповні ефективним, доречним та дієвим освітнім концептом. У зведенні усіх педагогічних, методичних та реалізаційних моментів в оволодінні теорією і практикою образотворчого мистецтва до спільного знаменника насправді отримуємо дві ключові позиції. Першою є набуття знань, умінь і навичок по-художньому правдоподібно передавати реальні форми, барви, пластику, загалом природотвірні образи навколишнього світу. Другою виступає формування і розвиток спроможності творчо, на художній лад осмислювати творене природою,

піддавати переформатуванню та трансформації його реального природного «стану» у різні художньо-образні формати, особливі концепційні модуляції, які зумовлюють сприймати вже відоме та звикле у зовсім інших образних ракурсах. Іншими словами, у піднятій нами проблемі домінантами виступають академізм і творчість як розрізнені базові й водночас нероздільні чинники і складники формування зображального професіоналізму та в цілому образотворчої, мистецької компетентності.

Разом з тим, у постійній гонитві за часом, за реально вагомими чи модними тенденці-

ями, які зароджуються у горнилі усіх сучасних життєвих перипетій, важливо не зруйнувати те, що є насправді цінним і значимим для навчання мистецтва, що випробувано віками. Важливо не відмовитися від того, що по суті є істинним алгоритмом науки художнього ремесла, його безумовно творчої, мистецько значимої реалізації. Бо дуже прикро дивитися, як перевага надається всяким надуманим арт-течіям, бутафорним стилям, концепціям, вишуковуються якісь витійкуваті шляхи і методики їх так би мовити «успішної» практичної реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булавина Н., Пилипенко І. Соціальні аспекти сучасних мистецьких практик. *Сучасне мистецтво*. 2010. Вип. 7. С. 253–260.
2. Ларіонов Ю. Академічний рисунок – основа навчально-професійної діяльності майбутніх архітекторів. *Українська академія мистецтва. Дослідницькі та науково-методичні праці*. 2015. Вип. 24. С. 45–51.
3. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. У 2 ч. Матеріали методологічного семінару (Київ, 3 квітня 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. С. 51–59.
4. Матвієнко О. Художник як соціальний феномен: проблема змістовних імперативів. *Релігія та Соціум*. 2017. № 3-4 (27-28). С. 218–224.
5. Мужикова І. М. Образотворча грамотність як засіб формування художньої культури особистості. *Проблеми загальної і професійної педагогіки: зб. наук. праць*. Харків: Каравела, 2000. С. 172–178.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Туманов І. Навчальна творчість в умовах сучасної художньої культури. Закони і закономірності художньої творчості. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 18–28.
8. Фомічова Н. Формування творчого потенціалу художника-живописця на засадах академічної художньої освіти. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2015. Вип. 26. С. 100–109.

REFERENCES

1. Bulavina N. & Pylypenko I. Sotsialni aspekty suchasnykh mystetskykh praktyk [Social aspects of contemporary art practices]. *Modern Art*. 2010. Vol. 7, Pp. 253–260. [in Ukrainian].
2. Larionov Yu. Akademichnyi rysunok – osnova navchalno-profesiinoi diialnosti maibutnikh arkhitektoriv [Academic drawing is the basis of educational and professional activity of future architects]. *Ukrainian Academy of Arts. Research and scientific and methodological works*, 2015. Vol. 24. Pp. 45–51. [in Ukrainian].
3. Lokshyna O. I. «Kompetentnisna» ideia v osviti zarubizhzhia: uspihky ta problemy realizatsii [«Competent» idea in education abroad: successes and problems of implementation]. *Competent Approach in Education: Theoretical Foundations and Practice of Implementation : in 2 parts: Materials of the Methodological Seminar* (Kyiv, April 3, 2014). Kyiv : Institute of Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2014. Part. Pp. 51–59. [in Ukrainian].
4. Matviienko O. Khudozhnyk yak sotsialnyi fenomen : problema zmistovnykh imperatyviv [The artist as a social phenomenon: the problem of meaningful imperatives]. *Religion and Social*. 2017. № 3-4 (27-28). Pp. 218–224. [in Ukrainian].
5. Muzhykova I. M. Obrazotvorcha hramotnist yak zasib formuvannia khudozhnoi kultury osobystosti [Fine literacy as a means of forming an individual's artistic culture]. *Problems of general and professional pedagogy: a collection of scientific works*. Kharkiv: Karavela. 2000. Pp. 172–178. [in Ukrainian].
6. Padalka H. M. *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 2008. 274 p. [in Ukrainian].
7. Tumanov I. Navchalna tvorchoist v umovakh suchasnoi khudozhnoi kultury. Zakony i zakonmirmosti khudozhnoi tvorchoisti [Educational creativity in the context of contemporary artistic culture. Laws and patterns of artistic creativity]. *Bulletin of the University of Lviv. The series is pedagogical*. 2007. Vol. 22. Pp. 18–28. [in Ukrainian].
8. Fomichova N. Formuvannia tvorchoho potentsialu khudozhnyka-zhyvopystsia na zasadakh akademichnoi khudozhnoi osvity [Formation of creative potential of the artist-painter on the basis of academic art education]. *Bulletin of the Lviv National Academy of Arts*. 2015. Vol. 26. Pp. 100–109. [in Ukrainian].

УДК 271.2-525.4 (477.83/.86)27-725-443.5:7.04
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-10>

Оксана СОРОКА,
orcid.org/0000-0001-9699-4406
аспірант кафедри дизайну і теорії мистецтва
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *oksanasv.if@gmail.com*

ДЕКОРАТИВНА ВИРАЗНІСТЬ СВЯЩЕНИЧИХ ЄПИТРАХИЛЕЙ ГАЛИЧНИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. ІЗ МУЗЕЮ ІСТОРІЇ ПІДПІЛЬНОЇ УГКЦ

Дослідження присвячене висвітленню декоративних особливостей єпитрахилей – головного компоненту священничих риз, виконаних і використовуваних впродовж 1940–1980 рр. ХХ ст., у період офіційного перебування Української греко-католицької церкви поза законом.

На сучасному етапі високий рівень української культури зумовлений пізнанням призабутих старовинних мистецьких галузей і традицій. Завдяки зацікавленості вчених, дослідників і, зрештою, усіх тих, кому небайдуже церковне мистецтво та спадщина наших предків, вдалося зберегти та передати у музеї певну кількість творів. Саме до таких духовно-культурних речей належать єпитрахилі, їх декоративні елементи як одвічні ідентифікатори української нації, що проникли в церковне мистецтво. Для досягнення мети проаналізовано на прикладі незначної кількості зібраних пам'яток із музею характерні ознаки декоративної виразності священничих єпитрахилей у взаємозв'язку з історично-церковними та культурно-мистецькими процесами. Зокрема, розглядається їхній крій, матеріал, техніки виконання та символіка. Особливістю цих пам'яток є їх зв'язок з історичними подіями, у яких перебувала українська греко-католицька церква, адже це був час, коли всі предмети церковного призначення знищувалися.

Ці пам'ятки дають можливість зазирнути у життя монахинь і мирянок, які виготовляли ці речі сакрального мистецтва. Ми бачимо, як за складних умов, попри заборону, створювалися, змінювалися та формувалися досліджувані твори, які нині стали історичними предметами. Зокрема, ці єпитрахилі належали духовним особам, котрі в означений період боролися за свою віру та церкву. Зараз пам'ять отців свято шанується мирянами, на їхню честь встановлюються пам'ятні споруди та проводяться різні заходи з духовного виховання молоді.

Пропоновані матеріали дослідження священничих єпитрахилей вводять до наукового обігу раніше не публіковані твори церковного мистецтва, які зберігаються у музеї. Єпитрахилі з Музею історії підпільної УГКЦ постають яскравим явищем у сакральному та в українському декоративно-прикладному мистецтві загалом, оскільки велика їх кількість була знищена, і дотепер збережено одиниці.

Ключові слова: орнамент, єпитрахиль, вишивка, священничий одяг, мотив, пам'ятка.

Oksana SOROKA,
orcid.org/0000-0001-9699-4406
Postgraduate Student at the Design and Art Theory Department
Vasyl Stefanyk Precarpathion National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *oksanasv.if@gmail.com*

DECORATIVE EXPRESSIVENESS OF THE PRIEST STOLES OF HALYCHYNA OF LATE XX CENTURY FROM THE MUSEUM OF THE HISTORY OF THE UNDERGROUND UGCC

The research deals with highlighting the decorative peculiarities of stoles – the main component of the priest vestments made and used in the period of the 1940s – 1980s of the XXth century – the period when the Ukrainian Greek-Catholic church was officially illegal.

As present the high level of Ukrainian culture is based on the knowledge of the forgotten ancient arts and traditions. Due to the interest of scientists, researchers and those who are keen on church art and heritage of our ancestors it was possible to keep a certain number of masterpieces and give them over to museums. The main components of stoles, their decorative elements, as eternal identifiers of the Ukrainian nation, belong to such spiritual and cultural things which penetrated into church art. For reaching the goal we analyzed on the example of a few collected memorabilia from the museum, characteristic of the priest stoles in connection with historical and religious and cultural artistic processes. In particular, their cut, material, technology of their making and symbolism are considered. The feature of these memorabilia is their connection with the historic events the Ukrainian Greek-Catholic church took part in. It was the time when all the church – related objects were destroyed.

The memorabilia in question give us the possibility to look back at the life of nuns and laymen, who made those things of sacral art. We see that under complicated circumstances in spite of banning, the researched masterpieces were made,

changed and formed and now have become historical items. Those stoles belonged to religious people who fought for their belief and church in the given period. Now the memory of priests is greatly respected by laymen and monuments are erected in their honour and different events on spiritual education of youth are held.

The suggested materials of the research of the priest stoles introduce the previously unpublished works of church art, which are kept in the museum, into the scientific database. The stoles from the museum of the history of the underground UGCC are a significant phenomenon in sacral and Ukrainian decorative and applied art in general, as a great number of them was destroyed and a few of them have been preserved so far.

Key words: ornament, stole, embroidery, priest vestments, motif, memorabilia.

Постановка проблеми. Єпитрахиль – окремий і найбільш важливий компонент священничого вбрання, без якого неможливо провести святу літургію. На Галичині збереглося дуже мало означених пам'яток, виконаних у другій половині ХХ ст., коли УГКЦ перебувала у підпіллі. Окреслена тема є актуальною та ціннісною для вивчення насамперед тому, що не була предметом спеціального дослідження, особливо це стосується тих поодиноких атрибутів церковного мистецтва, які пережили радянський режим і становлять зараз неабияку історичну цінність.

Аналіз досліджень. До вивчення декоративних особливостей священничого вбрання, зокрема єпитрахилей, означеного періоду зверталися небагато вітчизняних мистецтвознавців. Дослідженнями у сфері літургійного шитва єпитрахилей займалася М. Новицька (стаття «Датовані єпитрахилі Лаврського музею 1640–1743 рр.»). Серед наявних сьогодні джерел, де комплексно розглянуто священничий одяг як складову частину літургії в образній символіці та літургійне шитво як явище професійного та народного мистецтва є монографія кандидата мистецтвознавства Т. Кари-Васильєвої «Літургійне шитво», проте у цих працях охоплюються матеріали давніших зразків церковного шитва, що окреслені хронологічними рамками XVI–XVIII ст. Часткову інформацію на означену тему знаходимо у публікації О. Олійник «Літургійні тканини Галичини кінця XIX – середини ХХ ст.: художньо-стильові особливості», а також низці інших праць, які допомогли у розкритті цього дослідження.

Мета статті – охарактеризувати декоративні особливості священничих єпитрахилей Галичини часів переслідування (1946–1989) Української греко-католицької церкви з Музею історії підпільної УГКЦ.

Виклад основного матеріалу. Серед розмаїття речей церковної атрибутики Музею історії підпільної УГКЦ с. Фитьків значне місце займає священничий одяг, де зокрема представлені єпитрахилі. Музей був створений отцем парафії святої Параскеви с. Фитьків Надвірнянського р-ну – Миколою Григоруком і його вчителем о. Іваном

Качанюком (покійним) у 2015 р. Отці протягом довгого часу їздили по населених пунктах Галичини, збираючи інформативні та речові артефакти служіння церкви у підпіллі. Колекція єпитрахилей, зібраних отцями зі Львівщини, Тернопільщини й Івано-Франківщини, налічує близько 20 експонатів, із яких 12 використовувалися для підпільних богослужінь і були виготовлені впродовж 1940–1980 рр. ХХ ст. Порівняно невелика група виявлених пам'яток дає достатньо цікавого матеріалу для висвітлення декоративних особливостей єпитрахилей цього осередку.

Українська греко-католицька церква є однією із найвпливовіших конфесій у сучасній Україні, проте були часи, коли вона пережила гоніння та переслідування. Будь-яка священницька діяльність греко-католицького кліру після Львівського псевдособору 1946 р. вважалася поза законом. Це був період великого терпіння, який закарбувався в пам'яті українців, коли радянською владою та її репресивними органами були організовані акти насильництва над непокірною Церквою.

На протигагу «добровільного воз'єднання» УГКЦ із православ'ям завдяки активності єпископів, священників і віруючих, котрі поверталися із заслань, церковне життя Галичини продовжувалося у підпіллі (1946–1989). Релігійно-богослужбова діяльність проводилася біля закритих храмів, у приватних будинках, переважно ввечерами за зачиненими дверима. Значну підтримку духовенству у підпіллі надавали парафіяни. Вони опікувалися зачиненими церквами, супроводжували та шукали священників людям, котрі потребували Святих Таїнств (Історія УГКЦ). Будинки мирян були місцями, де виготовлялися та зберігалися літургійні речі. Священик, коли йшов до будинку для звершення Служби Божої, не мав при собі нічого, люди самостійно готували всі необхідні для літургії речі. Допомога парафіян, зокрема, у збереженні цінних релігійних речей, стала основною опорою Церкви у підпіллі.

Єпитрахиль тісно пов'язана із багатьма церковними священнодійствами, тому без неї не дозво-

лено здійснювати жодної святої Тайни. Наприклад, перед Літургією відбувається Тайнство Покаяння, під час якого священник кладе нижню частину епитрахилі на покутника, коли оголошує відпущення йому гріхів, тощо. Священники у підпіллі дуже рідко одягали всі компоненти риз, лише у неділю (якщо було безпечно), щоб не привертати увагу. У зв'язку з цим не було потреби виготовляти весь комплект одягу, тому, як варіант, залишався тільки один із компонентів – епитрахиль. Також із причин безпеки священник одягав лише епитрахиль, яку в разі облоги швидше було зняти та сховати.

Епитрахиль – це компонент священницького вбрання, широка, довга спереду, нижче колін одіж, що одягається на шию, сходиться на погрудді та спадає додолу. Епитрахиль – це символ, що знаменує благодать, яка сходиться на священника для здійснення богослужіння (Станкевич, 2006: 97). Саме тому священнослужитель, коли одягає його перед відprawою служби, промовляє: «Благословенний Бог, який зливає свою ласку на священників, немов те миро на голову, а воно спливає на бороду, Аронову бороду і на краї його одягу» (Соловій, 1964: 167).

Головними майстринями пошиття й оздоблення епитрахилей означеного часу були монахині-служебниці та звичайні мирянки. Статут сестер-служебниць визначав такі речі, як догляд за дітьми, старими й немічними, прибирання та прикрашання церкви, а також прання та шиття священницького вбрання. У статті М. Голомідова пише: «Сестри виготовляли та поширювали релігійні образки, робили переклади духовної літератури з іноземних мов, шили священничі ризи, вишивали обруси на престоли» (Голомідова, 2017–2018: 212). Із виявлених експонатів не про всі відомо, хто їх виконував, але судячи з тих даних, що є, припускаємо, що робота монахинь і мирян дещо відрізнялася. Визначальною особливістю вишивки сестер-служебниць є складніші техніки виконання, вміння розробляти орнаментальні мотиви та досконалі композиції згідно з канонічними традиціями виготовлення літургійного вбрання. Оздоблення епитрахилей парафіянами має свої характерні відмінності – це вишивка, яка переплітається з канонами та регіональними ознаками, позначена багатими творчими ініціативами, котрі додавали самі майстрині. Виявлені атрибути дають можливість охарактеризувати технічні засоби вишивання, особливості орнаментальних мотивів, композиції та колориту епитрахилей виконаних протягом 40–80-х рр. ХХ ст. (рис. 1–3).

Щодо конструкторських особливостей епитрахилі, то збереглося давнє її походження від ораря¹. Епитрахилі бувають двох видів: зшиті (пошиті з однієї широкої смуги тканини) та розрізні. До останнього належать всі наші досліджувані зразки. Розрізана епитрахиль складається із двох вузьких (плюс-мінус 15 см кожна) довгих (у межах 100–150 см) кусків тканини, які з'єднуються у чотирьох-дев'ятьох місцях, залежно від загальної довжини, тасьмою. Два верхні краї епитрахилі завжди з'єднували між собою швом (Новицька, 1927: 54).

Для виготовлення означених священничих епитрахилей використовувалися два, в окремих випадках три (для двосторонніх епитрахилей) види тканин: основна та підкладкова. На вибір тієї чи іншої тканини впливав побут тогочасного життя, що оточував майстринь. Переважно це натуральний, стійкий до зношування текстиль. Значна частина епитрахилей виготовлена з домотканого та фабричного волокна (конопляного, лляного), рідше атласу й оксамиту (зовнішня тканина), для підкладки найчастіше використовували однотонний батист. Крім цього, для обшивки окремих деталей застосовували додаткові елементи декору – тасьму та бахрому у вигляді нешироких стрічок із крученими шовковистими нитками, що вільно висять. Для виконання оздоблення композицій використовували переважно нитки ДМЦ, заплоч, рідше шовкові тощо.

Із другої чверті ХХ ст. по всій території Галичини спостерігається поширення техніки «хрестик» у народній вишивці, яка стала найбільш використовуваною через свою простоту у виконанні та створенні багатогранних композицій рослинного та геометричного виду (Волянюк, 2015: 79). Не винятком стало й оздоблення цією технікою священничого одягу, де найпоширенішим варіантом був «косий хрестик». Більшість епитрахилей вишиті дрібним хрестиком, який виконували за одну нитку основи тканини. Доповнюють техніку «хрестик» шви «козлик», «назад голкою», «стебловий шов» та «обметниця».

Узвичаєними формами, що простежуються на досліджуваних пам'ятках, є нанесення декору та поширення регіональних орнаментальних мотивів і символів.

Відповідно до крою декоративні зображення розміщувалися з витримкою симетрії та рівноваги обох половин епитрахилі. Таким чином, розрізана епитрахиль сприймалася як суцільна

¹ Оряр – довга вузька стрічка, що кріпиться на лівому плечі.

довга смуга, прикрашена декорованими рядками. Таке композиційне розташування орнаменту походить із Візантії, але, формуючись роками, набуло своєрідних традиційних українських ознак. Композиція оздоблення у всіх наших досліджуваних зразках зводиться до двох схем. У першій окремі мотиви розставлені на епитрахилі так, що ділять її на дві, три, п'ять горизонтальних смуг. Друга схема утворена ромбічними та хрестоподібними формами, що повздовж чергуються між собою та всередині яких укладено рівнораменний мотив хреста. Такий самий хрест, тільки менших розмірів, розміщується й у верхній частині шийного отвору, ззаду на шві, що з'єднує дві частини епитрахилі. За канонічними традиціями на епитрахилі має бути нашито сім хрестів, які символізують сім святих Тайн і означають джерело Господньої благодаті (Федорів, 1970: 110). Аналогічним для двох означених схем є стрічковий узор, який обрамлює дві половини епитрахилі.

Детальніше зупинимося на орнаментально-колеристичних засобах епитрахилей, котрі представлені двома видами: геометричним і рослинно-геометричним (в одному з яких виявлено ще фігуративно-сюжетні зображення). Найбільшу кількість серед досліджуваних пам'яток становлять епитрахилі з геометричним орнаментом, які налічуємо 9 штук (рис. 1, 2) та іншого виду – 3 штуки (рис. 3).

Із початком ХХ ст. вишивка геометричного характеру була широковідома серед майстринь народного одягу та текстилю інтер'єрного призначення, після чого її застосування перейнялося й на священниче вбрання. Наведені пам'ятки демонструють, що на Галичині, як і в кожному етнографічному регіоні України, віддавали перевагу актуальним орнаментальним мотивам. З урахуванням властивостей форми простежуються абстрактні орнаментальні елементи, що складаються з геометричних фігур (таких як ромб, квадрат, хрест, коло, трикутник, різноманітні лінії тощо). Головне місце серед означених мотивів займає ромб, який виявлено в оздобленні усіх досліджуваних епитрахилей. Крім цього, його використовували не тільки як самостійний мотив, але й для різноманітного формотворення узорів. Серед усіх зразків наведений спосіб застосування ромба виявлено у двох пам'ятках.

Перша епитрахиль виготовлена у 1940-х рр. сестрами-служебницями Непорочної Діви Марії (рис. 2). Ця пам'ятка тісно пов'язана з історією УГКЦ, оскільки належала отцю-доктору чину

Святого Василя Великого² Єроніму (Євгену) Тимчуку. Отець був братом преосвященного Владика Кир Якова Тимчука та разом із ним займався підпільно душпастирською діяльністю. Неодноразово був арештований і засуджений органами НКВС³, проте завжди після повернення продовжував здійснювати служіння Богу, Церкві та своїм вірним. Оздоблення епитрахилі вирізняється своїм делікатним узором, укладеним неширокими смугами у ромбово-хрестові композиції, які повздовж чергуються. Смуга у вигляді гірлянди ромбів, графічно оздоблених фігуративною лінією, яка з'єднує їх між собою. Візуально різнокольорові дрібні ромби сприймаються як крапки. Поміж ромбічних смуг, у трьох місцях, симетрично на двох сторонах епитрахилі укладені прямі хрести з ромбоподібними закінченнями. Вузли, утворені хрестоподібними смугами, оформлені за допомогою мотиву прямого хреста, який складається із квадратів і ліній різної конфігурації. Загалом усі означені елементи та мотиви підкреслюють графічні лінії коричневого та золотистого кольору, останній переважає в палітрі. Колористичне вирішення вишивки базується на тому, що за допомогою кольору майстрині підкреслюють тонкощі композиційної розробки мотивів орнаменту, а ритмічне чергування геометричних елементів відтворено за допомогою поліхромних відтінків (блакитного, зеленого, червоного, рожевого та фіолетового) (Воляннюк, 2015: 157).

Самі ж елементи виконані у ніжній поліхромній палітрі, які гармоніюють між собою, надаючи урочистості пам'ятці. Доповнює вишуканість вишивки нижнє оздоблення епитрахилі, виконане у техніці «макrame»⁴ з довгими френзеллями. Вив'язана сітка складається із двох шарів. В основі мотиву закладені ромби, які переплітаються між собою, таким чином утворюючи складні конфігурації. Техніка макrame додає виробу декоративності, святковості та завершення.

Друга епитрахиль також виготовлена монахинями, належала о. Івану Баранюку з с. Ланівці, що на Тернопільщині (рис. 2). Декоративна виразність (композиційна схема, орнаментальні мотиви, колорит) майже не відрізняється від вищенаведеного зразка, проте відмінністю є її практичне призначення, яке використовували майстрині.

² ЧСВВ – Мирянський ЧСВВ в УГКЦ, заснований ігуменом о. Андреем Шептицьким 30 травня 1897 р.

³ НКВС – народний комісаріат внутрішніх справ СРСР

⁴ Макrame – (через фр. *macrame*, від араб. *migramah* – тасьма, бахрома, мереживо) – відома з давнини техніка вузлового плетіння, яку використовують у виготовленні інтер'єрних та одягових виробів.



Рис. 1. Єпитрахилі з геометричним орнаментом (1950–1960)



Рис. 2. Єпитрахилі з геометричним орнаментом (одностороння та двостороння міні-єпитрахиль)

Особливість цього твору виявляється у розмірах і подвійній обрядовій функції. Умови використання епитрахиль означених років легко пояснюють зміни, що проявилися у крої, а точніше у зменшенні розмірів⁵, від чого пішла назва міні-єпитрахиль. При обшуках НКВС священник міг заховати її у кишеню чи під верхнім одягом. Інша характерність крою та пошиття дозволяла використовувати епитрахиль у різних обрядах, оскільки вона була двосторонньою. Наприклад, для богослужіння за здоров'я, хрещення чи вінчання священник одягав епитрахиль світлою поверхнею назовні, тоді як під час заупокійних відправ – стороною фіолетового кольору, що є традиційним для жалобних

обрядів. Зауважимо, що фіолетова частина епитрахиль також оздоблена вишивкою, але відрізняється від іншої більш скромним орнаментальним заповненням і барвами. Колорит відзначається дуже гармонійним контрастним поєднанням фіолетового (тло) та жовтих відтінків (вишивка).

Ще одна пам'ятка із нашої колекції, вишита у 1970-х рр., є досить оригінальною та нестандартною порівняно з іншими (рис. 3). Вся епитрахиль зашита роздільними орнаментально-сюжетними композиціями. На центральній частині вишито постать Ісуса із хрестом у руці на повний зріст. Зверху та внизу від зображення Ісуса розміщені композиції гірлянд із двох роз і пелюсток. Верх епитрахиль завершує композиція «чаша на книзі», а низ – «хрест із терновим вінком і святим Серцем Ісуса». Колористична палітра вишивки

⁵ Довжина стандартного епитрахиль у межах 150 см, тоді як міні-єпитрахиль мав довжину плюс-мінус 100 см.

витримана у червоно-синіх тонах із вкрапленням зеленого. Всі наведені апокаліптичні образи та кольори мають символічне значення та натякають на страсний характер. Чаша – прообраз Євхаристії, Серце Ісуса – акт Божого милосердя, терновий вінок – символ мученицької смерті сина Божого, і всі ці образи доповнює символіка кольорів (Олійник, 6: 106). Червоний – символ мучеництва, означає жертву Ісуса, його кров тощо.

На епитрахілях 1950–60-х рр. із с. Цуцилів Надвірнянського р-ну Івано-Франківської області (рис. 1) і з м. Стрия, що на Львівщині (рис. 1), простежуються орнаментальні мотиви традиційної народної вишивки. У цих творах майстрині зуміли поєднати автентичну вишивку та релігійні символи, означені канонічними вимогами. Зокрема, мотив хреста є обов'язковим зображенням на епитрахілі, до якого майстрині підійшли з особливою увагою, використовуючи прийоми стилізації. Маючи набір різних геометричних елементів (ромб, коло, хрест тощо), вони пов'язували їх між собою, утворюючи різні конфігурації зображення хреста. Таким чином, елементи, що використовувалися у традиційній вишивці, вдало переходили в оздоблення священничих епитрахілей. Завершальним засобом є колорит, який об'єднує між собою усі мотиви. Всі означені виразальні прийоми епи-

трахілей разом із особливо тонкою роботою надають цілісність вишивці в художньому та сакральному контексті.

Висновки. Отже, проаналізувавши епитрахілі Галичини часів переслідування (1946–1989) Української греко-католицької церкви з Музею історії підпільної УГКЦ, ми виявили, що декоративна виразність була поєднана церковною та народною традиціями. Це проявилось в орнаментіці, композиціях, сюжетах і колориті, які лежать в основі виразальних засобів священничих епитрахілей. Охарактеризовані пам'ятки вирізняються за кроєм, композиційними схемами та видами орнаментальних мотивів, але мають спільні риси за технікою виконання.

Епитрахіль відіграє найважливішу роль у літургійному вбранні та необхідна для здійснення богослужіння, адже саме через неї прообразно виконуються обрядові дії святих Таїнств. Наповнені символічним змістом і художніми засобами означені пам'ятки церковного мистецтва заслуговують на увагу та подальше вивчення. Досліджувані священні епитрахілі посідають вагоме місце у сакральному декоративно-прикладному мистецтві та виявляють окремий етап діяльності українських майстрів другої половини ХХ ст.



Рис. 3. Епитрахілі з рослинно-геометричним орнаментом (по боках) і фігуративно-сюжетними зображеннями (по центру)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волянюк Н. М. Народна вишивка Тернопільщини ХХ ст. (історіографія, типологія, художні особливості) : дис. ... канд. мист. : 17.00.06 / ЛНАМ. Львів, 2015. 434 с.
2. Голомидова Х.-М. Мирянський чин Святого Василя Великого – динаміка розвитку. *Карпати: людина, етнос, цивілізація*. 2017–2018. Вип. 7–8. С. 201–220.
3. Історія УГКЦ. Церква у підпіллі (1946–1989). *Офіційний сайт Української греко-католицької церкви 2004–2021 рр.* http://ugcc.ua/official/ugcchistory/ix_tserkva_v_pidpilli_19461989_76326.html (дата звернення: 15.03.2021).
4. Кара-Васильєва Т. В. Літургійне шитво України XVII–XVIII ст. (Іконографія, типологія, стилістика). Львів : Свічадо, 1996. 230 с.
5. Новицька М. О. Датовані епитрахилі Лаврського музею 1640–1743 рр. Український музей / під. ред. П. Курінного. 1927. зб. 1. С. 53–70.
6. Олійник О. Літургійні тканини Галичини кінця XIX – середини ХХ ст.: художньо-стильові особливості. *Апологет*. 2011. 24–25 лист. С. 101–107.
7. Соловій М. Божественна літургія. Історія – розвиток – пояснення : навчальний посібник. Рим : Записки ЧСВВ, 1964. 422 с.
8. Станкевич М. Є. та ін. Словник українського сакрального мистецтва. Інститут народознавства НАН України. Львів, 2006. 305 с.
9. Федорів Ю. Обряди української церкви. Історичний розвиток і пояснення. Рим, Торонто, 1970. 283 с.

REFERENCES

1. Volianiuk N. M. Narodna vyshyvka Ternopilshchyny XX st. (istoriohrafia, typolohiia, khudozhni osoblyvosti) [Folk embroidery of Ternopilshchyna of the XXth century (historiography, typology, artistic features)] : dys. kand. myst. : 17.00.06 / LNAM. Lviv, 2015. 434 p. [in Ukrainian].
2. Golomidova Kh.-M. Myrianskyi chyn Sviatoho Vasyliia Velykoho – dynamika rozvytku [Religious rank of Saint Vasyi the Great – the dynamics of development]. *Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia*. 2017–2018. Vyp. 7–8. P. 201–220. [in Ukrainian].
3. Istoriia UGKTs. Tserkva u pidpilli (1946-1989) [The history of the UGCC. The church in the underground]. *Ofitsiyni sait Ukrainskoi hreko-katolytskoi tserkvy 2004–2021 rr.* http://ugcc.ua/official/ugcchistory/ix_tserkva_v_pidpilli_19461989_76326.html (data zvernennia: 15.03.2021). [in Ukrainian].
4. Kara-Vasylieva T. V. Liturhiine shytvo Ukrainy XVII – XVIII st. (Ikonohrafia, typolohiia, stylistyka) [Liturgical needwork of Ukraine of the XVIIth – XVIIIth. (Iconography, typology, stylistics)] : Lviv: Svichado, 1996. 230 p. [in Ukrainian].
5. Novytska M. O. Datovani yepytrakhlyi Lavrskoho muzeiu 1640–1743 rr. [Dated stoles of the Lavr museum (1640–1743)]. *Ukrainskyi muzei* [pid. red. P. Kurinnoho]. 1927. zb. 1. P. 53–70. [in Ukrainian].
6. Oliinyk O. Liturhiini tkanyny Halychyny kintsia XIX – seredyiny XX st.: khudozhno-stylovi osoblyvosti [Liturgical cloth (fabric) of Halychyna of late XIXth – XXth century: artistic and stylistic features]. *Apolohet*. 2011. 24–25 lyst. P. 101–107. [in Ukrainian].
7. Solovii M. Bozhestvenna liturhiia. Istoriia – rozvytok – poiasnennia [Divine liturgy. History – development – interpreting] : navch. posib. Rym : Zapysky ChSVV, 1964. 422 p. [in Ukrainian].
8. Stankevych M. Ye. ta in. Slovyk ukrainskoho sakralnoho mystetstva [The dictionary of Ukrainian sacral art]. Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy. Lviv, 2006. 305 p. [in Ukrainian].
9. Fedoriv Yu. Obriady ukrainskoi tserkvy. Istorychnyi rozvytok i poiasnennia [Rites of the Ukrainian church. Historical development and interpretation]. Rym. Toronto, 1970. 283 p. [in Ukrainian].

УДК 786.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-11>**Андрій СТАШЕВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-1588-7885**доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України,
завідувач кафедри народних інструментів
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) astash@ukr.net*

ОРИГІНАЛЬНІ ФАКТУРО-ФОРМУЛИ ДЕТЕРМІНАНТНОГО ТИПУ В СУЧАСНІЙ БАЯННІЙ МУЗИЦІ: АНАЛІЗ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ)

У статті досліджуються найбільш типові фактурні елементи і комбінації сучасної баянної музики, структури яких детерміновані особливостями конструктивної будови клавіатур інструмента. Здійснюється систематизація цих фактурних утворень на основі аналізу алгоритмів внутрішньоструктурної їх організації. Розгляд окресленої проблеми здійснюється на основі застосування низки загальнонаукових і спеціальних музикознавчих (метод аналізу елементів музичної мови), підходів і методів, що надало змогу виявити, вичленити та охарактеризувати найбільш оригінальні фактурні елементи і комбінації в сучасній баянній музиці та систематизувати їх. В даній роботі найбільш типові фактурні елементи і комбінації (фактуро-формули) сучасної баянної музики, у їх тісному генеративному зв'язку з органологічною специфікою інструмента, а також систематизація визначених фактуро-формул, у вітчизняному теоретичному музикознавстві досліджено вперше.

В роботі доводиться, що оригінальні фактурні елементи і формули, які властиві лише баянній композиторсько-виконавській творчості, є продуктом впливу цілого комплексу інструментальних і виконавських засобів. Узагальнюється, що найбільш яскраво інструментальна специфіка сучасного баянного висловлення виявляється у фактурних комбінаціях так званого детермінантного типу, тобто в тих, що є переважно зумовлені принципом розташування звуко-клавіш на клавіатурі, а також специфікою побудови звукорядів тощо. Здійснена систематизація різновидів баянних фактуро-формул детермінантного типу виявила різноманітні фактурні комбінації, у яких використано певний, ясно виражений алгоритм транспозиційних переміщень їх елементарних структур. Розглянуто і систематизовано такі групи фактурних комбінацій сучасної баянної музики як: транспозиційні переміщення вздовж одного вертикального ряду правої чи виборної лівої клавіатур; послідовні переміщення по двох рядах; комбінований вид; акордовий вид; транспозиції по вертикальних рядах лівого басового мануалу; сполучені комбінації компонентів басового та виборного мануалів у єдиному вертикально-рядному переміщенні тощо.

Ключові слова: сучасна баянна музика, баянна творчість українських композиторів, музична фактура, фактурні утворення, фактуро-формули.

Andrii STASHEVSKYI,*orcid.org/0000-0002-1588-7885**Doctor of Arts Sciences, Professor, Honored worker of arts of Ukraine,
Head of the Department of Folk Instruments
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) astash@ukr.net*

ORIGINAL TEXTURE FORMULAS OF THE DETERMINANTAL TYPE IN THE MODERN BUTTON-ACCORDION MUSIC: THE ANALYSIS AND SYSTEMATIZATION (ON THE EXAMPLE OF WORKS OF UKRAINIAN COMPOSERS)

The article investigates the most typical textural elements and combinations of modern button-accordion music, the structures of which are determined by the structural structure of the instrument keyboards. The systematization of these textured formations on the basis of the analysis of algorithms of their intrastructural organization is carried out. Consideration of this problem is based on the use of a number of general and special musicological (method of analysis of elements of musical language), approaches and methods that allowed to identify, isolate and characterize the most original textural elements and combinations in modern button-accordion music and systematize them. In this paper, the most typical textural elements and combinations (texture-formulas) of modern button-accordion music, in their close generative connection with the organological specificity of the instrument, as well as systematization of certain texture-formulas, in domestic theoretical musicology were studied for the first time.

The paper proves that the original textural elements and formulas, which are peculiar only to the accordion composition and performance, are the product of the influence of a whole complex of instrumental and performing means. It is generalized that the most vividly instrumental specificity of modern button-accordion expression is found in textural combinations of the so-called determinant type, ie in those that are mainly due to the principle of arrangement of sound keys on the keyboard, as well as the specifics of scale construction. The systematization of varieties of button-accordion invoice-formulas of determinant type revealed various texture combinations, in which a certain, clearly expressed algorithm of transpositional displacements of their elementary structures was used. The following groups of textural combinations of modern button-accordion music are considered and systematized as: transpositional movements along one vertical row of the right or elective left keyboards; successive movements in two rows; combined type; chord type; transposition on the vertical rows of the left bass manual; combined combinations of components of bass and selective manuals in a single vertical-row movement, etc.

Key words: modern button-accordion music, button-accordion creativity of Ukrainian composers, musical texture, textural formation, textural formulas.

Постановка проблеми. У процесі формування своєрідного стилю сучасної баянної музики одну з найсуттєвіших ролей відіграє чинник фактури, який вельми яскраво віддзеркалює саме інструментальну специфіку баяна, а також демонструє оригінальність форм і типів організації музичної тканини баянних композицій. Виявлення основних особливостей фактурної організації, а також висвітлення провідних тенденцій розвитку фактуроутворення в сучасній баянній музиці (зокрема у творчості українських композиторів) виявляється постійно актуальною потребою як для сутнісного осмислення самого феномену, що представляє цей пласт музичної культури, так і в цілому для розвитку вітчизняного музикознавства в галузі народно-інструментального мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Єдиним спеціалізованим дослідженням, що безпосередньо присвячено дослідженню музичної фактури сучасної баянної музики є дисертація А. Черноіваненко (Черноіваненко, 2001: 1). Вагомий внесок у розробку проблематики баянної фактури здійснено в монографії А. Сташевського (Сташевський, 2013: 2). Окремі аспекти та деякі особливості фактурної організації сучасних баянних творів також епізодично розглядалися різними авторами в їх публікаціях, зокрема в роботах В. Бичкова (Бичков, 1997: 3), В. Васильєва (Васильєв, 2004: 4), М. Імханицького (Имханицкий, 2004: 5), В. Князева (Князев, 2005: 6), Д. Кужелева (Кужелев, 2011: 7), Я. Олексіва (Олексів, 2011: 8), В. Чабана (Чабан, 1990: 9) та ін.

Мета дослідження полягає у вивченні найбільш типових фактурних елементів і комбінацій сучасної баянної музики, детермінованих особливостями конструктивної будови клавіатур інструмента, а також здійсненні їх систематизації на основі аналізу алгоритмів внутрішньоструктурної організації.

Виклад основного матеріалу. Конструктивні закономірності баянних клавіатур, зокрема система звуковисотної побудови звукорядів, а також

компактність розташування та розмір клавіш з одного боку, та іманентні способи гри, виконавська техніка (а з нею і аплікатурна дисципліна) з іншого – природним чином впливають на генерацію окремих фактурних елементів, що широко використовуються під час створення оригінальних музичних композицій. У зв'язку з цим переважна частина творів, написаних саме композиторами-виконавцями (В. Зубицький, А. Білошицький, В. Власов, В. Рунчак, А. Сташевський, Я. Олексів й ін.), випромінює характерне баянно-інструментальне начало, детерміноване здебільшого творчим принципом «компонування від клавіатури». Таким чином, у процесі культивування оригінально-баянних фактурно-звукових комбінацій відбувається тісна взаємодія інструментальних і виконавських виражальних засобів, що і є підставою для подальшого трактування їх як «детермінантні» або «детермінантного типу» (тобто детерміновані органомічними властивостями інструменту). Вони з легкістю реалізуються у виконавському прочитанні на баяні та майже не виконуються (або їх виконання значно ускладнене) в умовах інших музичних інструментів. Кожен з найбільш показових зразків таких фактурних утворень яскраво виявляє певний принцип (алгоритм) своєї внутрішньоструктурної організації. Тому пропонується ідентифікувати їх як фактуро-формули на основі тієї чи іншої алгоритміки.

Найбільш чисельною групою оригінальних фактуро-формул детермінантного типу є звукові утворення, збудовані на ґрунті терцового співвідношення звуків у вертикальних рядах правого або виборного лівого мануалів, що дозволяє використовувати переміщення окремих фактурних модулів уздовж одного ряду. Цю групу фактуро-формул можемо відзначити як таку, що належить до *м3-алгоритміки* (м3 – мала терція).

Стрічковий (звукорядовий) різновид м3-алгоритміки один з найчастіше вживаних. Звернемо увагу на пасажно-орнаментальні фігу-

рації з I частини («Рай») Концертного триптиху на тему І. Босха «Страшний суд» (19-21 тт.) В. Власова, а також з II частини («Піший етап») його циклу «П'ять поглядів на країну ГУЛАГ» (тт. 7;12;19; 29-32). На перший погляд, ці утворення не випромінюють нічого особливого з погляду баянної специфіки. Однак під час детального аналізу ми виявимо їх чітку структурно-внутрішню організацію, що будується на основі однієї чотиризвучної групи з регулярними транспозиційними комбінаціями по малих терціях.

Інтервально-арпеджійований різновид цього типу фактурної формульності також будується на основі транспозиційного руху по малих терціях коротких арпеджійованих, переважно тризвучних угруповань (В. Зубицький «Карпатська сюїта», II ч., закінчення), а також чотиризвучних (А. Сташевський Концерт для баяна з оркестром, цифра 14, т.7) та п'ятизвучних (В. Зубицький Концертна партита №1, IV ч., тт. 74-80).

Значно розповсюдженою в лексичі сучасної баянної літератури є звукова конфігурація на основі мелодичного поєднання секундових сполучень з іншими інтервалами – терціями, квартами, квінтами, секстами, яка в м3-алгоритмовій транспозиції здатна вибудовувати різноманітні розгорнуті пасажні рухи: у тріольному викладі (В. Зубицький Концертна партита №1, IV ч., епізод *legato quasi improvvisazione*, тт. 27-28); у квартольному з метричним збиванням (В. Власов Концертний триптих, III ч., пасажі перед кодою); вільно прискорені каденції (В. Власов «В лабіринті душі або Terra incognita», 11-12 тт.). Такий різновид фактуро-формули в групі м3-алгоритміки можна вважати проміжним (або перехідним) між стрічковим та інтервально-арпеджійованим.

Інтервальний різновид цієї групи фактурних елементів становить транспозиційний ланцюжок звукових блоків з подвоєних нот, окремих співзвучь або їх у мелодично-інтонаційному поєднанні. П'єса В. Власова «Веснянка» ілюструє кілька варіантів звукових структур інтервального різновиду м3-алгоритміки: тт. 140-141 – повторюваний у низхідному русі крок квартами на малу терцію, на основі якого й вибудовується віртуозний пасаж; т. 42 – поєднання інтервального принципу (партія правої руки) й акордового (партія лівої руки) тощо.

Ламано-акордовий і *акордовий* різновиди будується на основі вертикально-терцових транспозицій звукових груп відповідно ламано-акордовими (А. Білошицький Концертна партита №2, фінал, ГП) і акордовими елементами фактури (В. Зубицький «Карпатська сюїта», вступ фіналу).

Крім того, у сучасній баянній літературі можемо зустріти й фактурні зразки *мішаної* м3-алгоритміки, конструктивні групові сегменти якої містять одночасно і мелодичні елементи (стрічковість), й інтервально-вертикальні, наприклад: рух трихордами, у якому перший звук кожної групи ув'язаний в інтервальне співзвуччя (В. Зубицький «Свято в горах» з «Болгарського зошити», тт. 109-110); поєднання мелодично-лінійних блоків у партії правої руки з фігурами арпеджійовано-педалізованої акордики в лівій (А. Сташевський «Образи», I ч., тт. 30-31).

Одним з найчастіше використовуваних оригінальних принципів формування фактурного матеріалу, особливо у випадках мотивної розробленості та загальних форм руху, є метод конструювання компонентів музичної тканини на основі їх переміщення за тон-півтоновим звукорядом. З огляду на внутрішню інтервальну структуру цього звукоряду принцип фактуротворення, що ґрунтується на його основі, можемо класифікувати як *м2-б2-алгоритміку*.

Своєрідність komponування будь-яких звукових побудов на цій основі в умовах баянних клавіатур полягає в особливостях конструктивного розташування звуків-клавіш, що дозволяє сформувати простий схематичний рух по двох рядах. Такі структурно-симетричні фактуро-формули сприяють кращому мисленневому контролю й зручності виконання. Широке розмаїття оригінально-баянних фактурних комбінацій, побудованих на основі м2-б3-алгоритміки також можна систематизувати за їх елементарними ознаками.

Одноголосні гамоподібні рухи вздовж тон-півтонового звукоряду з почерговою спрямованістю вгору-вниз спостерігаємо в п'єсі «Блатні» (тт. 17-20) В. Власова з циклу «П'ять поглядів на країну ГУЛАГ». Як стрімкий віртуозний пасаж, що підготовляє вступ головної теми, одноголосний рух по двох рядах використовує А. Білошицький у фіналі Концертної партити № 1 (тт. 9-10). Інтенсивно-віртуозний низхідний пасаж дворядної структури застосовує В. Рунчак наприкінці п'єси «Присвячується І. Стравінському» (тт. 110-112).

Дворівневе залучення тон-півтоновості в побудові віртуозно-фігураційного шлейфу знаходимо у творі А. Сташевського «Монолог-хід»: по-перше, на рівні внутрішньо-структурної організації всього пасажного епізоду, по-друге, на рівні спрямованості транспозиційних переміщень окремих звукових блоків у деяких фрагментах цього епізоду.

Інший різновид одноголосного вияву м2-б2-алгоритміки становлять структурні ланцюжки звукових елементів, збудованих на основі коротких арпеджіо що рухаються за тон-півтоною схемою. Подібні фактурні малюнки використовують: В. Рунчак – рухи мінорними й зменшеними квартсекстакордами в розробковому епізоді п'єси «Біля портрету Н. Паганіні» (т. 54-55); В. Власов – рухи розкладених трізвуків кварто-тритонові структури в II частині Сюїти (т. 70-76). Триольні квартсекстакордові блоки, що спускаються по двох рядах на прискорення й утворюють розгорнутий, майже на весь діапазон лівої клавіатури пасажний потік, становлять основний фактурний пласт музичної тканини на початку III частини Сюїти №1 «Образи» А. Сташевського (т. 3; 6). А в його п'єсі «Capriccio in modo jazz» спостерігаємо використання різноритмічних й різночисельних арпеджіюваних звукових груп у пасажних побудовах на основі дворядності, що додає їм особливої рельєфної випуклості й гостроти звучання.

Широкого розповсюдження в баянній композиторській практиці здобули фактурні комбінації м2-б2-алгоритміки, що вирішені *подвійними нотами*. Так, подібні рухи малими терціями часто використовуються в композиціях В. Власова: Концертний триптих I ч. (т. 28-29), Імпровізація і токато на тему ААСЕ (т. 17-24). Аплікатурна специфіка їх виконання передбачає почергове залучення груп з 2-го й 3-го та 1-го й 4-го пальців, що дозволяє за необхідності застосувати в баянній фактурі паралельно й вільний 5-й палець, наприклад, для виконання утриманого педалізованого тону (В. Власов Концертний триптих I ч., т. 51-52).

Відзначимо й художні приклади залучення іншої інтервалики в подвійнонотних пасажних переміщеннях уздовж двох рядів: великими терціями – В. Власов Сюїта I ч. (72-73); квартами – В. Власов «Веснянка» (т. 13-15), А. Сташевський Capriccio in modo jazz; тритонами – В. Власов «Веснянка» (т. 45), А. Сташевський «Звони Святої Софії» (т. 37-40). Крім того, в баянній практиці також зустрічаються подібні фактурні виклади квінтами, великими секстами, великими септимами, октавами, малими нонами, децимами тощо.

До багатокомпонентних варіантів віднесемо також і тон-півтоновий рух звукових модусів з чергуванням акордових й одноголосих елементів – В. Рунчак «Messe da Requiem» (III ч., т. 41). Сполучення акордів з секстами в єдиному русі по двох рядах знаходимо у творі В. Власова «Імпровізація і токато на тему ААСЕ» (завершення коди). Комбінований різновид, тобто одночасне залучення арпеджіо й акордів за вектором м2-б2

також бачимо в цього автора, який використовує його наприкінці п'єси «Присвячується I. Стравінському» (т. 113-116). Фактурні модуси, що складаються з короткого арпеджіо по зменшеному септакорду в партії правої руки та акордової підтримки на сильну долю в партії лівої руки отримують фрагментарні переміщення по двох рядах в єдиному тривалому потоці.

Акордові конфігурації в межах м2-б2-алгоритміки реалізуються у двох площинах: а) структури, що безпосередньо формуються зі звуків двох рядів – малі акорди секундово-клас-терного кшталту (В. Власов Концертний триптих, т. 65-69), великі багатозвучні грона (В. Зубицький Соната №2 «Слов'янська», I ч., закінчення); б) акорди різноманітної структури, спрямовані в русі за м2-б2-вектором (Г. Шендерьов Токата).

Інший принцип побудови оригінальних фактурних елементів пов'язаний зі специфікою розташування звукоряду на лівій готовій клавіатурі, зокрема на її басовому мануалі, в основу якого закладено кварто-квінтове співвідношення звуків по вертикалі. Його можемо класифікувати як *4/5-алгоритміка*.

Перманентне секвенційне зміщення певної невеличкої звукогрупи на один «поверх» униз або вверх (тобто на кварту чи квінту), особливо в швидкому темпі, дозволяє здійснити ефектний звуковий потік, яскравий і оригінальний за своєю структурною будовою та зручний щодо виконання. Прикладом 4/5-алгоритміки можуть слугувати басові соло (т. 95-96; 106-107) у Capriccio in modo jazz А. Сташевського, подані у формі тріольно-стрічкового секвенційного ланцюжка, де кожна звукова група супідрядна єдиній аплікатурній комбінації – 4-3-2.

Оригінальні звукові рішення дозволяє досягти кварто-квінтова структура готового мануалу лівої клавіатури баяна, також за рахунок вертикального переміщення готових звукових комплексів. Використовуючи різні структурні комбінації акордики (мажорні, мінорні, зменшені трізвуки, неповний домінантсептакорд) у їх коротких лінійних (у межах аплікатурної позиції), а також мішаних чи вертикальних сполученнях, композитори досягають яскравого сонорно-звукового ефекту, спроможного своєрідно збагатити гармонічно-фактурний фон художнього контексту твору. Яскравим прикладом винахідливого переломлення готової акордики баяна в музичній фактурі (також із залученням принципу 4/5-алгоритміки) є композиція В. Рунчака «Акорд и он – accordion».

Унікальним з погляду інструментального фактуротворення на основі вертикально рядної сек-

венційності є принцип формування фактурних груп-малюнків при одночасному залученні звукового матеріалу на басовому й мелодико-виборному мануалах. У таких звукових комплексах елементи басового звукоряду отримують транспозиції по кварта-квінтового колу, а елементи виборного по малих терціях. У цьому випадку спостерігаємо генерацію нового комбінованого принципу інтервально-транспозиційної формальності, яку можемо класифікувати як *4/5+м3-алгоритміка*. Під час переміщення подібних звукових комплексів уверх чи вниз по рядах утворюється рух оригінальних за своєю формою й фонічною характерністю звукових грон, іноді позбавлених структурної логіки, але істотно підпорядкованих аплікатурно-виконавській схематичності.

Серед різних фактурних прикладів комбінованої *4/5+м3-алгоритміки* можна виділити кілька їх різновидів, зокрема полярно-двоголосний: низький бас і одноголосся високої теситури – В. Власов Парафраз на народну тему (тт. 178-180); широкоакордовий: басовий звук і широкий інтервал на виборній клавіатурі – В. Рунчак «В наслідування Д. Шостаковичу» (тт. 1-8); акордовий: бас та акорд у тісному розташуванні – В. Власов «Спокуса» з Концертного триптиху на тему І. Босха «Страшний суд» (тт. 25-38).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що оригінальні фактурні елементи і формули, які є властивими лише баянній композиторсько-виконавській творчості, є продуктом впливу цілого комплексу інструментальних і виконавських засобів, серед яких: конструктивні закономірності баянних клавіатур, система звуковисотної побудови звукорядів, компактність розташування клавіш, способи і прийоми гри, виконавська техніка, аплікатурна

дисципліна та ін. Найбільш яскраво інструментальна специфіка сучасного баянного висловлення виявляється в фактурних комбінаціях так званого детермінантного типу, тобто переважно зумовлених принципом розташування звукорядів на клавіатурі, специфікою побудови звукорядів тощо.

Систематизація різновидів баянних фактуро-формул детермінантного типу виявила різноманітні фактурні комбінації, у яких використано певний, відверто виражений алгоритм транспозиційних переміщень їх елементарних структур. Отже конкретизуємо їх ще раз: транспозиційні переміщення вздовж одного вертикального ряду правої чи виборної лівої клавіатур – *м3-алгоритміка* (різновиди: стрічковий, інтервально-арпеджійований, інтервальний, ламано-акордовий, акордовий, мішаний, похідний від *м3*); послідовні переміщення по двох рядах – *м2-б2-алгоритміка* (одноголосний (звукорядовий та арпеджійований), подвійнонотний, багатокомпонентний (одноголосно-інтервальний, одноголосно-акордовий, інтервально-акордовий), комбінований (арпеджою + акорди), акордовий (формуючий та послідовний); транспозиції по вертикальних рядах лівого басового мануалу – *4/5-алгоритміка* (одноголосний та готово-акордовий); сполучені комбінації компонентів басового та виборного мануалів у єдиному вертикально-рядному переміщенні – *4/5+м3-алгоритміка* (полярно-двоголосний, широко-акордовий, акордовий).

Фактуро-формули детермінантного типу, які вдало реалізовані у художній площині музичних творів відіграють найважливішу роль у формуванні своєрідного стильового почерку сучасного баянного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноіваненко А. Д. Фактура у визначенні виражальних властивостей баянної музики. Канд. дис., спеціальність 17.00.03 – музичне мистецтво, НМАУ ім. П. І. Чайковського, Одеса, 2001. 170 с.
2. Сташевський А. Я. Сучасна українська музика для баяна: виражальні засоби, композиційні технології, інструментальний стиль. Монографія. Луганськ. Янтар, 2013. 466 с.
3. Бычков В. Баянно-акордеонная музыка России и Европы Кн. 1. Челябинск. ЧГАКИ, 1997. 216 с.
4. Васильев В. В. Музыка отечественных композиторов для баяна конца 1970-90-х годов и основные тенденции ее исполнительской интерпретации. Автореф. канд. дисс., специальность 17.00.02 – музыкальное искусство, РАМ им. Гнесиных, Москва, 2004. 27 с.
5. Имханицкий М. И. Музыка зарубежных композиторов для баяна и аккордеона. Москва. РАМ им. Гнесиных, 2004. 376 с.
6. Князев В. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття). Автореф. канд. дис., спеціальність 17.00.03 – музичне мистецтво, НМАУ ім. П. І. Чайковського, Київ, 2005. 20 с.
7. Кужелев Д. О. Баянна творчість українських композиторів. Навч. посібник. Львів. Сполом, 2011. 208 с.
8. Олексів Я. Рецепція жанрів сюїти і партити в українській баянній музиці другої половини ХХ століття. Канд. дис., спеціальність 17.00.03 – музичне мистецтво, ЛДМА ім. М. Лисенка, Львів, 2011. 234 с.
9. Чабан В. А. Стилистика советской баянной музыки 1960-80 годов. Метод. разработка. Минск. 1990. 23 с.

REFERENCES

1. Chernoiivanenko A. D. Faktura u vyznachenni vyrazhalnykh vlastyvostei baiannoi muzyky. [An invoice for determining the expressive properties of bayan music]. Candidate's thesis. Odessa: NMAU, 2001, 170 p. [in Ukrainian].
2. Stashevskiy A. Y. Suchasna ukrainska muzyka dlia baiana: vyrazhalni zasoby, kompozytsiini tekhnolohii, instrumentalnyi styl. [Modern Ukrainian music for bayan: expressive means, compositional technologies, instrumental style]. Lugansk: Yantar, 2013, 433 p. [in Ukrainian].
3. Bychkov V. V. Baianno-akordeonnaia muzyka Rossiyi i Evropy [Bayan-accordion music of Russia and Europe] B. 1. Cheliabinsk: ChGAKI, 1997, 216 p. [in Russian].
4. Vasiliev V. V. Muzyka otechestvennykh kompozytorov dlia baiana kontsa 1970-90-kh hodov i osnovnyie tendentsyy yeio ispolnytelskoi interpretatsyi. [The music of domestic composers for the button accordion of the late 1970-90s and the main trends of its performing interpretation]. Extended abstract Candidate's thesis. Moscow: Gnesins RAM, 2004, 27 p. [in Russian].
5. Imchanitskii M. Y. Muzyka zarubezhnykh kompozytorov dlia baiana i akkordeona. [Music of foreign composers for button accordion and accordion]. Moscow: Gnesins RAM, 2004, 376 p. [in Russian].
6. Kniazev V. Evoliutsiia vykonavskoi tekhniky v ukrainskii baiannii shkoli (druha polovyna XX stolittia). [The Evolution of Performing Arts in the Ukrainian button accordion School (Second Half of the 20th Century)]. Extended abstract Candidate's thesis. Kiev: P. I. Chaikovskyi NMAU, 2005, 20 p. [in Ukrainian].
7. Kuzhelev D. O. Baianna tvorchist ukrainskykh kompozytoriv. [Fascinating work of Ukrainian composers]. Lviv: Spolom, 2011, 208 p. [in Ukrainian].
8. Oleksiv Ya. Retseptsiiia zhanriv siuity i partyty v ukrainskii baiannii muzytsi druhoi polovyny KhKh stolittia. [Reception of genres of suites and parties in Ukrainian music of the second half of the twentieth century]. Candidate's thesis. Lviv: M. Lysenko LNMA, 2011, 234 p. [in Ukrainian].
9. Chaban V. A. Stilistika sovetskoii baiannoi muzyki 1960-80 hodov. [Stylistics of Soviet bayan music of 1960-80]. Minsk, 1986, 23 p. [in Russian].

УДК 664.68:111.852

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-12>

Ганна ТКАЧЕНКО,
 orcid.org/0000-0003-0052-4501
 фізична особа-підприємець
 (Криве Озеро, Миколаївська область, Україна) innavehera@gmail.com

ЕСТЕТИКА СУЧАСНОЇ КУЛІНАРІЇ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВІЗУАЛЬНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТОРТІВ

Статтю присвячено вивченню питання естетики сучасної кулінарії, що втілюється в декоруванні тортів. Концептуалізовано поняття практичної естетики та окреслено її роль у філософських поглядах минулого та сучасності. Розглянуто кулінарне мистецтво як різновид творчої діяльності, яка викликає естетичне переживання. Виокремлено сучасні тенденції декорування тортів. З'ясовано культурні та соціальні витоки прийомів і технік декорування тортів і їх втілення у витворах кулінарного мистецтва. Розглянуто новітні стилі декорування сучасних тортів: геометричність, рустікальність, мінімалізм, природність, художній розпис. Естетичне переживання як форма культурного освоєння предметів природного та соціального світу зазвичай сприймається через категорію неутилітарності, заперечення прагматизму та практичності, однак ще засновник естетики як наукового вчення О. Баумгартен визначав її предмет через поняття досконалого у світі явищ, довершеність чуттєвого пізнання і вдосконалення смаку. У центрі естетичного – пошук гармонії, що розкривається через єдність ключових складників: змісту, порядку, вираження. Кулінарне мистецтво поєднало в собі задоволення двох важливих потреб людей – насичення поживними речовинами та отримання естетичної насолоди від майстерно приготованої їжі. Візуальне оформлення страв залежить від особливостей їх приготування, наявності естетично привабливих інгредієнтів, почуття смаку кухаря та дотримання певних правил гастрономічного дизайну, а саме уникнення надмірно складних та трудомістких дизайнерських операцій, адже сьогодні присутність такого оформлення свідчить про смаковий анахронізм. Сучасність диктує вимогу витонченого та незвичного оформлення десертів, якого важко досягнути простими кулінарними прийомами без використання професійного обладнання та спеціальних інгредієнтів. Отже, виникає спрямованість до вдосконалення та облагородження зовнішнього вигляду страв, що вивела кухню з приватної домашньої обстановки на більш широку, публічну арену.

Ключові слова: естетика, практична естетика, кулінарне мистецтво, декорування тортів, виготовлення десертів.

Hanna TKACHENKO,
 orcid.org/0000-0003-0052-4501
 Individual Entrepreneur
 (Kryve Ozero, Mykolaiv region, Ukraine) innavehera@gmail.com

AESTHETICS OF MODERN COOKING: THE MAIN TRENDS IN THE VISUAL DESIGN OF CAKES

The article is devoted to the study of the aesthetics of modern cooking, embodied in the decoration of cakes. The concept of practical aesthetics is conceptualized and its role in the philosophical views of the past and present is outlined. Culinary art is considered as a kind of creative activity that evokes aesthetic experience. The modern tendencies of decorating cakes are singled out. The cultural and social origins of cake decorating techniques and techniques and their embodiment in culinary arts are clarified. The newest styles of decorating modern cakes are considered: geometry, rusticity, minimalism, naturalness, artistic painting. Aesthetic experience as a form of cultural awareness of objects of the natural and social world is usually perceived through the category of non-utility and the denial of pragmatism and practicality, however the founder of aesthetics as a scientific doctrine, O. Baumgarten, defined its subject through the concept of perfectness in the world of phenomena, the perfection of sensory knowledge and improvement of taste. In the focus of aesthetics there is the search for harmony, which is revealed through the unity of key components: content, order, and expression. Culinary art combines satisfaction of two important needs of people – saturation with nutrients and aesthetic pleasure from skillfully prepared food. The visual design of dishes depends on the peculiarities of their preparation, the availability of aesthetically attractive ingredients, a sense of the taste of the cook and compliance with certain regulations of gastronomic design, namely the avoidance of excessively complex and labour-intensive design operations, because according to the modern trends presence of such a clearance indicates the taste anachronism. The modernity requires sophisticated and unusual design of desserts, which is difficult to achieve with simple culinary techniques without the use of professional equipment and special ingredients. Therefore, there is a focus on improving and enabling the appearance of dishes, which have brought out a kitchen from a private home situation on a wider public arena.

Key words: aesthetics, practical aesthetics, culinary art, cake decoration, dessert making.

Постановка проблеми. Концепт естетичного переживання світу ввійшов не тільки в науковий обіг, але й у дискурс повсякденного життя, адже люди прагнуть урізноманітнювати своє життя та діяльність різними аспектами прекрасного, шукати гармонію та красу навіть у буденних на перший погляд речах та явищах, адже естетичне переживання може виникнути від споглядання результатів будь-якої майстерної діяльності.

Аналіз досліджень. Незважаючи на те, що кулінарне мистецтво не всіма науковцями і тим більше обивателями розглядається як сфера реалізації категорії прекрасного, класики естетичної науки та провідні філософи (О. Баумгартен, Е. Берк, Д. Юм, В. Татаркевич) писали про те, що естетичні почуття викликає будь-яка майстерна діяльність. Т. Манро наголошував на тому, що є окремий напрям практичної естетики, яка має вивчати не тільки класичне мистецтво, але й різні види художньо-практичної діяльності. Ціла низка сучасних дослідників (М. Валліс, В. Велш, Ж.-Ф. Ліотар, Р. Шустерман, К. Вількошевська) обстоюють ідею того, що естетика має розширити свої межі, адже мистецтво розпочинається в повсякденності і проникає фактично в усі аспекти життя людей. Фізіологічні передумови естетичних переживань, у тому числі таких, що пов'язані зі спогляданням та вживанням їжі, вивчали І. Ренчлер, Б. Херцбергер, Д. Епстайн, Д. Берлайн, В. М'ясищев, О. Готсдінер, М. Сергієвський.

Концептуальне осмислення їжі як соціально-культурного феномену здійснювали вчені-культурологи Ф. Бродель, Р. Якобсон, К. Леві-Стросс, Ж. Дюбі, М. Харріс, які розглядали їжу як важливу складову частину матеріальної та символічної культури, яку слід розглядати в ширшому соціокультурному і етносоціальному контекстах. Чимало сучасних науковців досліджують окремі аспекти кулінарного мистецтва в конкретних соціальних умовах. Наприклад, О. Даниленко звертає увагу на естетику харчової культури в мистецтві сервірування; П. Буркова досліджує репрезентації текстів тексту кулінарних рецептів у кулінарних книгах, творах літератури, візуального мистецтва; В. Ніколенко вивчає гастрономічну культуру сучасного суспільства з точки зору її спадкування історичним традиціям.

У даній статті нами сконцентровано дослідницьку увагу не тільки на огляді сучасних тенденцій декорування тортів, але і їхніх джерел у культурі й мистецтві. Декорування тортів розглядається нами в контексті практичної естетики, яка феноменологізується через різні види художньої діяльності.

Мета статті – виявлення естетичних передумов сучасного декорування тортів та аналізі основних тенденцій у цій сфері кулінарного мистецтва.

Для досягнення мети нами було окреслено коло дослідницьких завдань, а саме:

– концептуалізувати поняття практичної естетики та її роль у філософських поглядах минулого та сучасності;

– розглянути кулінарне мистецтво як різновид творчої діяльності, яка викликає естетичне переживання;

– виокремити сучасні тенденції декорування тортів;

– з'ясувати культурні й соціальні витоки прийомів і технік декорування тортів і їх втілення у витворах кулінарного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Естетичне переживання як форма культурного освоєння предметів природного та соціального світу зазвичай сприймається через категорію неутилітарності, заперечення прагматизму та практичності, однак ще засновник естетики як наукового вчення О. Баумгартен визначав її предмет через поняття досконалого у світі явищ, довершеність чуттєвого пізнання і вдосконалення смаку. У центрі естетичного – пошук гармонії, що розкривається через єдність ключових складників: змісту, порядку, вираження. Отже, естетична цінність створюється завдяки активному перетворенню набутих людиною вражень у творення нового (Baumgarten, 2020).

Подальшого розвитку ідея естетичного переживання не тільки через сприйняття мистецьких творів, але й через заглибленість у повсякденний досвід знайшла у філософії прагматизму Дж. Дьюї, який вважав, що художню цінність можна знайти і в буденних речах, які оточують людей в їхньому звичайному житті. Джерелом натхнення і гармонії є заглибленість у творчу роботу, яка продукує естетичні цінності. Не тільки мистецтво, але й будь-яка натхненна практична діяльність може стати джерелом естетичного досвіду як для творця, так і для тих, хто сприйматиме його творіння (Miele, Murdoch, 2020).

Американський вчений Т. Манро слідом за Дж. Дьюї наголошував на тому, що мистецтво є майстерністю стимулювання естетичного досвіду, який є однією з форм повсякденного досвіду. Отже, естетичне нерозривно пов'язано з практичним у житті людини, а тому мистецтво не обмежується лише його традиційними видами: живописом, літературою, музикою, театром тощо. Т. Манро вважав, що кулінарія також є мистецтвом, що приносить людям не лише насолоду смаком, але

й є джерелом споглядального задоволення від досконалості форм, кольорів, ліній (Schifferstein, Kudrowitz, Breuer, 2020). Таке практичне мистецтво скріплює соціальні зв'язки, єднає людей.

Кулінарне мистецтво поєднало в собі задоволення двох важливих потреб людей – насичення поживними речовинами та отримання естетичної насолоди від майстерно приготованої їжі. Візуальне оформлення страв залежить від особливостей їх приготування, наявності естетично привабливих інгредієнтів, почуття смаку кухаря та дотримання певних правил гастрономічного дизайну, а саме: уникнення надмірно складних та трудомістких дизайнерських операцій, адже сьогодні присутність такого оформлення свідчить про смаковий анахронізм. Проявами таких тенденцій О. Даниленко вважає приклади складного та вигадливого оформлення страв під впливом палацових харчувальних традицій, коли кулінарні вироби нагадували архітектурні споруди, фігури людей, тварин тощо. Подібні тенденції в оформленні страв простежувались до середини ХХ ст. (Даниленко, 2020). Нам складно погодитись із твердженням про те, що складність оформлення страв відходить у минуле, принаймні сучасні десерти стають все складнішими з точки зору виконання та оформлення.

Сучасність диктує вимогу витонченого та незвичного оформлення десертів, якого важко досягнути простими кулінарними прийомами без використання професійного обладнання та спеціальних інгредієнтів. Тому виникає спрямованість до вдосконалення та облагородження зовнішнього вигляду страв, що вивела кухню з приватної домашньої обстановки на більш широку, публічну арену. Виник великий інтерес до приготування їжі й переконання в тому, що кулінарне мистецтво набагато важливіше й цікавіше, ніж люди звикли вважати. Кухня стала джерелом гастрономічного та естетичного задоволення, а не тільки засобом задовольнити щоденну потребу в їжі. Таким чином, кулінар стає фахівцем, який створює та відображає актуальні естетичні ідеали та цінності (Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики, 2020). Їжа стає своєрідним центром перфомансу, наприклад, коли вносять красиво оздоблений весільний торт або прикрашений феєрверками торт для іменинника.

З точки зору складності приготування та подачі страви умовно можна поділити на повсякденні та святкові. Торти належать до другої категорії, прикрашаючи особливі події в житті людей, наповнені урочистістю та атмосферою свята. Вони є десертами, що складаються з одного або декіль-

кох коржів, просочених кремом, та зазвичай прикрашаються глазур'ю, кремом або фруктами.

Створення святкових десертів передбачає не тільки відмінні смакові якості, які сьогодні вже і є предметом дискусії, а насамперед акцентування урочистості події через особливе декорування зовнішнього вигляду (Schifferstein, Kudrowitz, Breuer, 2020). Особлива форма, колір, текстура, додаткові візуальні елементи – все це створює неповторний вигляд торта та саме по собі несе певне символічне навантаження.

Традиційно торти виготовляють у формі кола, адже це універсальний образ гетерогенного походження і значення з числа найбільш значущих і поширених елементів міфопоетичної символіки (Velasco, 2020). Найчастіше торт висловлює ідею єдності, нескінченності, закінченості, найвищої довершеності. У промисловому виробництві можуть використовуватися квадратні та прямокутні форми, оскільки такі кулінарні вироби зручно ділити на порції.

У західній кулінарній традиції весільної кухні утвердились торти в кілька ярусів. Поступово цей прийом почав використовуватись і для інших видів свят та урочистостей. Таке виконання тортів підкреслює їх особливий, неутилітарний характер (Leddy, 2020).

Як стверджує Н. Федорченко, генератором естетичного переживання, його джерелом є природа, а найпоширенішим атрибутом явища – колір (Федорченко, 2016: 113). Колір стимулює виникнення біохімічних реакцій в організмі, стимулює важливі залози ендокринної системи. Певні кольори здатні викликати визначені фізіологічні реакції в організмі людини: червоний підвищує м'язовий тонус, кров'яний тиск, ритм дихання, він є фізичним і психологічним стимулятором, у давніх народів уважався оберегом; помаранчевий тонізує, викликає апетит, поліпшує травлення; жовтий діє як своєрідний антидепресант, стимулює розумову діяльність, підвищує гостроту зору; зелений створює відчуття гармонійності, візуальної комфортності, знижує кров'яний тиск і розширює капіляри, ефективний за безсоння та втоми; блакитний впливає спокійно, прохолодно, сприяє лікуванню гіпертонії та запальних процесів; синій діє гнітюче, понижує кров'яний тиск, пульс і ритм дихання, його використовують як антисептик і в лікуванні маніакальних станів; фіолетовий має медитативну дію, знімає нервову напругу, збільшує витривалість серця та легень; білий сприяє гармонізації функцій організму (Тканко, 2020).

Для того щоб задовольняти естетичні потреби публіки, що зростають із розвитком техноло-

гій приготування десертів, кулінарам потрібно постійно експериментувати та вдосконалювати прийоми приготування та декорування тортів. Кондитери для прикрашання своїх виробів використовують різноманітні засоби, такі як крем, безе, айсинг, шоколадна глазур, марципани, мастика.

Для декорування тортів зазвичай використовуються масляний крем, адже його текстура досить щільна і стійка. Отриманим продуктом заповнюють кондитерський шприц або мішок та виконують різноманітні візерунки або ж рослинні фігурки. Крем можна наносити безпосередньо на торт або використовувати шматочок бісквіта, щоб створити фігуру, а після її застигання перенести її на потрібне місце (так прикрашають торти великими трояндами). Безе готується зі збитих до щільності білків із цукром або цукровою пудрою. Важливо домогтися щільної текстури маси: вона повинна легко формуватися в піки і мати характерний блиск. Гнучкий айсинг – спеціальна цукрова суміш, яка відрізняється високою пластичністю і дозволяє отримати надзвичайно тонкі й еластичні елементи прикрас. Декорування айсингом дозволяє домогтися дивного ефекту легкості та ажурності. Використання шоколадної глазури дозволяє зробити торти блискучими або ж досягнути ефекту матовості та підкреслити натуральний колір шоколаду. З марципану, що є масою з меленого мигдалю в поєднанні з цукром або медом та яечними білками, виготовляють фігурки тематичного характеру. Так само фігурки, а також різноманітні візерунки виготовляють із кондитерської мастики. Нею покривають всю поверхню торта, якщо необхідно досягнути ефекту приховування його текстури.

Джерелом творчого натхнення для сучасних кулінарів стали стилі в мистецтві та дизайні, які вплинули на популярну культуру та кулінарію, тому кожна тенденція в кулінарному мистецтві має джерелом певне суспільне явище, факт чи процес, які незворотно вплинули на соціально-культурне середовище. Під стилем у мистецтві зазвичай розуміють спільність образної системи, засобів художньої виразності, творчих прийомів, зумовлену єдністю ідейно-художнього змісту. Цим поняттям в історії мистецтва часто позначають певні періоди, етапи в розвитку мистецтва, коли існувала єдина система художніх прийомів, помітних у різних видах мистецтва. Найбільш наочно особливості того чи іншого стилю проявляються в архітектурі й уже звідти проникають у живопис, скульптуру, літературу, музику. Стилізація під напями в мистецтві й матеріальній культурі проникає і в декорування десертів.

Мистецтво авангарду та кубізму вплинуло на виникнення такої тенденції в декоруванні тортів, як геометричність, яка простежується як у виборі незвичайних для них форм (квадрат, трикутник, ромб тощо), так і в лаконічному декорі, проте, як правило, такі десерти виконуються в насичених кольорах, щоб підкреслити вибрану форму.

Мінімалізм форми та декору часто компенсується незвичайною текстурою покриття тортів – матовий, мармуровий, дзеркальний чи навіть металічний ефекти стають ознакою високого стилю в кулінарному мистецтві (Alhelaili, 2020). Ще однією технікою виконання є омбре, що передбачає плавний перехід відтінків одного кольору на торті.

Рустикальний стиль в інтер'єрі, що передбачає повернення до природних форм, грубих ліній, переважання натуральних елементів декорування, вплинув на традиції прикрашання тортів підкреслено просто, коли через тонкий шар крему проглядається текстура коржів, надписи та орнаменти виконуються вручну, без збереження строгої симетрії та геометричності (Sweeney, 2020). Стиль рустик передбачає використання в декорі простих квітів і рослин, садових або частіше польових і лісових. Широко застосовуються такі квіти, як невеликі кущові троянди, фіалки, лілії, конвалії. Дуже мило виглядає весільний торт з ромашками, незабудками, конюшиною, доповненими луговими травами. Для осінніх святкувань застосовують соняшники, колоски, гілочки горобини.

Якщо весільний захід проводиться в стилі гламурний рустик, однотонний торт може бути повністю прикрашений кондитерськими квітами або легким повітряним візерунком. При цьому колір крему вибирається білий або бежевий. Десерт декорується елементами з натуральних матеріалів, щоб не вибиватися із загальної стилістики.

Розвиток цієї тенденції максимального гіперболізованого спрощення знайшов у дизайні тортів, що отримала назву «naked cake» («оголений торт»). Вперше такі «голі» десерти з'явилися в американців, які сміливо скористалися технікою обробки, комбінуючи світлі, темні або різнокольорові коржі в одному торті (Munro, 2020). Впізнана особливість таких тортів – яскраво помітний перехід між шарами крему та коржами, які не обтягнуті мастикою і не покриті кремом. Коржі таких тортів і крем між ними видно з усіх боків, а зверху вони зазвичай прикрашені фруктами або ягодами. Зовні створюється ефект недбалої гармонії, відчуття, що майстер почав роботу над

оформленням торта й так і забув продовжити, або, почавши прикрашати, зробив кілька мазків і зрозумів, що торт і так виглядає красиво. Як правило, темний колір коржів поєднується зі світлим кремом, що створює контраст і підкреслює багатшаровість торта. Крем намазується як би недбало, він може виступати за край і потрапляти на зовнішній шар. На цьому наголошує натуральність стилю, створює милу домашню атмосферу.

Для прикраси голих весільних тортів часто використовуються ягоди і фрукти. Їх розташовують навколо коржів у невеликих кількостях. Ягоди можуть доповнюватися листям і зеленими гілочками. Сік, що випливає з ягід, додає ще більшу привабливість і природний вигляд.

Ще одним втіленням тенденції на природність та простоту є торти в стилістиці англійського саду, які відтворюють малюнки на чайному посуді у вигляді квітів знаменитих троянд, гортензій, фіалок. Такий декор обов'язково включає живі квіти, які можуть супроводжуватись фігурками з крему чи мастики (Sweeney, 2020).

Усе більшої популярності в декоруванні тортів набуває акварельна техніка, що передбачає ручний розпис поверхні готового виробу. Таким чином, торт стає полотном, а крем – палітрою фарб. Кондитери надихаються творами великих художників і творять. Причому це можуть бути як абстрактні зображення на тортах із жирними мазками, що чітко простежуються, або прозорим акварельним розписом, так і квіткові візерунки чи орнамент.

Висновки. Естетика – не просто абстрактна категорія філософії, замкнена обмеженим колом інтелектуалів на питаннях високого мистецтва, а своєрідна світоглядна позиція, яка передбачає активне творче переосмислення та перетворення навколишнього світу через втілення ідей ідеалу, гармонії, вишуканості та краси. Саме тому не

лише мистецтво, але й інші види творчої діяльності потребують переосмислення та наукової оцінки з використанням естетичних категорій та з'ясуванням їх вписаності в загальний культурно-історичний ландшафт. Концептуальне осмислення їжі як соціально-культурного феномену потребує детального вивчення кожного її аспекту, адже вона має на меті не тільки насичувати організм поживними речовинами, але й доповнює соціальну комунікацію, має значне символічне навантаження і служить виразником сучасних тенденцій популярної культури.

Торти є особливим проявом кулінарного мистецтва, адже супроводжують найважливіші, особливо урочисті, а іноді й знакові події життя людей та цілих спільнот. У них практично втілюється задоволення двох важливих потреб людей – насичення поживними речовинами та отримання естетичної насолоди від майстерно виконаного декорування десерту. Торти часто стають центром перфомансу, ритуальних елементів свята, а тому їх декорування постійно ускладнюється. Таким чином, у створенні десертів до святкового застілля переплітаються традиційні елементи (форма, колір, текстура) та авангардні прийоми (мімікування фактур каменів, металів, нанесення складних малюнків та орнаментів). Водночас дотепер існує погляд на декорування тортів, як на поверхневе поняття, мінливе та позбавлене глибинного сенсу. На наш погляд, така позиція є евристично хибною, адже в кожному аспекті творчої художньої діяльності проявляються фундаментальні соціокультурні пласти, переосмислення яких має значні наукові перспективи. Кулінарія є мистецтвом, яке підносить матеріальну культуру на якісно новий рівень. Творчість перетворює їжу з джерела живлення, абсолютно необхідного тілу, в одне із найважливіших джерел естетичної насолоди для душі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даниленко О. В. Естетика харчової культури у мистецтві сервірування. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/nauka/ukr_kult_min_such_rozv_nk_vip21_t2.pdf (дата звернення: 17.03.2020).
2. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. URL: <https://readli.net/krasota-i-mozg-biologicheskie-aspektyi-estetiki/> (дата звернення: 17.03.2020).
3. Тканко З. Колір як засіб вираження в мистецтві та моді. URL: https://nam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/21/15.pdf (дата звернення: 17.03.2020).
4. Федорченко Н. В. Естетичні переживання: моделі нарративної інтерпретації. Київ : Міленіум, 2016. 152 с.
5. Alhelaili M. Essays on Aesthetics of Food. URL: <https://researchrepository.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6107&context=etd>
6. Baumgarten A. Ästhetik. URL: http://www.ciando.com/img/books/extract/3787320083_lp.pdf
7. Januszewska R., Viaene J. Sensory Evaluation of Traditional Products by Variety-Seekers and Food Neophobics. URL: https://www.researchgate.net/publication/241743684_Sensory_Evaluation_of_Traditional_Products_by_Variety-Seekers_and_Food_Neophobics. (дата звернення: 17.03.2020).
8. Leddy T. Dewey's Aesthetics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/dewey-aesthetics> (дата звернення: 17.03.2020).

9. Miele M., Murdoch J. The Practical Aesthetics of Traditional Cuisines: Slow Food in Tuscany. URL: https://www.researchgate.net/publication/27649510_The_Practical_Aesthetics_of_Traditional_Cuisines_Slow_Food_in_Tuscany (дата звернення: 17.03.2020).
10. Munro T. Evolution in The Arts, and other Theories of Culture History. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043249.1965.10793772?journalCode=rcaj20> (дата звернення: 17.03.2020).
11. Schifferstein H., Kudrowitz B., Breuer C. Food Perception and Aesthetics. Linking Sensory Science to Culinary Practice. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15428052.2020.1824833>. (дата звернення: 17.03.2020).
12. Sweeney K. The Aesthetics of Food. The Philosophical Debate About What We Eat and Drink. URL: <https://philpapers.org/rec/SWETAO-6> (дата звернення: 17.03.2020).
13. Role of sensory and cognitive information in the enhancement of certainty and liking for novel and familiar foods / H. Tuorila et al. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726542>. (дата звернення: 17.03.2020).
14. Velasco C. On the importance of balance to aesthetic plating. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878450X16300397> (дата звернення: 17.03.2020).

REFERENCES

1. Danilenko O.V. *Estetyka kharchovoi kultury u mystetstvi serviruvannia* [Aesthetics of food culture in the art of serving]. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/nauka/ukr_kult_min_such_rozv_nk_vip21_t2.pdf. (appeal date: 17.03.2020) [in Ukrainian]
2. *Krasota i mozg. Biologicheskie aspekty estetiki* [Beauty and the brain. Biological aspects of aesthetics]; ed. I. Renchler, B. Herzberger, D. Epstein. URL: <https://readli.net/krasota-i-mozg-biologicheskie-aspekty-i-estetiki/> (date accessed: 17.03.2020) [in Russian].
3. Tkanko Z. *Kolir yak zasib vyrazhennia v mystetstvi ta modi* [Color as a means of expression in art and fashion]. URL: https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/21/15.pdf. (appeal date: 17.03.2020) [in Ukrainian]
4. Fedorchenko N.V. *Estetychni perezhyvannia: modeli naratyvnoi interpretatsii* [Aesthetic experiences: models of narrative interpretation]. Kyiv: Millennium, 2016. 152 p. [in Ukrainian]
5. Alhelaili M. Essays on Aesthetics of Food. URL: <https://researchrepository.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6107&context=etd>. [in English]
6. Baumgarten A. Ästhetik. URL: http://www.ciando.com/img/books/extract/3787320083_lp.pdf. [in English]
7. Januszewska R., & Viaene J. Sensory Evaluation of Traditional Products by Variety-Seekers and Food Neophobics. URL: https://www.researchgate.net/publication/241743684_Sensory_Evaluation_of_Traditional_Products_by_Variety-Seekers_and_Food_Neophobics. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
8. Leddy T. Dewey's Aesthetics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/dewey-aesthetics>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
9. Miele M., Murdoch J. The Practical Aesthetics of Traditional Cuisines: Slow Food in Tuscany. URL: https://www.researchgate.net/publication/27649510_The_Practical_Aesthetics_of_Traditional_Cuisines_Slow_Food_in_Tuscany. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
10. Munro T. Evolution in The Arts, and other Theories of Culture History. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043249.1965.10793772?journalCode=rcaj20>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
11. Schifferstein H., Kudrowitz B., Breuer C. URL: Food Perception and Aesthetics. Linking Sensory Science to Culinary Practice. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15428052.2020.1824833>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
12. Sweeney K. The Aesthetics of Food. The Philosophical Debate About What We Eat and Drink. URL: <https://philpapers.org/rec/SWETAO-6>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
13. Tuorila H., Meiselman H.L. Bell R., Cardello A., Johnson W. Role of sensory and cognitive information in the enhancement of certainty and liking for novel and familiar foods. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726542>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]
14. Velasco C. On the importance of balance to aesthetic plating. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878450X16300397>. (Last accessed: 17.03.2020). [in English]

УДК 378:78.071.2-051]:17.022.1
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-13>

Світлана ТОЧКОВА,
 orcid.org/0000-0001-6356-7619
 викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
 Київського університету імені Бориса Грінченка
 (Київ, Україна) s.tochkova@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО АРТИСТА-ВОКАЛІСТА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізовано нагальну в мистецькій освіті проблему формування сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста в процесі фахової діяльності. Автором здійснено короткий ретроспективний аналіз виникнення поняття «імідж», окреслено сфери його використання в різні історичні періоди. Проаналізовано етимологічне значення досліджуваного терміна та надано перелік основних наукових визначень іміджу, що дало змогу говорити про розуміння даної категорії у двох значеннях: у широкому сенсі – як про уявлення щодо сукупності природних або спеціально сконструйованих властивостей об'єкта; у вузькому – як про свідомо сформований образ, що наділяє об'єкта певними рисами та дає можливість продукувати необхідні враження про нього.

Проаналізовано структуру іміджу та з'ясовано невербальні елементи, які можуть значно в ній переважати. Зазначено, що виявлена закономірність є типовою для іміджу представників творчих професій, зокрема артистів-вокалістів. З'ясовано, що імідж артиста-вокаліста є природним утіленням його неповторної творчої індивідуальності, яка відрізняє його серед інших виконавців.

У статті охарактеризовано дефініції понять, що є близькими за значенням до досліджуваної категорії, зокрема «сценічний образ співака», «концертний номер», «художній образ».

Автором подано класифікацію існування вимірів іміджу артиста-вокаліста, що складається з візуального (зовнішній вигляд артиста); аудіального (звучання голосу, культура спілкування зі слухачською аудиторією); контекстного (коло спілкування) та подієвого (нормативно-етичний бік учинків, поведінки, діяльності) компонентів. Наголошено на вагомості інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів-вокалістів під час створення переконливих сценічних образів і пошуку власного стилю виконання як складників сценічного іміджу майбутнього співака.

Ключові слова: імідж, сценічний образ, концертний номер, художній образ, артист-вокаліст, фахова діяльність.

Svitlana TOCHKOVA,
 Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
 Borys Grinchenko Kyiv University
 (Kyiv, Ukraine) s.tochkova@kubg.edu.ua

FORMATION OF THE STAGE IMAGE OF THE FUTURE SINGER-VOCALIST IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The article actualizes the urgent problem in art education of forming the stage image of the future singer-vocalist in the process of professional activity. The author of the article made a brief retrospective analysis of the origin of the concept of "image", outlined the scope of its use in different historical periods. The author analyzes the etymological meaning of the term and provides a list of basic scientific definitions of image, which allowed us to talk about understanding this category in two senses: in a broad sense as a representation of a set of natural or specially designed properties of the object; in the narrow sense as a consciously formed image that gives the object certain features and makes it possible to produce the necessary impressions about it.

The author analyzed the structure of the image and finds out about non-verbal elements that can significantly dominate it. The article states that the identified pattern is typical for the image of representatives of creative professions, in particular, vocalists. It turns out that the image of a vocalist is a natural embodiment of his unique creative personality, which distinguishes him from other performers.

The article characterized the definitions of concepts that are close in meaning to the studied category, in particular, "stage image" of the singer, "concert performance", "artistic image".

The author presented a classification of the existence of dimensions of the image of the singer-vocalist, consisting of visual (appearance of the singer); auditory (voice sound, culture of communication with the audience); contextual (circle of communication) and event (normative and ethical side of actions, behavior, activities) components. The importance of integrating interdisciplinary connections in the process of professional training of vocal students while creating

convincing stage images and finding their own style of performance as components of the stage image of the future singer is emphasized.

Key words: *image, stage image, concert performance, artistic image, vocalist, professional activity.*

Постановка проблеми. У сучасному світі все більшої теоретичної та практичної значущості набуває проблема іміджу, яка стосується абсолютно різних галузей суспільного життя, але найбільше тих, в яких це є необхідним і визначальним чинником, що зумовлює досягнення в ній успіху. Вимоги до іміджу посилюються з кожним днем, що зумовлено викликами сьогодення, де все більше цінується інформаційний складник у житті суспільства. Тому робота над іміджом, його формуванням і підтримкою потребує цілеспрямованого та професійного підходу, особливо у сфері творчих професій. Зазначене свідчить про необхідність пошуків закономірностей формування іміджу в майбутніх артистів-вокалістів у процесі фахової діяльності.

Аналіз досліджень. Імідж як об'єкт наукового аналізу досліджувався В. Мамаєвою, В. Мацько, А. Кілоєвим, А. Санатуловою. У дослідженнях І. Шишової категорія «імідж» вивчається як компонент психологічної культури майбутнього педагога. Теоретичне обґрунтування феномена іміджу й аспекти його формування у представників різних соціальних груп представлено в працях В. Шепеля, А. Панасюка, І. Симонової, Я. Турбівської, Н. Метленко, М. Апраксиної та ін.

Теоретичні положення та ідеї іміджелогії та менеджменту презентовано в публікаціях Г. Поцепцова, М. Марк і К. Пірсон, А. Коновалова, А. Кошмарова, А. Федоркіна, Р. Ромашкіна, в яких висвітлено особливості формування іміджу відомих особистостей шоу-бізнесу. Серед досліджень даної проблеми за останні роки можна назвати праці В. Белобрагіна, Е. Ємельянової, Є. Забазнової, Т. Метляєвої, П. Бикової, А. Верещакі, О. Петренко, І. Фаттахова, М. Мазоренко та ін. Однак попри широке звернення авторів до означеної проблеми варто відзначити, що літератури, в якій розглядається проблема формування іміджу майбутнього артиста-виконавця, вкрай мало.

Мета статті – окреслення основних положень щодо формування сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста в процесі фахової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Останні десятиріччя поняття «імідж» набуло значного поширення в тематиці досліджень представників різних наук. Зокрема, даний термін широко вживається не лише у сфері реклами, політики, PR-технологій, кінематографії, модельного та шоу-бізнесу. Звер-

нення до іміджу як наукової категорії останнім часом активно зростає серед таких галузей наук, як психологія, соціологія, культурологія, менеджмент, педагогіка, мистецтвознавство тощо.

Загальновідомо, що більшість наукових категорій може трактуватися як у широкому, так й у вузькому сенсі. Не винятком є категорія «імідж», під якою в широкому сенсі розуміють поширене уявлення про сукупність природних або спеціально сконструйованих властивостей об'єкта. У вузькому сенсі імідж трактують як свідомо сформований образ об'єкта, що наділяє його певними цінностями, рисами та дає можливість продукувати необхідні враження про даний об'єкт, впливаючи на ставлення до нього та його оцінку (Даниленко, 2007).

Якщо здійснити ретроспективний аналіз щодо виникнення поняття «імідж», то очевидним стає той факт, що воно не є винаходом сьогодення. Перші витoki вживання даного поняття знаходимо ще за часів Стародавнього Світу. Так, відомо, що в Стародавньому Єгипті, де існував культ фараона, активно використовувалися як косметичні засоби, так і елементи одягу, ювелірні прикраси задля створення певного іміджу правителя, що прирівнювався до сина Бога Сонця – Ра.

За часів Античності, коли люди дотримувалися ідеалів краси та гармонії, існувала традиція зображати себе не такими як у реальності, а такими, якими їх хотіли би бачити інші, що теж свідчить про прояв іміджевого підходу.

Також можна припустити, що татування, візерунки, що наносилися на людське тіло в різних індіанських племенах із метою доповнення або перетворення власної зовнішності відповідно до образних символів племінної мудрості, є також проявами конструювання візуального іміджу.

У 60-х роках ХХ ст. поняття «імідж» активно вводиться до лексики журналістської практики з метою акцентування уваги на сценічному образі поп-музикантів та інших представників шоу-бізнесу в європейських країнах. Тоді ж широкого розповсюдження набувають нові методи організації виборчих компаній, в основу яких лягло поняття про імідж громадських і політичних лідерів. А наприкінці 70-х років поняття іміджу торкнулося й професійної сфери телеведучих, журналістів, акторів, тобто осіб, специфіка професії яких характеризувалася публічністю. Під іміджем тоді розуміли штучно

сформований образ, що об'єднує стиль поведінки, зовнішній вигляд і манеру взаємодії та комунікації з оточуючими людьми.

Починаючи з 80-х років ХХ ст. поняття іміджу міцно входить у галузь загальної та соціальної психології в дослідженнях зарубіжних учених. Приблизно тоді ж поняття іміджу стає предметом наукового аналізу та об'єктом суспільного інтересу на території колишнього Радянського Союзу, де з'являються перші серйозні наукові розробки, присвячені психологічним аспектам формування іміджу та іміджелогії.

Варто відзначити, що спеціальна література дотепер не дає однозначного трактування категорії іміджу. Більше того, дискусія, що розгорнулася серед деяких авторів праць з іміджелогії, свідчить про неоднозначність в її трактуванні та близьких до неї категорій.

Звернувшись до етимології слова «імідж», з'ясовуємо, що походить воно від латинського *imago* та в перекладі означає «картинка», воно тісно пов'язане також із латинським словом *imitari*, яке перекладається як «імітація», «імітувати». Поряд із цим з англійської мови (дослівний переклад) слово *image* в буквальному сенсі означає «образ». Відповідно, говорячи про імідж людини, зазвичай мають на увазі той образ, який виникає в інших людей у процесі взаємодії з нею – від візуального образу (вигляд, стиль одягу, зовнішність та ін.) до оцінки її мислення, дій, учинків, тобто уявлення про людину в цілому.

Сьогодні у науковій літературі існує значна кількість визначень іміджу. Розглянемо найбільш розповсюджені з них.

А. Федоркіна, Р. Ромашкіна під іміджом розуміють «соціально-психологічне явище, що відображає вплив на нього не лише свідомого, а й несвідомого компонентів психіки різних соціальних груп, мотивації їхньої поведінки, а також формування образів, які викликані сьогодні народними масами» (Федоркіна, Ромашкіна, 1996: 84).

В. Шепель визначає імідж індивідуальним виглядом (або ореолом), створюваним засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою залучення до себе уваги (Шепель, 2005).

На думку А. Санатулової, імідж є синтетичним образом, що складений у свідомості людей щодо конкретної особи або організації, який містить у собі значний обсяг емоційно забарвленої інформації про об'єкт сприйняття та спонукає до певної соціальної поведінки (Шепель та ін., 2001).

Зазначимо, що більшість дослідників визначає імідж через поняття психічного образу, що формується в масовій свідомості. Зокрема, А. Ульяновський визначає імідж як стійкий образ суб'єкта в суспільній свідомості (Шепель та ін., 2001).

Із наведеного випливає, що імідж трактується, перш за все, як образ когось або чогось. Зважаючи на це, варто звернутися і до визначення цього поняття. Так, у Тлумачному словнику російської мови за редакцією С. Ожегова та Н. Шведової надано декілька різних визначень слова «образ»: 1) предмет та ідеальна форма відображення предметів та явищ матеріального світу у свідомості людини (у філософії); 2) вигляд, зовнішність; 3) живе, наочне уявлення про будь-який предмет чи об'єкт; 4) узагальнене художнє відображення дійсності, яке постає у формі конкретного, індивідуального явища (у мистецтві, літературі); 5) тип, характер (у художньому творі) (Ожегов, Шведова, 2003). Із наведеного бачимо, що два тлумачення мають безпосереднє відношення до художньої діяльності, що є вагомим у межах дослідження нашої проблеми.

На нашу думку, на увагу заслуговує точка зору А. Панасюка, який підкреслює, що в англійській мові термін *image* вживається у значенні образу, який розуміється як сукупність матеріальних (візуальних) характеристик об'єкта, а також ідеальних (внутрішніх) його характеристик. Водночас автор підкреслює, що в російській мові слово «імідж» багатозначне та в деяких випадках не може бути синонімічною заміною слова «образ», який він інтерпретує як результат перцепції. За А. Панасюком імідж об'єкта – це думка раціонального або емоційного характеру про об'єкт, яка виникає у психіці певної групи людей на основі образу, сформованого цілеспрямовано або мимоволі в їхній психіці з метою виникнення атракції (тяжіння людей до даного об'єкта) (Панасюк, 2008: 25).

Для нашого дослідження ваговою постає точка зору Є. Перелігіної, яка, узагальнивши дані проведеного дослідження з іміджелогії, зазначає, що в межах іміджелогії імідж – це сформоване за допомогою цілеспрямованих професійних зусиль уявлення про клієнта (людину) з метою підвищення успішності певної його діяльності (Перелігіна, 2002: 21). Книга Є. Перелігіної «Психологія іміджу» є однією з перших спроб побудувати доволі повну теорію, що уможливило наукове обґрунтування феномена іміджу. Аналіз даної праці дає змогу тлумачити імідж не лише як явище, яке включене в систему діяльності суб'єкта, а й таке, що виникає в результаті цієї діяльності, тобто є її продуктом.

Кожна людина створює певний образ: імідж і опора на власний імідж сьогодні як ніколи актуалізується в будь-якій професії, його зміст передбачає інтеграцію соціальних, професійних, психологічних і власне таких, що відносяться до зовнішнього вигляду, характеристик.

Варто зазначити, що імідж у своїй структурі має невербальні елементи, які можуть значно переважати. Дана закономірність є типовою для іміджу представників творчих професій, зокрема артистів, співаків. Імідж для будь-якого артиста є природним утіленням його неповторної творчої індивідуальності, яка дає змогу глядачеві відрізнити його серед інших виконавців.

Імідж артиста-вокаліста – це не лише його обличчя, голос, пластика та вбрання. У контексті професійної діяльності артиста-вокаліста під іміджем розуміють «сценічний образ» співака або його колективу, який створюється спеціально за допомогою одягу, гриму, міміки, жестів, ходи самого артиста, а також тих, хто його супроводжує. Це сукупність різних дій артиста-вокаліста на сцені, яка притаманна лише йому.

Поняття сценічного іміджу артиста-вокаліста тісно пов'язане з поняттям «концертний номер», перше з них існує лише у просторі другого. Поряд із такими елементами сценічного іміджу артиста-вокаліста, як грим, костюм, пластична культура, акторські прийоми, хореографія, також до його створення можна віднести задум режисера по сцені: світло, декорації, додаткові дійові особи (бек-вокалісти, підтанцьовка). Безсумнівно, сценічний імідж має бути тісно пов'язаний із художнім образом твору, народженому в уяві виконавця-співака та відтвореному їм за допомогою сукупності дій шляхом творчого перевтілення та занурення в художній образ виконуваного музичного твору.

Дослідження з вибраної проблематики дають змогу говорити про існування таких вимірів іміджу артиста-вокаліста:

– *візуального* (зовнішній вигляд артиста: одяг, взуття, аксесуари, зачіска, прикраси, манера поведінки, міміка, жести);

– *аудіального* (звучання голосу, культура спілкування зі слухачською аудиторією: мова, публічні виступи, доповіді, інтерв'ю, статті, вміння вести бесіду по телефону);

– *контекстного* (коло спілкування: середовище, де проводить час артист (родичі, друзі, оточення);

– *родієвого* (нормативно-етичний бік учинків, поведінки, діяльності в цілому, тобто репутація людини) (Перелігіна, 2002).

Сучасні виступи артистів-вокалістів зазвичай активно доповнюються візуальними формами впливу на глядача шляхом використання елементів танцю, пантоміми й навіть акробатики. Удале використання співаком візуальних форм виміру іміджу поруч із професійним володінням ним вокальною технікою (аудіальним виміром іміджу) закладе основи повноцінного відтворення художнього образу музичного твору на сцені.

Саме в такому цілісному емоційно-образному розкритті змістового боку музичного твору й полягає виконавська майстерність артиста-вокаліста, яка набувається ще в процесі фахової підготовки майбутнього співака. Під час фахової діяльності майбутній артист-вокаліст учиться створювати сценічний образ, перевтілюватися та виходити з нього після закінчення виступу.

Слушною для нас є думка Є. Проворової про те, що в процесі фахової підготовки майбутнього співака надзвичайно важливою є міждисциплінарна або міжпредметна інтеграція, застосування принципів якої під час вивчення вокальних творів дає змогу різнобічно їх опанувати (Проворова, 2017: 241). Така думка дослідниці наводить на розуміння, що створення сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста має відбуватися на таких самих засадах. Інтеграційні зв'язки таких дисциплін, як «Вокал», «Сценічна майстерність», «Сценічний рух», «Сценічна мова», «Майстерність актора», «Постановка концертного номеру», «Хореографія», дають змогу у процесі фахової підготовки майбутніх артистів-вокалістів не лише створити переконливі сценічні образи для вокальних виступів, а й допомагають у пошуку власного стилю виконання, що є обов'язковим складником сценічного іміджу співака.

На нашу думку, не менш важливими у фаховій підготовці майбутнього артиста-вокаліста є інтеграційні зв'язки з дисциплінами «Музична психологія» або «Психологія музичної діяльності». Адже у створенні сценічного іміджу не останнє місце займає комфортне, впевнене, невимушене самовідчуття виконавця на сцені, тобто відповідне психологічне налаштування. Завдяки означеним дисциплінам майбутній артист-вокаліст може отримати необхідні знання з питань подолання надмірного хвилювання, особливостей виникнення натхнення, специфіки входження у сценічний образ, прийомів психоемоційної саморегуляції та іншого, що дасть змогу ефективно транслювати слухачам задуманий художній образ виконуваного музичного твору. Варто підкреслити, що психологічні знання також сприяють самопізнанню студента, виявленню та

прийняттю ним індивідуальних властивостей. На таких знаннях, безперечно, базується розуміння власної унікальності й усвідомлення індивідуальних рис як основи неповторного стилю та іміджу майбутнього співака.

Висновки. Короткий огляд досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що формування та управління іміджем майбутнього артиста-вокаліста відбувається у процесі

фахової діяльності під час пошуку та винайдення ним індивідуального стилю виконання музичних творів, створеного на основі особистої унікальності з урахуванням музичних уподобань і вокальних можливостей студента. Вагомого значення в даному процесі набуває інтеграційність взаємозв'язків знань із різних дисциплін, що становлять основу фахової підготовки студента – майбутнього співака.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даниленко Л. В. Все об имидже: от подходов до рекомендаций. *Маркетинг и маркетинговые исследования*, 2007. № 4. С. 292–304. URL: <https://grebennikon.ru/article-8vnr.html> (дата звернення: 25.03.2021).
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва : ИТИ Технологии, 2003. 944 с.
3. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники ; изд. 2-е, стер. Москва : Омега-Л, 2008. 266 с.
4. Перельгина Е. Б. Психология имиджа : учебное пособие. Москва : Аспект Пресс, 2002. 223 с.
5. Проворова Е. М. Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах прагматичного підходу. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(1). С. 235–246. – URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/prptma_2017_5\(1\)_24.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/prptma_2017_5(1)_24.pdf) (дата звернення: 22.03.2021).
6. Федоркина А. П., Ромашкина Р. Ф. Проблемы имиджа в контексте социального психоанализа. *Имидж госслужбы*. Москва, 1996. 701 с.
7. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. Москва : Феникс, 2005. 480 с.
8. Шепель В. М. Имиджелогия : учебное пособие. Москва, 2002. 254 с. URL: https://iro86.ru/images/Documents/2020/%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D0%92.%D0%9C_%D0%98%D0%BC%D0%B8%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf (дата звернення: 31.03.2021).

REFERENCES

1. Danilenko L. V. Vse ob imidzhe: ot podkhodov do rekomendaczij [Everything about the image: from approaches to recommendations] *Marketing and Marketing Research* : Publishing House «Grebennikov», 2007. No4. – С. 292–304. URL: <https://grebennikon.ru/article-8vnr.html>. [in Russian].
2. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar` russkogo yazy`ka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vy`razhenij [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moskva : OOO «ITI Tekhnologii», 2003. 944 p. [in Russian].
3. Panasyuk A. Yu. Formirovanie imidzha: strategiya, psikhotehnologii, psikhotehniki [Image formation: strategy, psychotechnology, psychotechnics]. Izd. 2-e, ster. Moskva : Omega-L, 2008. 266 p. [in Russian].
4. Perelygina E. B. Psikhologiya imidzha [Psychology of the image]. Moskva : Aspekt Press, 2002. 223 p. [in Russian].
5. Provorova Ye. M. Mizhpredmetna intehratsiia v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzyky na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu [Interdisciplinary integration in methodical preparation of future professors of music based on the praxeological approach]. Slovyansk : SHEI «Donbass State Pedagogical University», 2017. P. 235-246. – URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/prptma_2017_5\(1\)_24.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/prptma_2017_5(1)_24.pdf). [in Ukrainian].
6. Fedorkina A. P., Romashkina R. F. Problemy` imidzha v kontekste soczial`nogo psikhoanaliza. *Imidzh gossluzhby* [Image problems in the context of social psychoanalysis. *Image of the state service*]. Moskva, 1996. 701 p. [in Russian].
7. Shepel` V. Imidzhelogiya: sekrety` lichnogo obayaniya [Imageology: secrets of personal charm]. Moskva : Feniks, 2005. 480 p. [in Russian].
8. Shepel` V. Imidzhelogiya [Imageology]. Moskva, 2002. – 254 с. – URL: https://iro86.ru/images/Documents/2020/%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D0%92.%D0%9C_%D0%98%D0%BC%D0%B8%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf [in Russian].

Ларуса ШЕМЕТ,

orcid.org/0000-0002-8568-336X

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри народних інструментів
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) *laskash@ukr.net*

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА АКОРДЕОНІВ У США

Актуальність дослідження визначається вагомими досягненнями американців у сфері виробництва акордеонів для професійних музикантів, освітньої системи, традиційно-побутового музикування, створення значної кількості власних фірм-виробників, продукція яких користується попитом як на внутрішньому ринку, так і в багатьох країнах світу, відсутністю узагальнюючих праць із цієї проблематики в галузі вітчизняного музикознавства.

Метою статті є висвітлення історії становлення американського акордеонного виробництва та визначення провідних тенденцій його розвитку. Розглядаються конструктивні різновиди акордеонів, які посіли чільне місце у виконавській практиці американців та стали базовими орієнтирами у формуванні національних традицій акордеонного виробництва в США. Наводиться перелік майстрів із виготовлення кейджун-акордеона, що вважається одним із фаворитів у сфері традиційно-побутового музикування. Визначається роль західноєвропейських виробників у забезпеченні американців клавішними та кнопковими інструментами, а також відкритті італійськими майстрами перших акордеонних фабрик у Новому Світі – Guerrini, Giuliotti, Excelsior. Описуються історичні етапи становлення та розвитку виробництва акордеонів на одній із найстаріших американських фабрик, яку заснував Карло Петоса, характеризуються основні лінії виробництва, висвітлюється специфіка підходів до створення різних моделей інструментів відповідно до їхніх темброво-динамічних якостей, дизайну, надається перелік музикантів, що використовували інструменти Petosa у своїй професійній виконавській діяльності. Розглядаються пріоритетні модельні лінії виробництва акордеонів на американській фабриці Titano, зокрема інструментів з готово-виборною клавіатурою, а також напрями творчої співпраці з провідними виконавцями і педагогами, серед яких вагомістю внеску в удосконалення конструкції інструменту виділяється Білл Палмер. Приділяється увага векторам еволюції виробництва акордеонів на підприємстві Bell. Окреслюється коло поціновувачів продукції однієї з найбільш популярних марок інструментів американського походження PANCordion. Розглядаються основні лінії виробництва акордеонів на фірмі Baldoni, філіал якої розташований у штаті Вісконсін. Визначаються загальні тенденції еволюції акордеонного виробництва у США.

Ключові слова: акордеон, кустарне виробництво, фабричне виробництво, акустичні інструменти, електронні інструменти, конструктивні моделі.

Larysa SHEMET,

orcid.org/0000-0002-8568-336X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Folk Instruments
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) *laskash@ukr.net*

LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ACCORDION PRODUCTION IN THE USA

The relevance of the study is determined by the significant achievements of Americans in the field of accordion production for professional musicians, education, traditional music, the creation of a significant number of the in-house manufacturing companies, whose products are in demand in the domestic market and in many countries, as well as by lack of generalized works on this issue in the field of musicology in Ukraine.

The objective of the article is to shed light on the history of the formation of American accordion production and identify the leading trends in its development. The article describes the design varieties of accordions that took a prominent place in the performing practice of Americans and became the basic guidelines in the formation of national traditions of accordion production in the United States. We give the list of masters in the manufacture of cajun accordion, which is considered one of the favorites in the field of traditional music. We define the role of Western European manufacturers in providing Americans with keyboard and button instruments, as well as the opening of the first accordion factories in the New World by Italian masters – Guerrini, Giuliotti, Excelsior. We describe the historical stages of formation and development of accordion production at one of the oldest American factories, founded by Carlo Petosa. We describe

the main production lines, highlight the specifics of approaches to creating different models of instruments according to their timbre and dynamic qualities, as well as design. We provide a list of musicians who used Petosa instruments in their professional performance activities. The article discusses the priority model lines for the production of accordions at the American factory Titano, in particular the instruments with a ready-made keyboard, as well as the areas of creative cooperation with leading performers and teachers, among which Bill Palmer stands out for his contribution to improving the design of the instrument. Attention is paid to the vectors of the evolution of accordion production at the Bell enterprise. We outline the circle of connoisseurs of PANcordion products, one of the most popular brands of the instruments of the American origin, and discuss the main accordion production lines at the Baldoni company, the Wisconsin branch. The article defines general tendencies of evolution of accordion production in the USA.

Key words: *accordion, handicraft production, factory production, acoustic instruments, electronic instruments, design models.*

Постановка проблеми. Міцним підґрунтям популярності акордеону в музичній культурі США, зокрема в побутовій, комерційній, професійній сферах, поряд із розвитком концертного виконавства, становленням національної системи спеціальної освіти акордеоністів, створенням оригінального репертуару вважається також формування традицій власного виробництва інструментів, генезис та еволюція якого в історичному контексті є окремою і недостатньо розробленою в науковому плані проблемою. **Актуальність** пропонованої розвідки зумовлена необхідністю висвітлення мультикультурної специфіки розвитку акордеонного виробництва в Америці, історії створення провідних фірм-виробників, напрямів конструктивної еволюції інструментарію, особистісного внеску відомих майстрів, виконавців, педагогів у цей процес. Ключові питання розглядаються на основі аналізу творчих досягнень відомих американських виробників акордеонів протягом останнього сторіччя.

Аналіз досліджень. Питання розвитку виробництва акордеонів у США постійно знаходяться в проблемному полі музично-теоретичної думки. Творчі досягнення видатних американських майстрів висвітлюються переважно в контексті дослідження історії окремих акордеонних фірм – Petosa, Titano, PANcordion (R. Cipalla, The Petosa Story, E. Deffner). Деякі науковці, зокрема А. Мірек, Т. Пасічинська, у своїх працях розглядають окремі аспекти загальної проблематики, наводячи цікаві історичні факти.

Незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми генезису та еволюції виробництва акордеонів у США, поза увагою сучасних мистецтвознавців залишається чимало суттєвих питань, що потребують подальшого дослідження. Передусім це стосується національних особливостей становлення кустарного та фабричного виробництва акордеонів для забезпечення потреб виконавців у сферах аматорського і професійного мистецтва, популярної музики, системи освіти.

Мета статті – висвітлення історії становлення американського акордеонного виробництва та визначення провідних тенденцій його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, перші зразки ручних гармонік, діатонічні та хроматичні різновиди яких мали загальну назву – акордеон, з'явилися на території Сполучених Штатів Америки в другій половині XIX ст. унаслідок етапів пізньої колонізації американської території та подальшої масової еміграції, а також експорту інструментів із країн Західної Європи, переважно Німеччини, Італії та Франції. Німецькі переселенці виконували під діатонічний акордеон різні жанри танцювальної музики: польки, вальси тощо. А в регіоні техасько-мексиканського прикордоння акордеон в ансамблі з місцевою дванадцятиструнною гітарою став традиційним інструментом музики техано, зокрема стилю конхунто.

Значної популярності у мешканців південних та південно-західних областей штату Луїзіана набув кейджан-акордеон – однорядний діатонічний акордеон із десятьма кнопками на правій клавіатурі й двома на лівій, найбільш поширеними настройками «in C», рідше «in D» та «in B», а також досить широким регістровим діапазоном загального звучання завдяки наявності декількох язичків для кожної кнопки. Кейджан-акордеон використовувався для супроводу ірландських та італійських польок, а також у відтворенні американських музичних стилів кейджан і зайдеко.

У першій половині XX ст. виробництво кейджан-акордеонів здійснювалося переважно кустарним засобом. Чимало виконавців, зокрема Сідні Браун та ін., безпосередньо займалися цією справою. Спираючись на конструктивні особливості німецьких однорядних акордеонів, вони вносили певні зміни у виготовлення інструментів відповідно до стильових нюансів виконуваної на них музики.

Після закінчення Другої світової війни кількість майстрів, що виготовляли кейджан-гармоніки в Луїзіані та Техасі, значно зросла. Створенням музичних інструментів займалися Марк

Савой, Дж. Мартін, Ренді Фелкон, Джуді Мореа, Браян Лефлер, Ед Пуллард, Андре Мічот, Кен Гіл-лорі, Ларрі Міллер (Fertel, 2019). З європейських виробників провідні позиції посіла німецька фірма Hohner.

Інструменти з правою клавіатурою фортепіанного типу і повним набором хроматичного басо-акордового супроводу конструкції видатного італійського майстра М. Даллапе (1889 р.), а також із кнопковим мануалом стали невід'ємним атрибутом класичного та естрадно-джазового напрямів у мистецтві американських акордеоністів. Розвиток масового виробництва ручних гармонік у Західній Європі (Італія, Франція, Німеччина) у першій половині ХХ ст. сприяв забезпеченню потреб у цих інструментах не лише європейських країн, а й США. Велику кількість акордеонів було імпортовано до Сполучених Штатів Америки із Франції (Bonifassi, Cavagnolo (1923), Maugein (1919)), Італії (Crucianelli, Dallape (1895), Stradella (1876), Excelsior (1924), Guerrini, Sonola (для Америки, 1920), Paolo Soprani (з 1863 р.), Scandalli (1900)), Німеччини (Weltmeister (1852), Hohner (1857), Meinel & Herold (1893)).

Хоча панорама марок інструментів була дуже різноманітною, основним імпортером своїх моделей, які користувалися найбільшою популярністю в американців, стала Німеччина. Як зазначає Т. Пасічинська, «на початку ХХ ст. фірма-дистриб'ютор Buegeleisen & Jacobson почала імпортувати з Німеччини найкращі на той час гармоніки MONARCH, а пізніше STERLING, зібрані в Клінгенталі. Це були однорядні діатонічні гармоніки in C та in D з десятьма кнопками на правій клавіатурі й декількома язичками до кожної кнопки. Їхні характерні ознаки – портативність, краща оздобленість корпусу і конструктивна досконалість» (Пасічинська, 2017: 321). Не дивно, що на Всесвітній виставці в Чикаго 1903 р. акордеон фірми Hohner отримав золоту медаль.

Зі зростанням попиту на інструменти починають з'являтися місцеві майстерні з ремонту та виготовлення акордеонів. На початку ХХ ст. в країні запроваджується епізодичне кустарне виробництво акордеонів музичними майстрами, що займалися ремонтом гармонік. Поступово налагоджується й масове виробництво піано-акордеонів. Вирішуються питання вдосконалення правої клавіатури, яка на перших інструментах була грубою та незручною для гри. Власні фабрики з виробництва акордеонів організуються в Новому Світі переважно італійськими майстрами з Кастельфідардо, зокрема у 1907 р. Коломбо Піатанезі разом із Паскуале Петромілі – у Сан-Франциско,

родиною Іоріо – у Нью-Йорку, у 1914 р. Луїджі Джульетті відкриває першу аналогічну фабрику в Чикаго. Із 1903 по 1968 р. у Сан-Франциско функціонувала фабрика Guerrini, продукція якої на міжнародній виставці в 1915 р. була відзначена нагородою. Під торговою маркою Sonola випускала хроматичні кнопкові та клавішні акордеони, створена Арріго Гуерріні фабрика в Кастельфідардо.

Компанія з виробництва акордеонів Giulietti була заснована в Нью-Йорку в 1923 р. Луїджі Джульетті, який опанував секрети майстерності з виготовлення акордеонів у італійського акордеонного майстра, що працював на фабриці П. Сопрані. Після смерті батька в 1950 р. фірму очолив його син Хуліо Джульетті. Реалізація продукції здійснювалася через італійські компанії Seranelli та Zero Sette. Корпорація Giulietti існувала у Вест-філді, штат Массачусетс, до 1984 р. Із 1996 р. американську марку акордеонів Giulietti продовжила випускати італійська фірма Zero Sette у Скандинавії та Бразилії. Акордеонна фірма Petosa стала одним із дилерів цієї відомої у США, Канаді та Мексиці марки.

У 1924 р. у Нью-Йорку також було офіційно зареєстровано компанію Excelsior. Високу якість акордеонів Excelsior швидко оцінили американські музиканти. Популярність цих інструментів значно зросла після Другої світової війни, коли вони стали необхідним складником будь-якого оркестру. Акордеони Excelsior вибирали багато видатних музикантів, серед яких – Чарльз Маньянте, Арт Ван Дамм, П'єтро Дейро-молодший. У 1948 р. компанія відкрила новий завод у Кастельфідардо для збільшення обсягів виробництва та продажу. Відтоді чарівне звучання, якість і гарний дизайн інструментів Excelsior стали відомими усьому світові.

Сьогодні компанія Excelsior підтримує престиж завдяки своїм традиціям якості. Акордеони Excelsior досі створюються з відбірних матеріалів згідно з найкращими технологіями виготовлення інструментів. Вони користуються успіхом у різних країнах світу.

Одним із найстаріших та найбільших виробників акордеонів є фірма Petosa, яку заснував 1922 р. у м. Сієтл, штат Вашингтон, іммігрант з Італії Карло Петоса. Ще в дитинстві захопившись цим інструментом, майбутній майстер поставив собі за мету створити власноруч акордеон. Робота помічником на фабриці Гуерріні в Сан-Франциско сприяла вивченню всіх деталей виробничого процесу, набуттю необхідних знань і навичок (Cipalla, 2019). Перший акордеон ручної збірки вирізнявся

високою якістю і вважався одним із найкращих серед існуючих на той час зразків. Уважне й відповідальне ставлення до виготовлення кожної деталі забезпечило належні темброві та динамічні параметри звучання. Рідкісні екземпляри виготовлених Карло Петосою акордеонів й досі зберігаються у штаб-квартирі Petosa Accordions у Сієтлі серед десятків інших раритетних інструментів, датованих кінцем XIX – початком XX ст.

Із кожним роком підприємство поступово розвивалося і розширювалося. Бізнес став родинною справою, до якої долучилися син, онук, правнук майстра. Вони продовжили та примножили сімейні традиції акордеонного виробництва.

Син Карло Петоси – Джо, отримавши гарну освіту у відомих музикантів Джо Паренте та Ентоні Фачутто, мав реальні перспективи у сфері концертного виконавства на акордеоні, але надав перевагу розвитку батьківської справи, зокрема засвоєнню секретів майстерності збирання акордеонів.

Стрімке зростання популярності клавішних інструментів у 1920–1930 рр. стимулювало масовий попит на них і незабаром обсяг їх продажу навіть став перебільшувати продаж фортепіано. Цікавими є дані щодо реалізації гармонік у США в середині 1930-х років: 1935 р. – 20 тис гармонік на суму 4 мільйони доларів; 1935 р. – 40 тис – 6 мільйонів доларів; 1936 р. – 60 тис – 9 мільйонів доларів; 1937 р. – 100 тис – 18 мільйонів доларів (Мирек, 1967: 152).

Під час Другої світової війни багато німецьких заводів було знищено. Це призвело до необхідності розширення місцевого виробництва акордеонів і творчих зв'язків із закордонними виробниками, створення нових фабрик на території США. У 1945 р. Карло та Джо Петоса уклали договір про співпрацю з італійською фабрикою Zero Sette в Кастельфідардо, згідно з яким фабрика-партнер виготовляла всі моделі акордеонів Petosa для початківців. Інструменти, що надходили з Італії, проходили суворий контроль якості, ретельно перевірялися. Водночас у Сієтлі продовжували вдосконалювати професійні моделі, завдяки чому народжувалися інструменти високої якості для досвідчених виконавців. Двома роками пізніше в м. Полтон, штат Пенсильванія, з'являється фірма Bell, яка розпочинає випуск інструментів різних типів лише з фортепіанною клавіатурою.

Налагодження масового виробництва акордеонів у другій половині XX ст. сприяло вдосконаленню якості виготовлення інструментів. Більшість із них вирізнялася чистим строем та м'яким звучанням. Основна продукція поступала з фабрик, розташованих у Нью-Йорк Сіті, Сан-

Франциско, Детройті, Чикаго. Окрім того, в Америку експортувалося понад 125 тис інструментів на рік тільки з Італії, не рахуючи інших країн (Мирек, 1967: 154).

За багатьма критеріями компанія Petosa продовжувала утримувати лідерські позиції з виготовлення інструментів завдяки збереженню й удосконаленню процесу виробництва, впровадженню інноваційних технологій та оновленого підходу до застосування накопиченого досвіду, високій якості акордеонів, жорстким вимогам і постійному перебуванню на крок попереду конкурентів, а також незгасному духу новаторства та нестримному прагненню до досконалості. Солідний вік деревини для корпусу, виготовлення витриманої шпонової коробки з червоної деревини, яка згодом вручну покривається полірованою целюлозою та починається понад чотири тисячі деталей, виготовлення вручну кожної деталі, ретельне склеювання усіх деталей та довготривале витримання на фазі висихання, виготовлення клавішів не зі звичайного пластику, а з горіхової деревини вищого гатунку, яка висвітлена, виточена та відполірована до блиску, засвідчують про високу якість акордеонів цієї фірми (The Petosa Story, 2017). Кращі професійні моделі Petosa збираються і настраюються особисто представниками династії, зокрема сином, онуком та правнуком Карло Петосі, а також видатним італійським майстром Джуліано Бугарі, котрий уже багато років допомагає цій родині. Концертні інструменти з виборною системою, так званими «вільними басами» – Free Bass System, коштують досить дорого – від семи до тридцяти шести тисяч доларів.

Одним із шедеврів Petosa та загальноновизнаним еталоном у світі акордеонів вважаються моделі серії AM, які виготовляються із застосуванням найкращих порід деревини. Для корпусів та голосових планок у збірці вибираються кращі сорти червоного та горіхового дерева. Внутрішня поверхня корпусу покривається особливим лаком, а кришка басового механізму – спеціальним шаром деревини. Деталі басового механізму хромуються. Клапани дискантової клавіатури виготовляються з використанням особливого фетру, як у роялях Steinway (The Petosa Story, 2017). І цим не вичерпується перелік гідних відмінних рис, завдяки яким акордеони серії Petosa AM є взірцем для інших виробників. Приміром, Petosa AM-1100 може похвалитися клавіатурою зі стопроцентною американської горіхової деревини, високоякісними голосовими планками ручної роботи, спеціальними деталями голосових планок із натуральної шкіри.

Послугами фірми Petosa користувалося чимало всесвітньо відомих акордеоністів, наприклад Ентоні Галла-Ріні, Кармен Карроцца, Дік Контіно, Френк Марокко, Тоні Ловелло, Дон Ліповак, Йорген Сандеквіст, Ян Гопін, С'юзі Чандлер, Дон Лузіані, Ірина Крутікова, Стас Венглевський, Кліфтон Шеньє, Піт Контіно, Нік Балларіні та ін.

При фабриці створено музей акордеонів. Його фонд налічує 140 експонатів, а в постійній експозиції знаходиться близько 100 інструментів. У музеї представлено доволі цікаві екземпляри, більшість з яких виготовлено ще у ХІХ ст. Справжньою гордістю музею є перший інструмент, виготовлений Паоло Сопрані в 1907 р., – акордеон з фортепіанним мануалом.

Важливим етапом еволюції американського акордеонного виробництва стало заснування в м. Мінеола, штат Нью-Йорк, фірми Titano (1957 р.). Традиції виготовлення інструментів цієї марки прийшли до американців із батьківщини акордеонів – м. Кастельфідардо (Італія). Titano спеціалізується на виготовленні інструментів для студентів та професіоналів. Фірма одна з перших почала випускати інструменти з готово-виборною системою. Зараз у розмаїтті моделей є інструменти з декількома варіантами виборної клавіатури, серед яких типові для Сполучених Штатів варіанти Free Bass System («система вільного басу») B-griff та C-griff, які різняться між собою дзеркальним, у вертикальному напрямку, розташуванням звукоряду на лівому мануалі. При цьому в обох випадках низький регістр діапазону знаходиться у верхній частині інструменту, високий – відповідно, у нижній. Також виготовляються інструменти з типовою для Росії та деяких інших європейських країн баянною виборною системою.

Для вдосконалення своїх інструментів компанія співпрацювала з такими метрами акордеона, як Білл Палмер і Білл Х'юз, Роберт Давіна, Вільям Шиммель, Полін Оліверос, Дональд Балестрієрі, Кармело Піно, Вільям Попп, Джоан Кохран Соммерс, Харлі Джонс, Фан Юань, Карл Елмер, Ллойд Лаво та ін. Приміром, відомий професійний акордеоніст та педагог Віллард А. Палмер, прагнучи вдосконалити інструмент, зробив значний внесок у розвиток системи басів Stradella (готова система), вільної системи басів, створення Palmer imperator Converter та оригінальних зразків студентських інструментів, що відповідали освітнім потребам (F. Deffner, 1997).

У 1960 р. у м. Александрія, штат Вірджинія, створено фірму PANcordion – одну з найбільш популярних марок інструментів американського походження. На акордеонах PANcordion грали

Майрон Флорен, король американської польки Френк Янкович, Дон Ліповак, Джо Міскулін, Білл Коста, Топс Кардоні, Маддалена Бельфіоре, Дік Метко та багато інших (E. Deffner).

Компанії Petosa, Bell, Titano, PANcordion і сьогодні залишаються найбільш відомими серед існуючих марок у США. У сучасному модельному ряді фірми Bell є інструменти як суто акустичні, так і цифрові. Майже всі вони оснащені системами звукопідсилення. Значною популярністю у провідних світових музикантів продовжує користуватися продукція фірми Titano. Виготовлені на цьому підприємстві акордеони завжди можна зустріти в концертних залах, аудиторіях спеціалізованих навчальних закладів різного рівня, а також у складі найвідоміших світових оркестрів. Постійно зростаючий перелік солістів, груп, оркестрів, які грають на інструментах Titano, демонструє, наскільки виробник орієнтований на акордеоністів.

Багато всесвітньо відомих фірм і сьогодні продовжують поставляти акордеони в США. Окрім указаних вище німецьких та італійських виробників, повним асортиментом акордеонів і баянів зі стандартними басами, готово-виборною клавіатурою (конвертер) забезпечує американського споживача компанія Bugari Armando з Кастельфідардо.

Деякі іноземні підприємства мають на території США свої фабрики. Яскравий приклад такої співпраці демонструють італійська фірма Baldoni, філіал якої знаходиться у штаті Вісконсін поблизу міста Мілуокі і випускає інструменти для професіоналів, початківців, із баянною, фортепіанною клавіатурою, цифровими системами звукоутворення й звукопідсилення (Kaczowski, 2011), та японська компанія Roland Corporation, що спеціалізується на виготовленні електронних музичних інструментів, зокрема баянів та акордеонів MIDI, попит на які з кожним роком зростає у середовищі професійних американських музикантів.

Висновки. Стрімке входження акордеонів у музичний простір американської культури, зокрема у сферу побутового музикування, професійного концертного виконавства та композиторської творчості, систему освіти, зумовило необхідність у наявності відповідного інструментарію. Проблема забезпечення американського населення ручними гармоніками вирішувалася шляхом завезення емігрантами музичних інструментів із різних країн, експорту продукції відомих німецьких, італійських, французьких фірм та розвитку власного кустарного і фабричного виробництва акордеонів, базове підґрунтя якого стано-

вили творчі ідеї місцевих виробників, які вносили конструктивні зміни відповідно до жанрово-стильової специфіки американської народної музики та традицій європейських майстрів акордеонної справи.

Аналіз історії становлення та розвитку провідних американських акордеонних корпорацій, серед яких – усесвітньо відомі фірми Petosa, Bell, Titano, PANcordion, дав змогу виявити специфіку кожної з них стосовно ліній виробництва, розмаїття моделей, якості застосовуваних матеріалів, темброво-динамічних характеристик звучання, дизайну інструментів, а також визначити загальні тенденції еволюції акордеонного виробництва у США: прагнення до збереження традицій та вдосконалення процесу виробництва, створення оригінальної продукції завдяки забезпеченню якості й

своєрідності секретів виробничої справи, осмислення накопиченого досвіду та впровадження інноваційних технологій, поступове розширення виробництва, залучення до конструктивного вдосконалення та розроблення нових моделей професійних виконавців, педагогів, творча співпраця з іноземними виробниками в питаннях дилерства, обміну сучасними технологіями та інвестиціями.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми, подальшого наукового вивчення потребують питання модернізації акордеону в галузі академічного музичного мистецтва, а також розроблення багатопланової стратегії компаній, яка характеризує особливі відносини виробника акордеонів із покупцями: відомими виконавцями, учнями та студентами освітніх закладів різного рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мирек А. М. Из истории аккордеона и баяна. Москва : Музыка, 1967. 195 с.
2. Пасічинська Т. В. Стилі кейджан та зайдеко в контексті американської музичної культури XVIII–XX ст. (історичний аспект). *Культура України. Серія «Мистецтвознавство»*. 2017. Вип. 56. С. 319–325.
3. Cipalla R. Petosa Accordion Company. URL: <http://www.historylink.org> (дата звернення: 25.02.2021).
4. Deffner E. About Us. URL: (дата звернення: 26.02.2021).
5. Deffner F. In Memory of Dr. Willard “Bill” Palmer. *The Free-Reed Journal*. 1996. URL: <http://www.ksanti.net/free-reed/essays/palmerbio.html> (дата звернення: 22.02.2021).
6. Fertel R. Cajun & Creol Instruments: Accordion. URL: <http://www.lafayettetravel.com> (дата звернення: 25.02.2021)
7. Kaczkowski M. Baldony Accordions. URL: (дата звернення: 26.02.2021).
8. The Petosa Story. URL: <http://www.petosa.com/about/> (дата звернення: 16.01.2021).

REFERENCES

1. Mirek A. M. Iz istorii akkordeona i bayana [On the History of Accordion and Bayan]. Moscow : Music, 1967, 195 p. [In Russian].
2. Pasichynska T. V. Styli keidzhan ta zaideko v konteksti amerykanskoj muzychnoyi kultury XVIII-XX st. (istorychnyi aspekt) [Cajun and zydeco styles in the context of the American musical culture o of the 18th–20th centuries (historical aspect)]. *Culture of Ukraine*, 2017, Vip. 56, pp. 319–325. [In Ukrainian].
3. Cipalla R. Petosa Accordion Company. Retrieved from: <http://www.historylink.org> [In English].
4. Deffner E. About Us. Retrieved from: [In English].
5. Deffner F. In Memory of Dr. Willard “Bill” Palmer. *The Free-Reed Journal*. 1996. Retrieved from: <http://www.ksanti.net/free-reed/essays/palmerbio.html> [In English].
6. Fertel R. Cajun & Creol Instruments: Accordion. Retrieved from: <http://www.lafayettetravel.com> [In English].
7. Kaczkowski M. Baldony Accordions. Retrieved from: [In English].
8. The Petosa Story. Retrieved from: <http://www.petosa.com/about/> [In English].

UDC 792(477):[821.161.2.09Українка+821.111.2.09Шекспір]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-25>

Sofia YANKEVYCH,

orcid.org/0000-0002-4460-5103

*Postgraduate student at the Department of Theory and History of Arts
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) sayankevich@gmail.com*

THE THEME OF POWER IN SCENOGRAPHY BY M. KYPRIIAN (BASED ON L. UKRAINKA'S AND W. SHAKESPEARE'S PLAYS)

For sixty years, Myron Kypriian has consistently shaped the attitude of the Ukrainian scene to national and world classics, but still remains an unrecognized master of the original avant-garde scenography of Ukraine of the XX-XXI centuries. Studying the creative work of the artist, we have the opportunity to analyze changes in contemporary art, borrow and improve Ukrainian stage design. The article considers the specifics of the creative approach of the artist M. Kypriian to the creation of productions on the "eternal theme" of power, namely the scenography to the works of L. Ukrainka "The Stone Host" (1971) and W. Shakespeare "Richard III" (1974). The performances are combined by common issues, time interval, production team, which explains the appropriateness of their comparison. The tandem of the artist with the director is investigated. M. Kypriian worked on the performances together with the director S. Danchenko; both artists were at the peak of their youth and creative path. The influence of dramatic material on the work of a theatrical artist is substantiated. Methods of art analysis are used: iconographic, iconological. The presentation of the main material consistently reveals how the artist works on various literary materials (national and world classics) that have common themes. It is noted that M. Kypriian performed a stage design for another play by W. Shakespeare, which in some way touched on the theme of power "King Lear" (1969, directed by M. Gilyarovsky). Parallels are drawn between the stage design of M. Kypriian to the performances "The Stone Host", "Richard III" and his other performances, as well as modern productions that are not related to M. Kypriian. The connection between M. Kypriian's stage design and Slavic mythology, geometric architectural forms and rough natural materials has been found. The conclusions identify the specifics of the artist's artistic language; the joint decision of sketch works to two specified performances is named; the principle according to which the motive of power common to the plays of L. Ukrainka and W. Shakespeare is manifested in the visual decision of performances is revealed.

Key words: *Ukrainian art, fine art, scenography, works by L. Ukrainka, works by W. Shakespeare.*

Софія ЯНКЕВИЧ,

orcid.org/0000-0002-4460-5103

*аспірантка кафедри теорії та історії мистецтва
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) sayankevich@gmail.com*

ТЕМА ВЛАДИ У СЦЕНОГРАФІЇ М. КИПРІЯНА (ЗА П'ЄСАМИ В. ШЕКСПІРА ТА Л. УКРАЇНКИ)

Мирон Кипріян протягом шістдесяти років послідовно формував відношення української сцени до національної та світової класики, проте досі залишається незваним майстром оригінальної авангардної сценографії України ХХ — ХХІ століття. Вивчаючи творчий доробок митця, маємо можливість аналізувати зміни у сучасному мистецтві, запозичувати та вдосконалювати український сценічний дизайн. У статті розглянута специфіка творчого підходу художника М. Кипріяна до створення постановок на «вічну тему» влади, а саме сценографія до творів Л. Українки «Камінний господар» 1971 р. та В. Шекспіра «Річард III» 1974 р. Вистави об'єднані спільною проблематикою, часовим проміжком, постановочною командою, що пояснює доречність їх порівняння. Досліджено тандем художника з режисером-постановником. Над виставами М. Кипріян працював спільно із режисером С. Данченком; обидва митці знаходилися на піку молодості та творчого шляху. Обґрунтовано вплив драматичного матеріалу на роботу театрального художника. Використано методи мистецтвознавчого аналізу: іконографічний, іконологічний. У викладі основного матеріалу послідовно розкрито як художник працює над різним літературним матеріалом (національна та світова класика), що мають спільну тематику. Зазначено, що М. Кипріян виконував сценічне оформлення до іншої вистави за В. Шекспіром, яка певним чином торкалася теми влади «Король Лір» (1969, режисер М. Гіляровський). Проведено паралелі між сценічним дизайном М. Кипріяна до вистав «Камінний господар», «Річард III» та інших його вистав, а також сучасних постановок, що непов'язані з М. Кипріяном. Знайдено зв'язок сценічного оформлення М. Кипріяна із слов'янською міфологією, геометричними архітектурними формами та грубими природними матеріалами. У висновках визначено специфіку художньої мови митця; названо спільне

рішення ескізних робіт до двох означених вистав; виявлено принцип, за яким проявляється загальний для п'єс Л. Українки і В. Шекспіра мотив влади у образотворчому рішенні вистав.

Ключові слова: українське мистецтво, образотворче мистецтво, сценографія, твори В. Шекспіра, твори Л. Українки.

Formulation of the problem. After the death of M. Kypriian in the repertoire of the Lviv Theater named after M. Zankovetska has a few performances left with the participation of the artist (where he worked since 1957), but the probability of their writing off increases every day. The theater needs new productions that are in tune with the present of Ukraine, and “yesterday’s” performances, no matter how original, are a thing of the past. Carrying out an art study of M. Kypriian’s work has scientific potential. Critical analysis has the opportunity to inspire contemporary scenographic art of Ukraine to move towards effective visual design of the stage with adaptation to the needs of the modern theatrical process. First of all, thanks to the individual approach of the artist to the creation of scenography, cooperation with progressive directors (B. Tyahno, S. Danchenko, F. Stryhun), actors (B. Kozak, B. Stupka, O. Hryenko, L. Kadyrova), playwrights (O. Korniyuchuk, M. Kulish, O. Ogorodnik) past and present. We have the task to establish the name of M. Kypriian as the scenographer who can be inherited, and connect his name with the well-known names of the Ukrainian poetess L. Ukrainka and the English playwright W. Shakespeare. The comparison of the visual solution of M. Kypriian in the performances of L. Ukrainka “The Stone Host” in 1971 and W. Shakespeare “Richard III” in 1974 in the study is due to the common chronology, socio-cultural context, outstanding drama, the theme of power, directing and acting activities within one theater.

Research analysis. In some interviews and articles, the work of M. Kypriian is considered through the prism of the significance of performances for the Ukrainian theater, mainly due to the famous name of the director or actor. In theatrical reviews, the artistic design of the production usually pays indirect attention. In the 21st century, while studying theater criticism, students focus their critical attention on the analysis of the play, based on the work of actors and directors and the general atmosphere of the stage space. The young researcher lacks knowledge to adequately analyze the musical score and the visual component. We emphasize the importance of art history, specifically art approach, in the study of a particular production, using attributive, iconographic, iconological research methods. In the field of art history today only O. Shpakovych (Shpakovych, 2020: 233–244; Shpakovych, 2018: 208–225) researches the topic.

Also, information about the art of M. Kypriian can be found in his own publications (Kypriian, 2015; Kypriian, 2011; Kypriian, 2007), publications on theater (Dobrovolska, 2016: 127–139; Harbuziuk, 1994: 28–32; Mykhalyuk, Svetlana. 1975) and fine arts (Sidorenko, 2006), briefly in dissertations (Klimko, 2014: 189–201).

The purpose of the article – consider and compare the artistic solution of the artist M. Kypriian for two productions united by the theme of power: “The Stone Host” in 1971 and “Richard III” in 1974.

Presenting main material. Some topics cannot be exhausted, completed and forgotten. They appeal to the human essence. They are called “eternal”. The plays by L. Ukrainka “The Stone Host” and W. Shakespeare’s “Richard III” are written on the same theme, although their authors are divided by ages. M. Kypriian’s understanding of the theme of power, human thirst for supremacy, recognition, domination originated during the war, even in childhood. So for the artist, the question: what can be common between Ukrainian modern literature and English classics – did not create a problem. When a person from the present turns to the past, he is looking for something clear and close to himself, to his time. Eventually, she realizes that the world around her is changeable, but nothing, not even time, can change the essence of man.

Shakespeare’s art is passionate. In the plays of the playwright there are always raging passions that revolve around man and his instincts. One of the central themes of the Englishman’s work, along with the romance of love (plays “Romeo and Juliet”, “Othello”), should be considered the theme of power. She is imbued with the plays “King Lear”, “Macbeth”, historical chronicles, which includes “Richard III”. It is the play “Richard III” (circa 1591) that is most attractive to the theater because of the vivid image of the protagonist, which is interesting to interpret. Shakespeare’s play is historical, but in many ways subjective and achronical. First, the exaggerated negativity of Richard Gloucester’s personality is probably borrowed from the works of Richard III’s adversary, John Morton, Thomas More’s The Story of Richard III, and Raphael Hollished’s Chronicles. The plot of the play revolves around the insidious activities of a terrible hunchback, deprived of beauty, but endowed with reason. W. Shakespeare describes situations in which the truth is clearly stated that the mind is not always associated with morality, that the head

is the primary weapon from which the destruction of humanity is created. Thus, in order to gain power, Richard destroys the heirs of King Edward IV, flatters the nobility in order to be sympathetic to his candidacy, eliminates dissenters, marries for complacency, “appropriates” the widow of the deceased king. In critical literature, the play is called a monodrama, distinguishing Richard as an aggressive individual who feels like a “little man” with great ambitions, and who, for the sake of general anxiety, will resort to any tricks.

The dramatic poem “The Stone Host” by L. Ukrainka (1912) was also loved in the theater. The writer has always felt fascinated by the past, so the heroes of her works lived in ancient times. However, they have always felt what anyone can feel at all times. L. Ukrainka’s play is inspired by medieval legends and their adaptation by O. Pushkin’s “The Stone Host” of the “Boldin Autumn” period (1830). Researchers of the Ukrainian writer's work note that the author “feels free within the world plot” (Nenadkevych, 2002: 30–31). The poetess approached the interpretation of the Spanish legend in a subtle and romantic way in a feminine way. First, she introduced the image of Don Juan, the man-seducer, into Ukrainian literature. Secondly, it endowed a woman with masculine traits: rigidity of character, authority and selfishness. Third, she introduced additional characters to the play, bringing the Commander to the forefront of the ideological beginning of the drama. “Her idea is the victory of the stone, conservative principle embodied in the Commander, over the forked soul of the proud, selfish woman Donna Anna, and through her over Don Juan, “the knight of freedom”” (Ukrainka, 1979: 395–397), as the writer herself noted. Her drama became an expression of Ukrainian feminism and a woman's self-affirmation in Ukrainian art: “One way or another, but even in our literature there is” Don Juan “own, not translated, original because it was written by a woman” (Ukrainka, 1979: 395–397.).

The performances “The Stone Host” (L. Ukrainka, 1971) and “Richard III” (W. Shakespeare, 1974), created by S. Danchenko and M. Kypriian, are considered significant for the development of Ukrainian art (Dobrovolska, 2016: 127–139). When today's well-known theater director Serhiy Danchenko began his original path in art on the stages of Lviv theaters, the artist M. Kypriian did the same. The creative tandem of artists began on the stage of the theater. M. Zankovetskaya in collaboration with the plays “The Widower” by O. Stein (1965), “The Man Overboard” by A. Shkolnik (1966), “McLean Grass” by M. Kulish (1967). But the artists reached their true creative

apogee when S. Danchenko became the main director of the theater (period between 1970 and 1978): “... Already the first steps on the way of joint solution of the stage action by the director and the scenographer allowed to organically combine a high level of artistic generalizations with effective lines of development of images of heroes” (Sidorenko, 2006: 625).

S. Danchenko is the heir of the theatrical profession. In his veins flowed the hot blood of stage fortune, which was genetically transmitted from parents, actors of the theater after M. Zankovetska Volodymyr Danchenko and Vira Polinska; as well as from a distant relative, director Vladimir Nemirovich-Danchenko. S. Danchenko sought to create a high-quality psychological theater, and the Lviv period of creativity became the beginning of the fulfillment of his dreams. Chronologically, the first was the work of artists on the play “The Stone Host” (premiere 19 February, 1971). The production reflected the dialogue between L. Ukrainka's text and his stage vision of the people of theater. The director brought to the fore the actions of the three main characters of the play (Commander – O. Hryenko, Don Juan – F. Stryhun, Donna Anna – L. Kadyrova). With the help of the original visual solution, the play had a clear metaphor for power – the driving force that guided the thoughts and actions of the characters. Man's desire for power is a movement upwards. The set designer expressed this process in the form of a “pyramid”, where there is room only for someone alone. The play has a pronounced constructivist solution, which shows the quintessence of the basic visual techniques of the artist. The metal structure is inscribed by M. Kypriian in the shape of a triangle. The composition on the scenographer's sketch for the play “Loyalty” (M. Zarudny), performed a year before “The Stone Host”, had a similar form, but it was a more simplified geometric decoration that did not have such a functional load. The design for S. Danchenko's production had two axes – vertical and horizontal, which formed a looped spiral. Researchers note that “the spiral is one of the constant, though not often repeated, constructive motives of M. Kypriian” (Mykhalyuk, 1975: 24.). Suffice it to mention the performances “Faust and Death” (1960), “Talentless” (1987), “Hutsulka Xenia” (1997), designed by the artist.

The sketch of M. Kypriian's scenery for “The Stone Host” fits into a style acceptable to the artist: a dark background, a drawing with water-based paints. On a black background, the scenographer used a prism to mark the plane of the stage, and above it he drew a pointed structure that hung in the air like a flying island. An analogy is formed with the historical fate of the legend of Don Juan, which also froze over the

centuries, and still attracts the attention of contemporary artists. M. Kypriian together with the director S. Danchenko tried to find her a place in the Ukrainian art of the stage. Despite the predominant black color, the artist created a warm sketch. On it imitation of gloss of metal is combined with warm yellow color of horizontal lines of a geometrized design. M. Kypriian's "Flying Island" remotely resembles the hut of Baba Yaga. The visual relationship is mainly possible due to the presence in the artist's design of substrates that resemble "legs". Thus, the stage scenery acquires spirituality, becomes an equal part of the dramatic action, along with the actors (just as the house of Baba Yaga in Slavic mythology had the characteristics of a living being).

The specific architectural scenery for the "The Stone Host" became the center of stage action: "With the development of stage action, the monolithic structure gradually opened its internal structure, thus creating a multi-storey architectural structure" (Sidorenko, 2006: 624). The visual design of M. Kypriian led to a *mise-en-scène* solution of the production as a whole, where the lyrical heroes in their quest for power moved forward to the top materially defined by the artist: "Thus, the boundary was visually determined, beyond which the human ceased to exist and turned into a stone, dead" (Harbuziuk and Borovska, 1994: 30). The semantic load of the stage construction was noted by researchers and eyewitnesses of the play: "Gradually in our imagination the conditional structure turned into a monolith of force and power, which is aimed at all the thoughts of the characters" (Harbuziuk and Borovska, 1994: 30). The only decorative installation became an expressive tool of ideas of both the director and the playwright. The artist created the costumes of the characters, based on the principle of contrast, which comes from the conflict laid down by the playwright between life and death. The dual nature of human existence was picked up by the director: "The whole play is a duel of ideas, a dispute of worldviews – a constant struggle between the living and the dead" (Harbuziuk and Borovska, 1994: 31). In addition, M. Kypriian understood the general principle of theatrical action, which is based on conflict. The contrasting color palette of the costumes was not the original discovery of the set designer, but was a manifestation of the experience and analytical thinking of the theatrical figure. The director and artist of the play used an old stage attribute – a mask, which added semantic layering to the acting. Masks emphasized the unnaturalness of actions and hypocrisy of characters, figuratively "depriving people of individual traits" (Harbuziuk and Borovska, 1994: 31).

The play of 1971 is based on the national literature of the early twentieth century, but its visual design (as well as directing), today causes more emotion and interest, compared to many of today's theatrical experiments. M. Kypriian's avant-garde stage construction, which is compared to the "medieval castle tower" and "impregnable mountain" (Sidorenko, 2006: 625) is available to a wide range of Ukrainians in sketch format through museum exhibitions in Lviv and Kyiv. The conciseness and capacity of the stage designer's artistic language became the determining factors of the performance's success and determined its visibility in art.

The next joint project of director S. Danchenko and artist M. Kypriian, where the artists pondered together on the theme of power, was the play "Richard III" (premiere 11 May, 1974). Researchers note that the theater after M. Zankovetska is characterized by chronic "faith in world justice" and "historical optimism" (Dobrovolska, 2016: 134). For many years there has been a process of attraction of theater artists to socially significant topics and the production of active artistic philosophy. Shakespeare's drama became the object of the troupe's theatrical productions both before and after the play "Richard III" (most of which were arranged by M. Kypriian). We focus our research on the chronicles of the life of Richard III, because no work by W. Shakespeare raises the question of power as sharply as this "theater-loved" drama. Until 1974, M. Kypriian became an accomplice in the creation of another Shakespearean play about the desire for a monarchical crown – "King Lear" (1969, directed by M. Gilyarovsky). The general spatial solution of the production was a set of tragic meanings embedded in the abstract form: "things on the stage are few: three planes – an oak platform, over which the vertical axis rotates a disk and a chain hanging from the grate to the floor" (Shpakovych, 2020: 242). Because of the symbolism of variable semantics, M. Kypriian appeals to Shakespeare's pervasive theme of power. The artist recalled: "In the play "King Lear" I used the attributes of human misery in the struggle for power, the symbolic machine of a block in infinity: a planet or a ringing coin?" (Kypriian, 2007: 174). M. Kypriian focuses the viewer's attention on the symbols of power and might, generates an associative series by emphasizing one important detail. He was guided by this principle in the design of "King Lear", and continued it in "Richard III". Researchers interpret this feature of the artist as a tendency to create a "theater of maximum associations" (Mykhalyuk, 1975: 24). For S. Danchenko's performance, the artist chose an unambiguous symbol of power – the crown. And

although the symbol of the monarchy was executed in all the rules of sham pomp and clarity, its place was clearly indicated by M. Kypriian in the sketch of the scenery: the edge of the stage sky. During the stage action, the crown was also “more quickly guessed at in the dim reflections and gloomy contours than in its unambiguous specificity” (Sidorenko, 2006: 731). Thus, the artist “announced” his own position on Shakespeare's drama. It would seem that the location is a trifle, but this creates controversy. “Is power the limit of all dreams? Perhaps the power lies in something else, more noble: honor, justice, truth”. M. Kypriian created a simple but effective artistic language. And, as they say in the people, everything ingenious is very simple.

For the play “Richard III”, the artist also chose the constructivist direction of the visual solution. In a sketch recognizable by its style, M. Kypriian outlined the geometry of space: a system of lifting mechanisms drives wooden platforms located around the perimeter of the stage. The simple principle of the stage design is vividly depicted by the set designer: a traditional black background on which rectangular prisms are depicted with a color stretch – from white to orange (to indicate the wooden material of the scenery). The artist creates the effect of a lighted scene on a sketch. The composition of the figure forms a geometric circle, where the prisms look like orange sunlight.

The set designer developed the theme with one wooden platform from the play “King Lear”. In this way, he not only expanded the boundaries of the stage, but also created a multi-level model of *mise-en-scène* drawing. With the help of moving mechanisms in front of the audience there was a transformation of the decorative installation, and actors (F. Strygun, B. Stupka – Richard; L. Kadyrova, A. Kornienko – Lady Anna; B. Kozak – Clarence) were able to play on two tiers around perimeter of the scene. Constructivist scenography embodied a medieval castle, with its power and insidiousness. In the artistic world created by M. Kypriian, power and power belonged to the ancient castle rather than to any of its inhabitants. The set designer felt that the castle was alive: “The space of the tragedy was delineated by a system of interconnected platforms on chains that opened with a roar to release someone into the battle arena and closed to bury another victim of Richard's aggression” (Sidorenko, 2006: 731). M. Kypriian deliberately used the sound effects generated by the chosen stage construction: the creaking of a tree, the rumble of a lowered platform, the rattle of a metal chain. There was an imitation of the real atmosphere of a medieval castle, its aggression and danger. The stage

space of the play was spiritual. He had a historical memory, “whispering” his stories to the audience. The castle represented a constancy that no ruler had.

At the heart of M. Kypriian's artistic solution is a rigid wooden decoration with metal lifting elements: “Texture of untreated wood, rusty metal, weaving of tarred ship ropes, barrels, leather thrown on the platform” (Sidorenko, 2006: 732). Unlike “The Stone Host”, the play “Richard III” cuts off the sophistication of form and appeals to rough materials.

The constructivist scenery in the play is combined with the cubofuturism of the costumes, which is expressed in the difference in the ways of geometrization of the depicted objects. M. Kypriian's costumes (for all Shakespeare's plays) are presented succinctly and expressively, reminiscent of the works of O. Exter of the period of fascination with cubism (the composition in M. Kypriian's sketches is more laconic). Researcher O. Shpakovych explored the peculiarities of M. Kypriian's costume design, emphasizing Shakespeare's dramas: “All sketches of costumes for these performances, created with a difference of ten years, are a kind of harmonious series of works created in an applicative way using colored and tonal pastel stretch marks” (Shpakovych, 2018: 217-218). The artist's costumes have a graphic imprint of the *avant-garde*. Unfortunately, after sewing clothes, the artist's artistic decision was partially lost, and the artist's propensity for *avant-garde* thinking was fully understood only through his sketches.

The geometrized silhouette of Richard in the center of the artist's sketch work for the performance saturates the decorative scheme with figurative meaning. The presence of characters in the sketches is not decisive. The artist depicts them schematically, conditionally, without detailing the image or accumulating an empty space of scenery, as a painter could do. The very fact of the artist's formation of a *mise-en-scène* drawing is important, which is a prerequisite for a theatrical production. It testifies in favor of three-dimensional thinking of M. Kypriian, his understanding of the laws of theater.

M. Kypriian's artistic language is rich. On the example of the play “Richard III” we see the range of artistic tools of the stage designer: “... tendency to various scenographic experiments with light, color, texture of the material. When exactly the halftones, shades, illumination of the planes, scenographic installation, costumes became artistic and visual means” (Klimko, 2014: 193). The performances “The Stone Host” (1971) and “Richard III” (1974) proved the uniqueness and power of M. Kypriian's scenography. Judgments of researchers in the field of art confirm the universality of the artist's language:

“The desire to penetrate equally from national problems to universal and vice versa, to find consonance of national ideas with universal allows Kypriian to create interesting meaningful, associative images of performances” (Harbuziuk, Borovska, 1994: 32).

Plays by W. Shakespeare and L. Ukrainka are still of interest to the theatrical community (“The Stone Host”: L. Ukrainka National Academic Russian Drama Theater, 2002, directed by M. Reznikovykh; Lesya Kurbas Lviv Academic Theater, 2002, directed by V. Kuczynski, Theater on the Hem, 2020, directed by I. Urivsky, Richard III: Theater in a Basket, 2007, directed by I. Volytska, Ivan Franko National Academic Drama Theater, 2016, A. Varsimashvili; Golden Gate ", 2018, directed by K. Crombholz). Through world-class plots, artists convey their pain and the pain of past generations. After all, returning to the eternal theme, the artist himself adheres to eternity, becomes part of it.

Conclusions. The scenographic activity of M. Kypriian to two stage productions “The Stone Host” (1971) and "Richard III" (1974), united by the theme of power, was considered at the article. It is proved that the artistic techniques used by the artist in the design of the performance after national literature do not differ in the strength of visual and psychological influence from the world classics designed by M. Kypriian. The moral, philosophical and social issues raised in L. Ukrainka's dramatic poem and W. Shakespeare's play are at a high dramatic level, and have found their place in the theatrical interpretation of director S. Danchenko and artist M. Kypriian. Both authors were inspired by the chosen literary basis and went from the command of the text to their own reflections.

It was found that the performances “The Stone Host” and “Richard III” were based on the principle of conditional avant-garde constructivist scenography. The basis of M. Kypriian's visual solution to both productions is geometrization and monumental-

ity, generated by the influence of ideas of such artistic directions as constructivism, cubism (avant-garde in general). The set designer used combinations in which different directions are combined into a single artistic solution, enriched by the artist's painting experience. The general solution of sketch works is a combination of constructivist scenery and colorfully capacious costumes in the style of cubofuturism. In the play “Richard III”, the artist experiments with the plastic possibilities of light. M. Kypriian builds a visual image of performances on the principle of a combination of colored geometric planes on a black background. It is also typical for an artist to incorporate a mise-en-scène drawing into a sketch of scenery. Without leaving the two-dimensional plane of the sketch, the artist created movement, dynamics and perspective with minimal visual means. It is the movement and the contrasting color combination that form the tragic artistic language of M. Kypriian, which is important in the artistic reading of both plays by W. Shakespeare and dramatic poems by L. Ukrainka.

A way of visually realize the common motive of power for the plays of L. Ukrainka and W. Shakespeare has been found. M. Kypriian used an artistic metaphor through specific images-symbols (royal crown), a decorative construction (a monolithic metal tower with a spiral principle of mise-en-scène, the internal structure-transformer of a medieval castle). To implement the ideas of the scenographer, the principle of using rigid scenery (metal in “The Stone Host” and wood in "Richard III") became decisive. The material of the constructions became the conductor of the power and authority of the architectural decorations, to which M. Kypriian gave the functions of the masters of the stage. In his work, the set designer, through the prism of world-renowned plots, saw the harsh reality, which he modeled into a new, his own artistic construction with a coded general-tragic meaning.

BIBLIOGRAPHY

1. Гарбузюк М., Боровська Л. Мирон Кипріяні. *Український театр*. 1994. № 2. С. 28–32.
2. Добровольська Т. Розвиток Львівського національного театру імені Марії Заньковецької у 50 – 70-х роках ХХ ст.: художні процеси та історичний контекст, *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*, № 16, 2016: 127–139.
3. Кипріяні М. В. Все в минулому. Львів : Панорама, 2007. 300 с.
4. Кипріяні М. В. Спогади. Живопис. Сценографія. Л.: ЗУКЦ, 2011. 328 с.
5. Кипріяні М. В. Костюм до театральних вистав. Львів : ВД Панорама, 2015. 148 с.
6. Клишко З. В. Виявлення тенденцій і особливих відмінностей в творчій біографії Є. М. Лисика в порівнянні із досягненнями інших майстрів сценографії. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. Архітектура. 2014. № 793. С. 189-201.
7. Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. К.: Наукова думка, 1979 р., т. 12, с. 395–397.
8. Михалюк С. Золотий переріз. *Український театр*. 1975, № 1.
9. Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття. В. Сидоренко (голова) та ін.; Акад. мистецтв України, Ін-т пробл. сучас. мистецтва. Київ : Інтертехнологія, 2006. 1064 с.

10. Ненадкевич Є. Українська версія світової теми про Дон Жуана в історичнолітературній перспективі. *Дон Жуан у світовому контексті*. Упор. В. Агеєва. Київ: Факт, 2002. С. 30–31.

11. Шпакович О. О. Сценографічна діяльність М. Кипріяна в 60-х роках ХХ ст., *Народознавчі зошити*, № 1 (151), 2020. 233–244.

12. Шпакович О. Театральний костюм у творчості Мирона Кипріяна. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2018. № 38. С. 208–225.

REFERENCES

1. Harbuziuk M., Borovska L. Myron Kypriian [Myron Kypriian]. *Ukrainskyi teatr*. 1994. № 2. S. 28–32 [in Ukrainian].

2. Dobrovolska T. Rozvytok Lvivskoho natsionalnoho teatru imeni Marii Zankovetskoï u 50 – 70-x rokakh KhKh st.: khudozhni protsesy ta istorychnyi kontekst [Development of the Lviv National Theater named after Maria Zankovetska in the 50s - 70s of the twentieth century: artistic processes and historical context], *Ukrainske mystetstvoznavstvo: materialy, doslidzhennia, retsenzii.*, № 16, 2016: 127–139. [in Ukrainian].

3. Kypriian M. V. Vse v mynulomu [All in the Past]. Lviv : Panorama, 2007. 300 s. [in Ukrainian].

4. Kypriian M. V. Spohady. Zhyvopys. Stsenohrafiia [Memories. Painting. Scenography]. L.: ZUKTs, 2011. 328 s. [in Ukrainian].

5. Kypriian M. V. Kostium do teatralnykh vystav [Costume for Theatrical Performances]. Lviv : VD Panorama, 2015. 148 s. [in Ukrainian].

6. Klymko Z. V. Vyiavlennia tendentsii i osoblyvykh vidminnostei v tvorchii biohrafii Ye. M. Lysyka v porivnianni iz dosiahnenniamy inshykh maistriv stsenohrafiï [Identification of tendencies and special differences in the creative biography of EM Lysyk in comparison with the achievements of other masters of scenography]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnikha"*. Arkhitektura. 2014. № 793. S. 189-201. [in Ukrainian].

7. Lesia Ukrainka. Zibrannia tvoriv u 12 tt [Collected works in 12 vols]. K.: Naukova dumka, 1979 r., t. 12, s. 395–397. [in Ukrainian].

8. Mykhaliuk S. Zoloty pereriz [Golden Section]. *Ukrainskyi teatr*. 1975, № 1. [in Ukrainian].

9. Narysy z istorii teatralnoho mystetstva Ukrainy XX stolittia [Essays on the history of theatrical art of Ukraine of the twentieth century]. V. Sydorenko (holova) ta in.; Akad. mystetstv Ukrainy, In-t probl. suchas. mystetstva. Kyiv : Intertekhnolohiia, 2006. 1064 s. [in Ukrainian].

10. Nenađkevych Ye. Ukrainska versiiia svitovoi temy pro Don Zhuana v istorychnoliteraturnii perspektyvi. *Don Zhuan u svitovomu konteksti* [Ukrainian version of the world theme about Don Juan in the historical-literary perspective]. Upor. V. Ahieieva. Kyiv: Fakt, 2002. С. 30–31. [in Ukrainian].

11. Shpakovych O. O. Stsenohrafichna diialnist M. Kypriiana v 60-kh rokakh KhKh st. [The stage design by Myron Kypriian in 60s of the 20th century], *Narodознавчи zoshyty*, №1 (151), 2020. 233–244. [in Ukrainian].

12. Shpakovych O. Teatralnyi kostium u tvorchosti Myrona Kypriiana [Theatrical costume by Myron Kypriian]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv*. 2018. № 38. S. 208–225 [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.111.4'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-15>

Катерина ПОДСЄВАК,

orcid.org/0000-0002-2114-4471

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри англійської і німецької філології

та перекладу імені професора І. В. Корунця

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) *kateryna.podsievak@gmail.com*

Наталя БІЛОУС,

orcid.org/0000-0002-6416-0623

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов за фахом

Національного авіаційного університету

(Київ, Україна) *15natalybelous@gmail.com*

МОТИВАЦІЙНІ ПРОМОВИ БІЛА ГЕЙТСА ТА СТИВА ДЖОБСА: ЛІНГВО-ПРАГМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У статті охарактеризовано мотиваційний дискурс і коучинг як один із видів аргументативного дискурсу, визначено основні стилістично-прагматичні характеристики мотиваційних промов Біла Гейтса та Стіва Джобса, розглянуто перекладацькі трансформації, застосовані у перекладі зазначених промов українською мовою.

У статті окреслено поняття мотиваційного дискурсу, зазначено основні різновиди коучингу. Виокремлено основні характеристики текстів мотиваційних промов: прагматичну орієнтацію на реципієнта; інформативність; емоційно-образну спрямованість; включення особистого досвіду спікера; спрощене трактування наукових термінів і підходів. З'ясовано та висвітлено роль мовної особистості мотиваційного спікера.

У проведеному дослідженні проаналізовано мотиваційні промови відомих англомовних спікерів Біла Гейтса та Стіва Джобса. Виявлено їх лінгвістичні та прагматичні особливості.

Промови Біла Гейтса мають характерну структурну організацію, їм притаманні логіка та широке використання образних засобів викладення; звернення до власного досвіду; використання різногалузевої термінології для створення авторитету у реципієнтів, пряме спонукання до дії через використання речень наказового способу; залучення аудиторії до розмірковування разом за допомогою риторичних питань; створення довірливої атмосфери спілкування завдяки включенню елементів комічного.

Мотиваційні промови Стіва Джобса вирізняються більш імпліцитною образністю, більшою залученістю персонального досвіду для встановлення глибшого контакту з аудиторією; широким застосуванням асоціацій, антитез, відсутністю комічного та складної термінології з метою утримання уваги слухачів.

Окрім того, стаття розглядає перекладацькі трансформації, використані у перекладі виступів Біла Гейтса та Стіва Джобса українською мовою для досягнення адекватного перекладу. Виявлено лексико-семантичні та лексико-граматичні трансформації зі значним домінуванням сукупності лексико-граматичних трансформацій.

Ключові слова: мотиваційний дискурс, коучинг, мотиваційна промова, перекладацькі трансформації.

Kateryna PODSIEVAK,

orcid.org/0000-0002-2114-4471

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at Korunets Department of English and German Philology and Translation

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) *kateryna.podsievak@gmail.com*

Natalia BILOUS,

orcid.org/0000-0002-6416-0623

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specialties

National Aviation University

(Kyiv, Ukraine) 15natalybelous@gmail.com

BILL GATES AND STEVE JOBS MOTIVATIONAL SPEECHES: LINGUISTIC AND PRAGMATIC SPECIFICS, MEANS OF TRANSLATING INTO UKRAINIAN

The article describes the definition of motivation discourse and coaching as one of the types of argumentative discourse, defines key stylistic and pragmatic characteristics of Bill Gates's and Steve Jobs's motivational speeches as well as considers main translation transformations used in translating them into Ukrainian.

The article defines motivation discourse and main types of coaching. The main characteristics of motivation discourse texts are determined. They include recipient pragmatic addressing; informative orientation; emotional and figurative expressive means; speaker's personal experience inclusions; simplified terminology usage. The strong position of speaker's discourse personality is highlighted.

The research analyzes motivational speeches by Bill Gates and Steve Jobs. Their linguistic and pragmatic characteristics are revealed.

Bill Gates's speech is characterized by logical structure; direct addressing the audience; wide use of emotional expressive means and comic components to create informal communication, personal experience and terminology to strengthen his expert position, imperative mood sentences to encourage and motivate the recipients.

Steve Jobs's motivational speech is distinguished by a higher degree of implicit expressiveness and wide use of associations used with the purpose to establish closer connection with the public. The research finds lack of comic components and terms, but direct addressing the audience and involvement of personal life experience to hold the attention of the public.

The article also considers the translation transformations used in translating Bill Gates's and Steve Jobs's motivational speeches into Ukrainian. Both lexical and semantic, and lexical and grammatical transformations are identified. It is estimated that the group of lexical and grammatical translation transformations significantly prevail over other types of translation transformations.

Key words: *motivation discourse, coaching, motivational speech, translation transformations.*

Постановка проблеми. У сучасному світі з установкою на соціальний і фінансовий успіх дедалі більше людей дослухаються до бізнес-спікерів і коучів із особистого розвитку, щоб отримати необхідні мотивацію та поради для його досягнення. Серед численних ораторів лише ті, хто вміє вербально правильно побудувати свій виступ, здобувають особливу популярність, їхні промови перекладають для аудиторії інших країн. До таких спікерів належать Біл Гейтс і Стів Джобс, всесвітньо відомі своїми переконливими виступами.

Актуальність запропонованої статті зумовлюється інтересом до постатей Біла Гейтса та Стіва Джобса, котрі значно вплинули на розвиток сучасного суспільства, та характеристики вербальної організації їхніх публічних виступів, а також викликами, пов'язаними з відтворенням особливостей впливу мотиваційних промов на слухачів, що постають перед перекладачем.

Аналіз досліджень. Мотиваційний дискурс належить до аргументативного дискурсу, який розглядається вченими у різних аспектах. Так, Ю. В. Гілясев досліджує прагматичні особливості англомовного мотиваційного дискурсу (Гіля-

сев, 2017), В. М. Юшак та І. М. Міщук вивчають лексико-стилістичні характеристики мовленнєвого впливу англомовних промов (Юшак, Міщук, 2020), В. Шарброу, С. Сімонс і Д. Кантріл – роль мотиваційних промов у бізнес-комунікації (Sharbrough et al, 2006). Соціально-психологічна сутність мотиваційного дискурсу розглянута у роботах В. А. Климчука (Климчук, 2015).

Промови Біла Гейтса, Марка Цукерберга та Стіва Джобса аналізують із погляду їх інтонаційної організації (Арнова, 2016) і мовної особистості спікера (Бережна, 2019). Незважаючи на значну кількість праць, присвячених дослідженню мотиваційного дискурсу, перекладацький аспект мотиваційних промов цих спікерів є недостатньо вивченим.

Мета статті – виявити та проаналізувати лінгвістичні та прагматичні особливості англомовних промов Біла Гейтса і Стіва Джобса та способи їх відтворення українською мовою. Для досягнення мети дослідження поставлено такі завдання: визначити поняття мотиваційного дискурсу, проаналізувати лінгво-стилістичні та прагматичні особливості промов Біла Гейтса та Стіва Джобса, визначити основні перекладацькі трансформації,

застосовані у перекладі зазначених промов українською мовою. Матеріалом дослідження слугували виступи Біла Гейтса та Стіва Джобса перед студентами, а також їх переклади українською мовою, доступні у мережі Інтернет.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційний дискурс, або ж коучинг, відносять до різновидів аргументативного дискурсу. Розрізняють різні види коучингу: бізнес-коучинг, лайф-коучинг, спортивний, кар'єрний, адміністративний коучинг (Юшак, Міщук, 2021: 201). Відповідно, коучинг є неоднорідним за своєю проблематикою та цільовою аудиторією.

Виступи мотиваційних лідерів відбуваються як у форматі великих зустрічей і зібрань, так і в режимі он-лайн семінарів і марафонів. Також популярними стають мотиваційні промови на он-лайн платформі TEDex і персональних YouTube каналах спікерів, що змушує їх більше уваги приділяти належній вербальній організації своїх виступів, оскільки такий формат зменшує можливість використання екстралінгвістичних факторів утримання уваги глядачів і слухачів. Окрім того, коучинг представлений мотиваційною літературою відповідного спрямування.

Однак, націлені на різних реципієнтів залежно від сфери застосування, усі види коучингу використовують ті самі лінгвістичні засоби для впливу на слухачів. Мотиваційний дискурс репрезентується у текстах промов і мотиваційної літератури, які характеризуються:

- прагматичною орієнтацією на реципієнта;
- інформативністю;
- емоційно-образною спрямованістю;
- включенням особистого досвіду спікера;
- спрощеним трактуванням наукових термінів і підходів (Гилясев, 2017: 68–71).

Особливу роль у мотиваційному дискурсі відіграє мовна особистість спікера. М. В. Бережна у своєму дослідженні на прикладі Стіва Джобса виокремлює такі риси сильного мотиваційного спікера:

- домінування інтуїції та логіки;
- концентрацію на картині загалом;
- усвідомлення важливості майбутнього;
- фігуральність та асоціативне мислення;
- багатий словниковий запас;
- прямоту та критичність мовлення (Бережна, 2019: 15).

Зазначені риси разом із навичками аналізу, узагальнення, критичного мислення, відповідальністю й ерудицією допомагають мотивувати слухачів / глядачів, змусити їх повірити отриманій інформації та діяти.

Розглянемо стилістично-прагматичні особливості окремих промов Біла Гейтса та Стіва Джобса.

Відома промова Біла Гейтса перед випускниками Гарварду у 2007 р. має такі ознаки мотиваційного дискурсу:

1) спрямована на реципієнтів: *You graduates came to Harvard at a different time. You know more about the world's inequities than the classes that came before <...> In your years here I hope you've had a chance to think about how in this age of accelerating technology we can finally take on these inequities and we can solve them (1)*. Займенники *you* та *your* вживаються для прямої спрямованості на адресата, що сприяє більш інтерактивному спілкуванню;

2) включенням особистого досвіду спікера: *I left campus knowing little about the millions of young people cheated out of educational opportunities here in this country. And I knew nothing about the millions of people living in unspeakable poverty and disease in developing countries. It took me decades to find out (1)*. Вживання особистого займенника *I* та згадування фактів власного життя створює більш неформальну ситуацію спілкування, що допомагає тримати реципієнтів залученими до слухання промови;

3) емоційність та образність – промова насичена тропами:

– епітетами (*people living in unspeakable poverty; Harvard was a phenomenal experience for me. Academic life was fascinating (1)*). Епітети привертають увагу до найбільш вагомих моментів промови, викликаючи у слухачів глибокі емоції;

– риторичними питаннями (*And you wanted to spend that time and money where it would have the greatest impact in saving and improving lives. Where would you spend it? For Melinda and I the challenge is the same. How can we do the most good for the greatest number with the resources we have? (1)*). Риторичні питання змушують шукати відповіді разом зі спікером і вірити його відповідям;

– гумором: *I've been waiting more than 30 years to say this: "Dad, I always told you I'd come back and get my degree." I want to thank Harvard for this honor. I'll be changing my job next year and it will be nice to finally have a college degree on my resume (1)*. Комічний ефект фрагменту базується на загальновідомому факті з життя спікера, що він кинув Гарвардський університет і не отримав диплом, однак виступає перед його випускниками 30 років потому. Використаний на початку промови, гумор дозволяє зняти зайву напруженість і пафос, налаштувати контакт з аудиторією;

4) логічність: *Pursuing that goal starts the 4-step cycle again. This is the pattern (1)*. Використання

лексичних одиниць, які характеризують логічну послідовність викладення думки, має на меті змусити аудиторію стежити за думкою спікера;

5) використання термінів із різних галузей науки без пояснень у ненауковому контексті: *a vaccine that gives life-long immunity with a single dose* (медицина), *We can make market forces work better for the poor if we can develop a more creative capitalism. If we can stretch the reach of market forces so that more people can make a profit <...> press governments around the world to spend tax-payer money in ways that better reflect the values of the people who pay the taxes. If we can find approaches that meet the needs of the poor in ways that generate profits for business* (економіка) (1). Такий підхід дає змогу спікеру апелювати як до власного статусу експерту в галузі, що має наслідком підвищення його авторитету, так і до загальних екстралінгвістичних знань реципієнтів, дозволяючи аудиторії наблизитися до лідера;

6) спонукання до дії: *Don't let complexity stop you. Be activists. Take on big inequities* (1). Використання наказового способу наприкінці промови безпосередньо мотивує до дії;

7) концентрація на майбутньому: *The defining and ongoing innovations of this age, biotechnology, the personal computer and the internet give us a chance we've never had before <...> And I hope you will come back here to Harvard 30 years from now and reflect what you have done with your talent and your energy* (1). Звертання до майбутнього у фінальній частині промови (лексичні одиниці із семантикою «нового, майбутнього» – *innovation, this age, 30 years from now*; граматичні засоби – використання Future Simple Tense – *will come back*, протиставлення минулому – використання Present Perfect Tense – *have never had before*), з опорою на надію та віру (*hope*) надихає та мотивує на майбутні звершення.

Проаналізувавши зазначений фрагмент, ми побачили, що Біл Гейтс вміло тримає увагу публіки за допомогою правильної структурної організації, логіки й образності викладення; мотивує власним досвідом, авторитетом, прямим спонуканням до дії; залучає аудиторію до розмірковування разом; створює довірливу атмосферу спілкування та віри у слухачів.

Під час перекладу для досягнення адекватності й еквівалентності перекладачі змушені вдаватися до певних перетворень, що зумовлено різною граматичною будовою та семантикою англійської й української мов. Наприклад:

«But taking a serious look back I do have one big regret. I left Harvard with no real awareness of

the awful inequities in the world, the appalling disparities of health and wealth and opportunity that condemned millions of people to lives of despair. I learned a lot here at Harvard about new ideas in economics and politics. I got great exposure to the advances being made in the sciences. But humanity's greatest advances are not in its discoveries but in how those discoveries are applied to reduce inequity» (1).

«Але якщо серйозно озирнутись (**синтаксична заміна**), я дуже жалкую про одне (**вилучення, морфологічна заміна**). Я кинув (**диференціація**) Гарвард (**траслітерація**) без справжнього розуміння жахливої нерівності у світі – шаленого диспаритету (**калька**) в охороні здоров'я (**додавання**), багатстві та можливостях, що прирікає (**диференціація**) мільйони людей на життя в розпачі. Я багато чому навчився в Гарварді про нові ідеї в економіці та політиці. Я глибоко познайомився (**конкретизація**) з досягненнями в науках (**синтаксична заміна**). Але найбільші досягнення людства (**транспозиція**) полягають не в його винаходах, а в тому, як ці винаходи застосовуються, щоб долати (**диференціація, синтаксична заміна**) нерівність» (2).

Найчастотнішим є використання у перекладі випадків диференціації (модуляції), що дозволяє найточніше передати відтінки значень слів у контексті мотиваційної промови. Вилучення та додавання, а також інші лексико-граматичні трансформації застосовуються для компенсації втрат під час перекладу.

Стів Джобс також виступав перед випускниками університету. У 2005 р. він виступив перед випускниками Стенфордського університету. Проаналізуємо фрагмент його промови:

1) спрямованість на реципієнтів: *I am to be with you today at your commencement from one of the finest universities in the world* (3). Займенники другої особи *you* та *your* вказують на пряме звертання до аудиторії. Стів Джобс починає промову доволі офіційно, про що свідчить лексика офіційного стилю (*I am honored, commencement, one of the finest universities in the world*). Таким чином спікер звертає увагу слухачів на важливість моменту події – отримання диплома про вищу освіту – у їхньому житті;

2) включенням особистого досвіду спікера: *Today I want to tell you three stories from my life. <...> I had no idea what I wanted to do with my life. <...> I had been rejected, but I was still in love. <...> I had the surgery and I'm fine now* (3). Вживання займенників першої особи *I* та *my*, три дуже особисті історії власного життя створює більш неформальну ситуацію спілкування, що допома-

Перекладацькі трансформації у перекладі промов Біла Гейтса

Тип трансформації	Вид трансформації	%
Транскодування	Транслітерація	5%
	Калька	4%
Лексико-семантичні	Диференціація	29%
	Конкретизація	6%
Лексико-граматичні	Вилучення	6,5%
	Додавання	7,5%
	Морфологічна заміна	12,5%
	Синтаксична заміна	12%
	Транспозиція	7,5%
	Антонімічний переклад	10%

гає тримати реципієнтів залученими до слухання промови, включає емоційну зацікавленість розповіддю;

3) образність та асоціативне мислення: *The first story is about connecting the dots* (3). Стів Джобс розповів про своє народження, прийомних батьків, які були простими робітниками, та про те, як покинув університет і через бідність міг відвідувати лише курси каліграфії, з'єднуючи точки та перетворюючи їх на ідеальне письмо. За словами спікера, ці навички здавалися йому непрактичними, доки не настав час створювати шрифти для «Макінтош». Ідіоматичний вираз *connecting the dots* має значення «зводити кінці з кінцями», тобто перебувати у складному становищі, бути бідним. Стів Джобс використав асоціацію буквального значення виразу із ситуацією навчання каліграфії, а асоціацію метафоричного значення виразу – із життєвою ситуацією опанування навичок у складній ситуації, які з часом можуть виявитися дуже корисними;

4) емоційність мовлення: *It clears out the old to make way for the new. <...> I didn't see it then, but it turned out that getting fired from Apple was the best thing that could have ever happened to me. The heaviness of being successful was replaced by the lightness of being a beginner again* (3). У промовах Стіва Джобса нечисленні епітети, однак спікер також широко використовує антитези (*clear out – make; heaviness – lightness; getting fired – the best thing* (контекстуальна антитеза) для надання більшої емоційності та, як результат, більшого ступеня концентрації уваги слухачів;

5) прямота та логічність мовлення: *During the next five years, I started a company named NeXT, another company named Pixar <...> Pixar went on to create the world's first computer animated feature film, Toy Story, and is now the most successful animation studio in the world. In a remarkable turn of*

events, Apple bought NeXT, I returned to Apple (3). Використовуючи асиндетичні зв'язки між частинами складносурядних речень, спікер логічно викладає події свого життя, без зайвих слів описуючи їх, що створює ефект швидкого плину часу, коли одне швидко та логічно впливає з іншого, та змушує аудиторію швидко стежити за думкою мовця;

6) спонування до дії: *Your time is limited, so don't waste it living someone else's life. Don't be trapped by dogma – which is living with the results of other people's thinking. Don't let the noise of others' opinions drown out your own inner voice. And most important, have the courage to follow your heart and intuition* (3). Використання наказового способу наприкінці промови безпосередньо мотивує до дії, як і у промовах Біла Гейтса.

З наведеного аналізу робимо висновок, що промови Стіва Джобса стриманіші, однак більш насичені особистими алюзіями та персональними історіями, що змушує аудиторію уважно слухати та стежити за його логікою й асоціативним мисленням. Слухачі наче проживають із ним його життя і роблять ті самі висновки, що і спікер. Використовуючи наказовий спосіб у фінальній частині промови, Стів Джобс закликає та надихає.

Для розкриття імпліцитного змісту тексту промов Стіва Джобса під час перекладу українською мовою доводиться використовувати більше перекладацьких трансформацій. Це зумовлено необхідністю передати у тесті мовою перекладу той мовленнєвий вплив, який має тест вихідною мовою. Наприклад:

«I'm pretty sure none of this would have happened if I hadn't been fired from Apple. It was awful tasting medicine, but I guess the patient needed it. Sometimes life hits you in the head with a brick. Don't lose faith. I'm convinced that the only thing that kept me going was that I loved

what I did. You've got to find what you love. And that is as true for your work as it is for your lovers. Your work is going to fill a large part of your life, and the only way to be truly satisfied is to do what you believe is great work. And the only way to do great work is to love what you do. If you haven't found it yet, keep looking. Don't settle. As with all matters of the heart, you'll know when you find it. And, like any great relationship, it just gets better and better as the years roll on. So keep looking until you find it. Don't settle» (3).

Я впевнений, що нічого з цього не трапилося б, якби мене не звільнили з Apple (нульове транскодування). Ліки були гіркими (конкретизація), але пацієнтові вони допомогли (диференціація) – переклад за допомогою аналогії. Іноді життя б'є вас по голові цеглиною. Переклад за допомогою калькування. Не втрачайте віри. Я переконаний, що єдина річ, що допомогла мені продовжувати, було те, що я любив свою справу (морфологічна заміна, описовий переклад). Вам треба знайти те, що ви любите. І це так само правильно для роботи, як і для стосунків (генералізація). Ваша робота заповнить велику частину життя, і єдиний спосіб бути цілком задоволеним – робити те, що, на вашу думку, є великою справою. І єдиний спосіб робити велику справу – любите те, що ви робите. Якщо ви ще не знайшли своєї справи (додавання) – шукайте. Не зупиняйтеся (диференціація). Як це буває в коханні (конкретизація), ви довідаєтеся тоді, коли знайдете. І, як будь-які гарні (диференціація) стосунки, вони стають лише кращими з роками (синтаксична заміна). Тому шукайте – поки не

знайдете (вилучення). Не зупиняйтеся (диференціація)» (4).

Найчастотнішими перекладацькими трансформаціями є диференціація (модуляція), додавання та синтаксична заміна, що дозволяють найточніше передати відтінки значень слів у контексті мотиваційної промови. Загальна частка лексико-граматичних трансформацій становить 56,25%, що свідчить про необхідність застосування широкого спектра перекладацьких перетворень для компенсації можливих втрат у перекладі та найповнішої передачі більш імпліцитного характеру мотиваційних промов Стіва Джобса.

Висновки. Дослідження мотиваційних промов Біла Гейтса та Стіва Джобса виявило наявність стилістично-прагматичних засобів конструювання промов для досягнення впливу на реципієнтів. Серед них можна виокремити вживання займенників першої та другої особи, форми майбутнього часу, наказовий спосіб у спонукальних реченнях і використання термінів (лексичні засоби), епітети, метафори, антитези й елементи комічного (стилістичні засоби), а також риторичні питання, асиндетон (синтаксичні засоби), кожен із яких вживається з певною прагматичною метою. Серед способів відтворення мотиваційних промов Біла Гейтса та Стіва Джобса українською переважають лексико-граматичні трансформації, найчастотнішою з яких є диференціація. Вбачаємо перспективу досліджень у подальшому порівняльному аналізі мотиваційних промов різних коучів і більш детальному квалітативному аналізу їх україномовного перекладу.

Таблиця 2

Перекладацькі трансформації у перекладі промов Стіва Джобса

Тип трансформації	Вид трансформації	%
Транскодування	Нульове транскодування	10%
	Транслітерація	4%
	Калька	2%
Лексико-семантичні	Диференціація	16,5%
	Конкретизація	6,25%
	Генералізація	5%
Лексико-граматичні	Вилучення	8%
	Додавання	10,25%
	Морфологічна заміна	4%
	Синтаксична заміна	10%
	Транспозиція	6%
	Антонімічний переклад	2%
	Описовий переклад	6%
	Реорганізація	8%
	Компенсація	2%

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнова Н. В. Анализ и интерпретация интонационных параметров речи ораторов в презентации нового продукта (на материале устных презентаций американских предпринимателей Стива Джобса, Билла Гейтса и Марка Цукерберга). *Вестник Костромского государственного университета*. № 3. 2016. С. 186–191.
2. Бережна М. В. Стів Джобс як метасимволічна сильна мовна особистість. «Філологічні трактати». Т. 11. № 1. 2019. С. 15–24.
3. Гилясев Ю. В. Прагматика англоязычного мотивационного дискурса. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2017. № 5 (166). С. 70–76.
4. Климчук В. А. Мотивационный дискурс личности: количественные характеристики и сравнительный анализ. *Социальная психология и общество*. Т. 6. № 1. 2015. С. 68–81.
5. Крутько Т. В. Стратегії мовленнєвого впливу у промовах бізнес-коучів (на матеріалі персональних сторінок соціальної мережі Facebook). *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи* : збірник наукових праць НАН України. Київ : Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов, 2017. С. 106–112.
6. Науменко Л. П. Функціонально-прагматична характеристика англomовного бізнес-дискурсу в інтернет-просторі. *Теоретична і дидактична філологія: Сер. «Філологія. Педагогіка»*. 2017. Вип. 25. С. 290–299.
7. Юшак В. М., Мішук І. М. Засоби мовленнєвого впливу в англomовних мотиваційних промовах Ніка Вуйчича. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. № 13. 2020. С. 200–204.
8. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2001. 272 p.
9. Sullivan J. Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*. V. 13. № 1. 1988. P. 104–115.
10. Sharbrough W., Simmons S., Cantrill D. Motivating language in industry. Its impact on job satisfaction and perceived supervisor effectiveness. *Journal of Business Communication*. V. 43. № 4. 2006. P. 322–343.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. <https://singjupost.com/bill-gates-commencement-speech-at-harvard-2007-full-transcript/?singlepage=1>.
2. http://iee.org.ua/ru/prog_info/21884/.
3. <https://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/>.
4. http://poklykannja.com.ua/Stiv_Jobs/.

REFERENCES

1. Arnova A. V. (2016). Analiz i interpretatsiya intonatsionnykh parametrov rechi oratorov v prezentatsii novogo produkta (na materiale ustnykh prezentatsiy amerikanskih predprinimateley Stiva Djobsa, Billa Geytса i Markа Tsukerberga). [Analysis and Interpretation of Speakers' Speech Parameters at New Products Presentation (based on oral presentations of American entrepreneurs Steve Jobs, Bill Gates and Mark Zukerberg)]. *Izvestiya Kostromskogo gosudagrstvennogo universiteta*. 3, 186–191 [in Russian].
2. Berezhna M. V. (2019) Stiv Djobs iak metasymvolichna sylna movna osobystist [Steve Jobs as Strong Metasymbolic Language Personality]. *Filologichni traktaty*. 11 (1), 15–24 [in Ukrainian].
3. Gilyasev, Yu. V. (2017). Pragmatika angloyazychnogo motivatsionnogo diskursa [The Pragmatics of the English Motivational Discourse]. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 5 (166), 70–76 [in Russian].
4. Klimchuk V. A. (2015). Motivatsionniy discours lichnosti: kolichestvennyye kharakteristiki i sravnitelnyy analiz [Motivation Discourse of Personalilty: Qualitative Characteristics and Comparative Analysis]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. 6 (1), 68–81 [in Russian].
5. Krutko, T. V. (2017). Strategiyyi movlennyevogo vplyvu u promovax biznes-kouchiv [Communication Strategies Employed by Business Coaches]. *Lingvistyka XXI stolittya: novi doslidzhennya i perspektyvy*, 106–112 [in Ukrainian].
6. Naumenko, L. P. (2017). Funktsionalno-pragmatychna harakterystyka anglomovnogo biznes-dyskursu v internet-prostori [Functional and Pragmatic Characteristics of the English Business Discourse in the Internet]. *Teoretychna i dydaktychna filologiya: Seriya "Filologiya. Pedagogika"*, 25, 290–299 [in Ukrainian].
7. Yushchak V. M., Ishchuk I. M. (2020). Zasoby movlennievogo vplyvu v anglomovnykh motyvatsiynykh promovax Nika Vuychicha [Linguistic Means of Expressing Persuasive Impact in Nick Vujicic's Motivational Speeches]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Seriya: "Filologichni nauky (movoznavstvo)"*. 13, 200–204 [in Ukrainian].

Наталя ПОПОВИЧ,

orcid.org/0000-0001-6522-3908

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри історії та культури української мови

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) *popovych-dejgolos@ukr.net*

ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ТОЧНОЇ КІЛЬКОСТІ В ГОВІРКАХ БУКОВИНИ

Останнім часом посилюється інтерес до вивчення говірок в українській мові, а саме речень із кількісними компонентами. Говірки Буковини є тим цінним матеріалом, у якому захована народна мудрість, традиції, звичаї, вірування. Дослідження буковинських говірок є важливим матеріалом для вивчення історії української мови, розвитку закономірностей міжмовних контактів і їх наслідків.

Перші наукові розвідки про говірки Буковини з'явилися лише у другій половині XIX ст. у працях науковців Чернівецького університету (І. Шаровальський (1929), Юрій Федькович (Словник не виданий), О. Савченко, І. Чередниченко, К. Герман, Н. Гуйванюк, Н. Бабич, К. Лук'янюк, С. Перепелиця, В. Бузинська, І. Зінченко та ін.). Лексику буковинських говірок вивчали й інші науковці, такі як М. Станівський, Є. Павлюк, В. Лимаренко, Ю. Карпенко, К. Герман та ін. Українські говірки Південної Буковини досліджують мовознавці з Румунії (І. Робчук, О. Горбач, Я. Закревська, З. Савченко та ін.).

Дослідженням числівникових компонентів у структурі речення займалися такі вчені, як О. О. Потєбня, Л. В. Щєрба, Ю. С. Степанов, Н. Ю. Шведова, Г. О. Золотова та ін. На матеріалі сучасної української літературної мови цю проблематику активно розвивають К. Г. Городенська, А. П. Загнітко, М. В. Мірченко, О. Г. Межов та ін.

Структурування функційно-семантичних полів на основі кількісних значень в українському мовознавстві розроблене ще недостатньо, а тому воно й досі залишається актуальним і відкритим для подальшого вивчення. На основі дослідженого матеріалу ми виокремили функційно-семантичне поле кількості та виділили такі мікрополя: 1) мікрополе власне-кількості; 2) збірне мікрополе; 3) дробове та 4) порядкове. Визначили ядро та периферію функційно-семантичного поля кількості. Ядро кількості становлять мікрополя власне кількісних, збірних і порядкових числівників, а периферію – дробові.

Ключові слова: функційно-семантичне поле кількості, мікрополе.

Natalya POPOVYCH,

orcid.org/0000-0001-6522-3908

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of History and Culture of the Ukrainian Language

Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *popovych-dejgolos@ukr.net*

FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF EXACT QUANTITY IN THE DIALECTS OF BUKOVYNA

Recently, there has been an increased interest in the study of the Ukrainian dialects, namely sentences with quantitative components. The dialects of Bukovyna are the valuable material in which the wisdom of the people, their traditions, customs, and beliefs are hidden. The study of Bukovynian dialects offers important information for researching the history of the Ukrainian language, the development of inter-lingual contacts and their consequences. The study of Bukovynian dialects is an important material for studying the history of the Ukrainian language, the development of patterns of interlingual contacts and their consequences.

The first scientific research on Bukovyna dialects were performed only in the second half of the 19th century in the works of Chernivtsi University scientists (I. Sharovalskyi (1929), Yurii Fedkovych (Dictionary not published), O. Savchenko, I. Cherednychenko, K. Herman, N. Huivaniuk, N. Babych, K. Lukianiuk, S. Perepelytsia, V. Buzynska, I. Zinchenko and others. The lexicon of Bukovynian dialects was studied by M. Stanivskyi, Ye. Pavliuk, V. Lymarenko, Yu. Karpenko, K. Herman and others. The Ukrainian dialects of Southern Bukovyna are studied by Romanian linguists (I. Robchuk, O. Horbach, Ya. Zakrevska, Z. Savchenko and others).

The study of numeral components in the structure of a sentence was carried out by such scientists as O. O. Potebnia, L. V. Shcherba, Yu. S. Stepanov, N. Yu. Shvedova, H. O. Zolotova and others. K. H. Horodenska, A. P. Zahnitko,

M. V. Mirchenko, O. H. Mezhev and others actively explore this subject on the material of the modern Ukrainian literary language.

Ukrainian linguistics has yet to pay attention to the structuring of functional-semantic fields on the basis of quantitative meanings, and therefore this topic remains relevant and open for further study. On the basis of the studied material, we identified the functional-semantic field of quantity and singled out the following microfields: 1) the proper-quantity microfield; 2) the collective microfield; 3) the fractional microfield and 4) the ordinal microfield. We have also identified the nucleus and the periphery of the functional-semantic field of quantity. The nucleus of quantity is made up of microfields of proper quantitative, collective and ordinal numerals, while the periphery is fractional numerals.

Key words: functional-semantic field of quantity, microfield.

Постановка проблеми. Незважаючи на низку наукових праць, досліджень функційно-семантичного поля точної кількості у говірках Буковини немає, тому останнім часом посилюється інтерес до вивчення говірок в українській мові, а саме речень із кількісними компонентами. Сьогодні, незважаючи на велику кількість статей, посібників, атласів, пов'язаних із вивченням діалектів, немає комплексного дослідження макрополя кількості та не було визначено в ньому місця мікрополів точної кількості.

Актуальність дослідження впливає з постійної зацікавленості функційно-семантичним полем точної кількості. Актуальною вона є тому, що сьогодні як ніколи необхідно заглибитися у вивчення наших витоків, наших коренів, дослідити регіональні особливості на прикладі говірок Буковини, котрі є тим цінним матеріалом, у якому захована народна мудрість, традиції, звичаї, вірування. Функційно-семантичне поле точної кількості на матеріалі «Словника буковинських говірок» не було об'єктом спеціального дослідження. Саме у цьому вбачаємо новизну нашої наукової розвідки.

Структурування функційно-семантичних полів на основі кількісних значень в українському мовознавстві розроблена ще недостатньо, а тому воно й досі залишається актуальним і відкритим для подальшого вивчення.

Аналіз досліджень. Вивчення діалектів у буковинських говірках є цінним матеріалом для лексики та граматики сучасної української літературної мови. Дослідження діалектів української мови на матеріалі говірок Буковини становить в українській культурі одну з давніх і найвиразніших наукових традицій. Був час, коли гуцульські говірки знаходилися у трьох державах одночасно – Польщі, Угорщині, Молдові. Зараз вони (буковинські говірки) поширені у двох державах – Україні та Румунії.

Незважаючи на різні історичні події, населення Буковини зберегло свій найдорожчий скарб – рідну українську мову. Водночас у мовленні населення краю збереглося багато архаїчних рис і виникло чимало місцевих діалектних інновацій,

з'явилася певна кількість лексичних запозичень з інших мов, як сусідніх, так і віддалених.

Саме через згадані причини наукове дослідження цих говірок є важливим, бо дає багатий матеріал для вивчення історії української мови, розвитку закономірностей міжмовних контактів і їх наслідків.

Наукове вивчення українських говірок Буковини почалося пізно. Перші наукові розвідки про говірки Буковини з'явилися лише у другій половині XIX ст. у працях науковців Чернівецького університету (І. Шаровальський І. (1929 р.), Юрій Федькович (Словник не виданий), О. Савченко, І. Чередниченко, Ю. Карпенко, В. Прокопенко, К. Герман, Н. Гуйванюк, Н. Бабич, К. Лук'янюк, С. Перепелиця, В. Бузинська, І. Зінченко та ін.). Лексику буковинських говірок вивчали й інші науковці (М. Станівський, Є. Павлюк, В. Лимаренко, Ю. Карпенко, К. Герман). Українські говірки Південної Буковини досліджують мовознавці з Румунії (І. Робчук, О. Горбач, Я. Закревська, З. Савченко та ін.).

Зараз посилюється інтерес до вивчення говірок в українській мові, а саме до речень із кількісним компонентом. Категорія кількості відбиває одну із найзагальніших властивостей буття. Вона є необхідним елементом пізнання дійсності, а число та величина, у яких конкретизується кількісна визначеність світу, – невід'ємні складові частини його практичного освоєння, усієї активної діяльності цивілізованої людини (Лукінова, 2000: 7). Числівники виникли в далеку давнину з потреб суспільства та розвивалися у зв'язку з розвитком самого суспільства. Як зазначає В. Горпинич, слова на позначення кількості, числа, порядку при лічбі належать до найдавнішого шару лексики (Горпинич, 2004: 132). Поняття числа первісно було пов'язане з уявленням про перелічувані предмети.

Формування числівника як окремої граматичної категорії належить до давніх часів. Числівник як у літературній, так і у діалектній українській мові є предметом пильної уваги мовознавців.

Дослідженням числівникових компонентів у структурі речення займалися такі вчені, як О. О. Потебня, Л. В. Щерба, Ю. С. Степанов,

Н. Ю. Шведова, Г. О. Золотова та ін. На матеріалі сучасної української мови цю проблематику активно розвивав І. Р. Вихованець і зараз розвивають К. Г. Городенська, А. П. Загнітко, М. В., Мірченко, О. Г. Межов та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей функційно-семантичного поля точної кількості на матеріалі «Словника буковинських говірок».

Поставлена мета визначила необхідність вирішення таких завдань: 1) розглянути теоретичні засади функційно-семантичного поля точної кількості в українській мові; 2) узагальнити наявні в українській мові погляди, що відображають стан вивчення лінгвістичного аспекту категорії квантитативності; 3) систематизувати зібраний ілюстративний матеріал і покласифікувати його; 4) виявити арсенал мовних засобів ФСПК у говірках Буковини, їх структурні та номінативні особливості; 5) визначити ядро та периферію вираження точної кількості; 6) визначити склад структурних конститuentів функційно-семантичного поля точної кількості, їх місце у складі поля і розподіл конститuentів по мікрополях; 7) проаналізувати мікрополя точної кількості.

Виклад основного матеріалу. Зібраний матеріал дає підстави виокремити ядро та периферію точної кількості у говірках Буковини.

У прикладах у круглих дужках подаємо назву села та скорочено район і номер сторінки.

Скорочені назви районів: Вижн. – Вижницький; Глиб. – Глибоцький; Заст. – Заставнівський; Кельм. – Кельменецький; Кіцм. – Кіцманський; Нов. – Новоселецький; Сок. – Сокирянський; Стор. – Сторожинецький; Хот. – Хотинський.

Для передачі означеної, тобто точно визначеної кількості в українській діалектології вживають числівники та інші різновиди слів із кількісною семантикою (прислівники, іменники, займенники), але ми для дослідження обрали лише числівники. Числівник належить до своєрідних частин мови. Він пов'язаний із категорією кількості як однією з найзагальніших властивостей буття, з фундаментальними здобутками людської думки у пізнанні кількісних співвідношень, з одного боку, і периферійними граматичними ознаками, з іншого (Вихованець, Городенська, 2004: 151).

Найбільшу групу, центральну ланку мікрополя «визначена кількість» звичайно становлять числівники. Відповідно до «Академічної граматики сучасної української літературної мови» числівники, які виражають точно визначену кількість, поділяють на такі групи: 1) власне-кількісні; 2) збірні; 3) дробові; 4) порядкові (ГраMATика сучасної української літературної мови, 2017: 326).

1. Функційно семантичне мікрополе власне-кількісних числівників

Ядро мікрополя кількості в буковинських говірках формують кількісні числівники, оскільки вони найбільш виразно відображають точне числове значення, яке регулярно співвідноситься з елементами натурального ряду чисел. Характерною ознакою кількісних числівників є те, що вони синтаксично пов'язуються і вживаються тільки з іменниками, які називають предмети, що підлягають лічбі. Напр.: На ярмарку купила муки, *п'ять пудів* (Коболчин Сок., с. 239); *Сорок фунтів* у пудови, *п'ять пуд* то куля, або *шtiri читвирики* (Шишківці Нов., с. 240); *Двацять куп* у вадро йшло (Шишківці Нов., с. 241); Купа – це кружка бляшана на *шесот грам* (Шишківці Нов., с. 241); Лишилося обпрашувати *десять корчків мандибурки*, а сили вже нема (Бояни Нов., с. 354); А перекупка й мене обмахлювала на *сорок оден лий* (Карапчів Вижн., с. 351); У тебе такий великий обмах грудей, що треба шити блюзу з *двох кавалків* (Рукшин Хот., с. 351); Треба віорати облуг, бо там уже *п'ять років* не орано (Берегомет Вижн., с. 351); Да чоловік *сорок рублів*, буде мати на обклад (Шипинці Кіцм., с. 349). У мене обістя *двацять сотків* (Зелений Гай Нов., с. 348); Він має *дев'ятьдесять год*, то мусит пам'ятати (Голубівка Нов., с. 90); Перед смертю тато одповів синам *три морги поля* (Іспас Вижн., с. 363); У нас на морги ни міряли, то в Галичині морг мав *сорок і шtiri пражині* (Задубрівка Заст., с. 296); Я вже наскубала моху на *шtiri подусці* (Рашків Хот., с. 297); Я віт *шішнацять літ* знаю першу войну: навидівси всекого (Ржавинці Заст. с. 306); В гвер наладовуїси *п'ять куль*, а в рушницю – лиш *оден або два патрони* (Михальча Стор., с. 313); У повницю нанашко дав *п'їдїсєкь рублів* (Горбівці Глиб., с. 315); Натепер я маю *двацять і п'ять рублів* пенцію (Слобода-Комарівці Стор., с. 323); Ззілам *два обарінки* аж як з міста їхала (Ошихліби Кіцм., с. 343); А вирині тчут у *шtiri нити* (Карапчів Вижн., с. 335); Вона що могла запрести за зиму? Най там аж *двасто лиїв*, і то не (Ревне Кіцм., с. 140).

Дуже часто у говірках Буковини подибуються числівники, що означають проміжок часу. Напр.: Його так обгепали, що *за два дні* вмер (Берегомет Вижн., с. 345); Цильо пішов на кіно, а баба як си взлостила – і *чириз дві години* вібух крови: з нервів (Новосілка Кіцм., с. 331); Вона, наведено помре, бо недвижно лежить *уже три дні* (Пашківці Хот., с. 327); *За два роки* Іван наштудировав гроший і хочі робити хату (Білівці Хот., с. 326); Іди з очей, мозоло, вже надоїв ти мені *за ці два роки* гірше

від редьки (Лукачівка Кельм., с. 294); Уперед ми мали *дві нигили* обріхтунку, а потому нас росталювали по регіментах (Старосілля Кіцм., с. 355); У мої куми є палуба – миска дерев'яна, має *сто років* (Романківці Сок., с. 389); *Одинацікь років* одовичила, а на *дванацікім* си віддала (Борівці Кіцм., с. 362); *За сім років* вона ледве огрубіла, не скоро родити (Берегомет Вижн., с. 360); Дивиси ни згали усі дрова *за оден вечир* (Бабин Заст., с. 156); Уже як заслотицца, то ни на день і ни на два, а на *цілу восінь* (Сербичани Сок., с. 142); Вітпарубочив *триціть років*, доста йму (Киселів Кіцм., с. 54); Коли їй вповнилося *шіснацять років*, вона си віддала (Ржавинці Заст., с. 58); Вуйко прийшов акурат у *семі години* (Черепківка Глиб., с. 18).

Дуже рідко у словнику буковинських говірок зустрічаємо розподільну кількість. Напр.: Я як був парупком, то також калфував *на дві сили* (Вербівці Заст., с. 184); Калфа збирає *по три рублі* з гуляшого хлопца й дівчини (Козиряни Кельм., с. 184); *По години* ня у купалю тримали (Ясени Стор., с. 241); Тими роками вина була *по два антали*, а цього й половини того нема (Ширівці Хот., с. 19); На віче вібирала *по два люди* від кожної громади (Старосілля Кіцм., с. 77); Шо з гулящої дівки калфа бире *по три рублі*, най буди, али й ни з гулящої три, то це вже не (Козиряни Кельм., с. 78); А той раз наловили *с по сім кілограмів* самого *коропа* (Пригородок Хот., с. 120); Глини доста, а соломи може завкєкни з *на два замиси* (Ревне Кіцм., с. 125); Є такі рушниці, шо в них траба ладувати *по дві кулі* (Киселів Кіцм., с. 249); Жінки пили *по двацетъ і п'еть грам*, а люди більше (Шишківці Нов., с. 268).

Власне кількісні числівники можуть означати й обмежену кількість. Напр.: На бишішнику *лишень штири листки* (Валява Кіцм., с. 31); Горівки бігме ни пив, *лиш ідну гальбу пива* (Вікно Заст., с. 67); У него *лишень одна гівчина* така з бубурудзами, ато всі гіти файні (Долиняни Хот., с. 40); Колис дід мав *лиш двацятку поля*, а *дітей аж вісім* (Козиряни Кельм., с. 90); Мене й на завтра кликали до ладованя, бо будут возити хліб *аш тштири машині* (Ревне Кіцм., с. 249); Мусіли льосувати хто піди на футбол, бо нас три, а дістали *лиш два білети* (Старосілля Кіцм., с. 271); Согодни мас-тили хату *лиш дві мацінниці* (Кам'янка Глиб., с. 285); Нашо нам цеї мимки, як вона *лиш на оден дійок* доїси (Рашків Хот., с. 288).

Кількісні числівники сполучаються з назвами істот. Напр.: У мени *шішк гівок і оден син* (Карапчів Вижн., с. 83); Є в нашім селі *два такі парупки* драбаністі (Слобідка Глиб., с. 102); Моя *една донька* жиє у Кіцмани (Борівці Кіцм., с. 106);

Колис *оден чоловік* мав жовну, то казали, шо від худоби набравси (Ломачинці Кельм., с. 118); Калеурі тримают кіш спиреду, а ззаду є *два хлопці* (Слобідка Глиб., с. 183); Аді, коло мени у сусіцтві жиє *одовец з двома дітьми* (Берегомет Вижн., с. 362); На оддих з нашого сила поїхали *два чоловіки* (Ставчани Хот., с. 361); У нас був *воден старий*, шо ходив підсвинки обертати (Пригородок Хот., с. 347); *Двох синів* Ілениних румуни за нічо побили (Подвір'ївка Кельм., с. 337); Я маю *трьох непотів* від старшої доньки і двох від сина (Старосілля Кіцм., с. 330); У мої систри є *три сини*, це мої нипоти (Кам'янка Глиб., с. 330); Лишиласи з *двома дівчатами*. Ой, божи! Як я си набідила! (Хлівище Кіцм., с. 304); Пішли турки і всіх вірубали на силі – лишиласи *одна дівчина*, шо сховаласи в каглу (Подвір'ївка Кельм., с. 302); *Оден богач* каже: у мене *дві доньці* (Прилипче Заст., с. 296); В одної мами *п'ять синів*, я забула, як її мня (Недобоївці Хот., с. 294); Аді, вже *оден мішенник* пігнав свої вівці в пашу (Чорногузи Вижн., с. 292); *Штири мацілники* за день можут зробити цу роботу лехко (Старосілля Кіцм., с. 284–285); Ану ховайте все с стола, бо йдут *два мамалижники*, зараз усе зметут до кришки (Мілієве Вижн., с. 275); *Одна маланка* сховаласи за грушку (Дубівці Кіцм., с. 275); Маю *двох лупінників* на завтра, буду лупити курудзи (Верхні Станівці Кіцм., с. 267); Калеурі тримают кіш спиреду, а ззаду є *два хлопці* (Слобідка Глиб., с. 183); Аді, коло мени у сусіцтві жиє *одовец з двома дітьми* (Берегомет Вижн., с. 362); На оддих з нашого сила поїхали *два чоловіки* (Ставчани Хот., с. 361).

Рідко зустрічаються числівники, що означають вибірковість. Напр.: Масм десіть овец, а *одна з них* кугутканя (Лужани Кіцм., с. 238).

Окремо варто сказати про числівники у складі фразеологічних одиниць. Напр.: Ади, *пішов* вуйко Семен у *три дорозі* (Кам'янка Глиб., с. 65); То й ни така вістравна корова, а цибер січки зладує за *одним махом* (Новосілка Кіцм., с. 167); Та я ці пироги змолотію за *одним присідом* (Перебіківці Хот., с. 170); *Багато міції*, та *мало муніції* (Дарабани Хот., с. 292); Ти там таке натирхала, *як кіт наплакав* (Баламутівка Заст., с. 323). Тут доводиться констатувати, що числівники у фразеологічному контексті суттєво десемантизуються, а ідея кількості зовсім розмита.

2. Мікрополе збірних числівників

У ядерну зону мікрополя точної кількості входять збірні числівники *двоє, троє, четверо, п'єтиро*. Напр.: Такий уже мій льос, шо мала м *п'єтиро дітий* і всі поросходилиси (Звенячин Заст., с. 271); Митро має зробити увес запір – *чет-*

ви́ро двирий і сім вікон (Берегомет Кіцм., с. 138); Я маю заціжени молоко, *трое горнет*, али шше ни ймилоси (Новосілка Кіцм., с. 147); Шуляк уже зацапав *двое качінят* (Ленківці Кельм., с. 146); Плотник зробив кучу на три засторонки, на *трое поросят*, і всі *трое* оддельно (Коболчин Сок., с. 245); То був мізернак, бо зимні ніц ни мав, а *дітий аж шестиро* (Комарівці Стор., с. 290). Збірні числівник кваліфікуються як числові назви, що позначають кількість як неподільну, нечленовану сукупність істот або предметів і, отже, нібито протиставляються кількісним числівникам, які виражають кількості індивідуально розрізняваних предметів.

До збірних числівників належать також специфічні слова, що означають парність: *обидва, обидві, обоє*. Цим числівникам притаманні ознаки і числівників, і займенників. Числівник *обидва* виражає значення «і той, і цей», «і те, і це», «один і другий», «одне і друге», а числівник *обидві* – значення «і та, і ця», «одна і друга», тобто стосуються кожного із двох названих або відомих предметів (Грамматика сучасної української літературної мови, 2017: 331). Числівник *обоє* використовують для позначення двох осіб різної статі. Напр.: Як пішли мої *вбидва сини* на войну, шо ми вже з старим нагризлиси, поків вирнулиси додому (Чорнівка Нов., с. 309); А вони *убоє* увес вечир жибоніли у кутичку (Глибока, с. 111); Мама покупувала *нам обом* жєбки до волосся, то у мени ще є, а Томчина уже давно поломиласи (Давидівка Стор., с. 112); Сусіди *обоє* загониски, али він то таки варіят (Топорівці Нов., с. 128); *Обох* поштрафували за то, шо рибу в ставі затроїли (Веренчанка Заст., с. 144); Я зворохобила Домну, і *ми обидві* пішли на кіно (Нові Драчинці Кіцм., с. 156); *Обоє* такі зібрані, витко, пішли дес у гості (Рукшин Хот., с. 166); Який той, такий другий *обоє* їднакі (Лукачівка Кельм., с. 177); Голубову пряжу заяснила *обидва мітки*, а розові і жовтий – самий раз (Кельменці, с. 151); Барівочка то маленька бочечка, з *обох боків* заднена (Недобоївці Хот., с. 25); А вони *убоє* увес вечир жибоніли у кутичку (Глибока, с. 111); Мама покупувала *нам обом* жєбки до волосся, то у мени ще є, а Томчина уже давно поломиласи (Давидівка Стор., с. 112).

Зрідка зустрічаємо інверсію. Напр.: *Сусіди обоє* загонисті, али він то таки варіят (Топорівці Нов., с. 128); *Ви з кумом оба* куди идите (Стебник Вижн., с. 343); То був мізернак, бо зимні ніц ни мав, а *дітий аж шестиро* (Комарівці Стор., с. 290).

Зустрічаємо у говірках Буковини субстантивацію. Напр.: *Обох* поштрафували за то, шо рибу в ставі затроїли (Веренчанка Заст., с. 144); *Обоє*

такі зібрані, витко, пішли дес у гості (Рукшин Хот., с. 166).

Як видно з наведених прикладів, збірні числівники активно вступають у процес субстантивації, що має виразно синтаксичний характер.

3. Мікрополе дробових числівників

Дробові числівники рідше трапляються у буковинських говірках як власне-кількісні чи збірні. До дробових числівників належать слова *пів, півтора, півтори, півтораста*. Кількісне значення дробових числівників $1/2$, $1/3$ та $1/4$ у сучасній українській літературній мові можуть передавати слова *половина* (= *одна друга*), *третина* (= *одна третя*) і *чверть* (= *одна четверта*) (Грамматика сучасної української літературної мови, 2017: 333). Ці кількісні слова часто вживаються у діалектному мовленні. Слова *половина, третина* та ін. за граматичними ознаками належать до іменників і є функційними синонімами відповідних дробових числівників.

У специфічному діалектному контексті, тобто у поєднанні із власне-числівниковими словами *половина, пів, півниви, півкіли, півтора* нейтралізують іменникові ознаки і, набуваючи ознак числівника, стають елементами складених числівників, що виражають значення власне-кількості та дробовості. Напр.: Купилам *півкіли бавенки*, можи на шос здаси (Старосілля Кіцм., с. 21); Як ішли до млина, то ніхто гроші ни платив, а брали гарниц від гілетки, то *півтора кілограма* (Задубрівка Заст., с. 81); Неньо покойні, як мали вмирати, то закликали потирє і *половина ґрунту* записали на Аницу (Слобода-Комарівці Стор., с. 339); Як казали нива, то був ланц, а як казали *півниви* – то *півланц* (Добринівці Заст., с. 334); Давно беззимельні люди робили в пана *наполовині* – за *половину хліба* (Ширівці Хот., с. 316); Куцак можи мати і *півтора метра* (Банілів-Підгірний Стор., с. 245).

4. Мікрополе порядкових числівників

Поряд із довгим рядом кількісних числівників існує паралельно ряд порядкових числівників. Вони позначають порядкові числа, що встановлюють місце тієї чи іншої множини в ряді інших множин. Система порядкових числівників дзеркально відбиває особливості системи кількісних. Варто зазначити, що ця лексико-граматична група викликає серед науковців суперечки як щодо своєї частиномовної належності, так і щодо можливості зв'язку з категорією кількості. Порядкові числівники утворюються від кількісних і споріднені з ними. За граматичними ознаками порядкові числівники споріднені з прикметниками. Це дає підставу деяким вченим (В. Русанівський, О. Без-

пояско, П. Грищенко) розглядати їх у складі прикметників як розряд порядкових прикметників. Повністю відкинути таке тлумачення неможливо, однак практика доводить, що в розділі «Прикметник» про порядкові числівники у кращому разі лише згадують, а нерідко трапляється, що відомості про них зовсім не подаються авторами граматичних та інших праць, а отже, не потрапляють у поле зору їхніх читачів. Тим часом порядкові числівники заслуговують на увагу як специфічна група слів, що має особливості не тільки прикметників, а й числівників – числівникові корені, системність організації, можливість позначатися цифрами, наявність складених утворень. Порядкові числівники позначають не сталі ознаки предметів, що властиво прикметникам, а вказують на кількість однорідних предметів (Плющ, 2010: 242–243).

Порядкові числівники в сучасній українській мові становлять цілісну та чітко організовану систему, яка дзеркально відбиває особливості системи кількісних. Порядкові числівники організовані за десятковою системою, вони можуть виражатися невеликим набором простих порядкових числівників і частково утвореними від кількісних складними та складеними. До кожного кількісного числівника можна утворити відповідний порядковий.

Ми схиляємося до думки В. В. Акуленко, що порядкові числівники – це ті, у яких сема нумеральності (вказівка на точне число) сполучається з якісною семою порядковості («той, що займає певне місце в послідовності») (Категорія количества в современных европейских языках, 1990: 17–20). «Порядковість» як і «кількість», є провідною граматично-семантичною ознакою числівників». «Порядковість» – вияв не тільки своєрідної кількості, але й локативності у широкому розумінні (Зорина, 1991: 111–112).

Беручи до уваги лінгвістичну традицію тлумачення мовного поля, яка полягає в тому, що різні поля частково нашаровуються одне на одне, зони поступових переходів, можна зробити висновок, що порядкові слова знаходяться на одній із ділянок у зоні перетину функційно-семантичних полів квантитативності та кваліфікативності. Це зумовлює їх значення. Автори «Граматики сучасної української літературної мови. Морфологія» відносять порядкові числівники до вторинних утворень відчислівникових прикметників (Грамматика сучасної української літературної мови, 2017: 267). Напр.: Вуйку, вам ни мало *одної барівки вина?* (Зелена Кельм., с. 25); Мені дуже банно за *першов дитинов* (Борівці Кіцм., с. 23);

На *другий рік* я собі нащеп'ю бурачок (Черепківка Глиб., с. 43); Син прийшов на вакації, вчици на *третьім курсі* у технікумі (Вікно Заст., с. 46); Валовина се пряжа *третього сорту* (Лукачівка Кельм., с. 46); Гуцулечка вже на *третьому вісілю* цього місці віткухарила (Борівці Кіцм., с. 54); Мушу *одного бузівка* продати (Зелена Кельм., с. 41); Гардину траба вікопати до *першого морозу* і тримати у теплому місци (Чорногузи Вижн., с. 85); Запреч собі джіньджори на *другу зиму* (Горбівці Глиб., с. 92); Василь *перший* дошнурував до буфету (Шипинці Кіцм., с. 101); *Перший заміс* був зарідкий (Василівка Сок., с. 136); Уже *другий день* блавучимо так (Стрілецький Кут Кіцм., с. 33); Там в усіх худоба *одного заводу* (Ширівці Хот., с. 125); Поки вішла на *третій поверх*, то гет зав'єла – мусіла ставати передихнути (Михальча Стор., с. 124); Уже *другий день* у боці жбихає (Васловівці Заст., с. 110); Вона добри вчиласи, али то *другий тато*, та й вона далши ни йшла (Дорошівці Заст., с. 104); *Другому братови* стало дужи зависно (Лашківка Кіцм., с. 125); На небі сильна мітла була у войну *штирнацітого року* (Зелений Гай Нов., с. 292); З *першої кляси* навидюци наші хлопці (Горбівці Глиб., с. 306); А та вірница приворожила Варчинного хлопца та й сидя вже *другий год* без сьлюбу (Коболчин Сок., с. 307); Ми всі так напудилиси вночи на *чотвертого марта*, як зимне трісласи (Кадубівці Заст., с. 319); Я тогди дужи наравив собі ту Марію з *другого кута* (Зелега Кельм., с. 319); За Австрії до *чотвертої кляси* діти ледви научувалиси читати і рахувати (Валява Кіцм., с. 324); Цей оберемок у мени вже *шестий рік* (Карапчів Вижн., с. 347); Наши сило ослободили аж у *сорок чотвертім році* (Карапчів Вижн., с. 369); На остановці траба бути вже у *семій годині* (Митків Заст., с. 370); Мої дівці уже *двацятий рік* пішов, а я ше ніяк ни збируса купити павун (Ржавинці Заст., с. 375).

Найбільше у буковинських говірках зустрічаються такі порядкові числівники, як *першов, другому, третім* та ін.

Висновки. Отже, діалектизми – це безмежні мовні джерела, що збагачують наше мовлення, наповнюють його народною свіжістю, надають йому особливого звучання, словесної та синтаксичної вишуканості, довершеності. Важко переоцінити роль говірок у формуванні та вихованні свідомості та моралі людей, їх тематичної спрямованості й естетичних смаків, бо вони завдяки своїй вагомості й експресивним особливостям дають образну оцінку дійсності, наповнюють скарбницю кожної людини.

Дослідження функційно-семантичного поля точної кількості на матеріалі «Словника буковинських говірок» є досить цікавим. Констатуємо, що ядро

функційно-семантичного поля точної кількості становлять мікрополя власне кількісних, збірних і порядкових числівників, а периферію – дробові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арполенко Г. П., Городенська К. Г., Щербатюк Г. Х. Числівник української мови. Київ : Наук. думка, 1980. 239 с.
2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: Акад. граматики укр. мови. Київ : Пульсари, 2004. 400 с.
3. Герман К. Ф. Атлас українських говірок Північної Буковини: словозміна, службові слова : у 2 т. Т. 2. Чернівці : Прут, 1998. 215 с.
4. Горпинич В. О. Числівник. *Морфологія української мови* : підручник / за ред. В. О. Горпинича. Київ : Академія, 2004. С. 118–135.
5. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія / за ред. К. Г. Городенської. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 752 с.
6. Зорина І. В. К вопросу о «собственных» и «несобственных» признаках числительного (на мат. английского языка). *Вестник Ленинград. ун-та. История, языкознания, литературоведение*. 1991. Сер. 2. Вып. 1. С. 110–113.
7. Категория количества в современных европейских языках : монография / отв. ред. В. В. Акуленко. Київ : Наук. думка, 1990. 284 с.
8. Лукінова Т. Б. Числівник в слов'янських мовах. Київ : Наукова думка, 2000. 370 с.
9. Плющ М. Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підручник. Київ : Вид. дім «Слово», 2010. 328 с.

REFERENCES

1. Arpolenko H. P., Horodenska K. H., Shcherbatiuk H. Kh. Chyslivnyk ukrainskoi movy. [The Numeral of the Ukrainian Language] Kyiv: Nauk. dumka, 1980. p. 239.
2. Vykhovanets I. R. Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy: Akad. hramatyka ukr. movy. [Theoretical Morphology of the Ukrainian Language: Academic Grammar of the Ukrainian Language] Kyiv: Pulsary, 2004, p. 400.
3. Herman K. F. Atlas ukrainskykh hovirok Pivnichnoi Bukovyny: slovozmyna, sluzhbovi slova. T. II. [Atlas of ukrainian dialects of Northern Bukovyna: inflection, function words. P. II.]. Chernivtsi: Prut, 1998, p. 215.
4. Horpynych V. O. Chyslivnyk Morfolohiia ukrainskoi movy: Pidruchnyk. [The Numeral. Ukrainian Morphology: Textbook]. Kyiv: Akademiia, 2004, pp. 118-135.
5. Hramatyka suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. Morfolohiia / Za red. K. H. Horodenskoï. [The Grammar of Modern Ukrainian Literary language. Morphology / Edited by K. H. Horodenska]. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2017. p. 752.
6. Zorina I. V. K Voprosu o “sobstvennyh” i “nesobstvennyh” priznakah chislitel'nogo (na mat. angliyskogo yazyka) Vestnik Leningrad. Un-ta. Ser.2. Istoriya, yazykoznaniiya, literaturovedenie, [Questions on “own” and “non-own” features of the Numeral (based on English-Language materials)] Leningrad University Bulletin. Ser. 2. History, Linguistics, literary studies.1991. Vyp. 1. Edition 1. pp.110–113.
7. Kategoriya kolichestva v sovremennykh evropejskikh yazykah: monografiya / otv. red. V. V. Akulenko. [Category of quantity in modern european languages: monograph / editor-in-chief V.V. Akulenko. Kyiv: Nauk. dumka, 1990. p. 284.
8. Lukinova T. B. Chyslivnyk v slovianskykh movakh. [The Numeral in Slavic Languages]. Kyiv: Naukova dumka, 2000, p. 370.
9. Pliushch M.Ya. Hramatyka ukrainskoi movy. Morfemika. Slovtvir. Morfolohiia: pidruchnyk. [Ukrainian Grammar. Morphemics. Word formation: textbook]. Kyiv: Vyd. dim “Slovo”, 2010. p. 328.

УДК 81'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-17>

Світлана РАДЕЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-7308-8179

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу

Херсонського національного технічного університету

(Херсон, Україна) *rad.svete1976@gmail.com*

Дар'я АВДЕЄВА,

orcid.org/0000-0002-9075-2198

студентка I курсу магістратури зі спеціальності «Філологія»

Херсонського національного технічного університету

(Херсон, Україна) *dashokavdeeva@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРИКЛАДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАФОРИ У ТЕКСТАХ РІЗНИХ СТИЛІВ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ

У статті цілісно досліджено функціональний і перекладацький аспект метафори. Мета статті – виявити особливості відтворення метафор у художньому, науковому та публіцистичному стилях.

Для досягнення цієї мети охарактеризовано дефініції поняття «метафори», розглянуто класифікації метафор, унаслідок чого було виявлено, що вони поділяються на лексичні або «стерті», традиційні, номінативні, індивідуально-авторські, когнітивні, образні.

Розглянуто найпоширенішу проблему, з якою стикається перекладач під час перекладу метафор. Проаналізовано різноманітні способи передачі метафори у тексті, запропоновано найефективніші та найпоширеніші з них, а саме: еквівалентний переклад (збереження метафоричного образу), заміну метафоричного образу, описовий переклад (неметафоричне пояснення), повний (дослівний) переклад, додавання/вилучення, паралельне найменування. Також окремо було досліджено способи перекладу мовних («стертих») і мовленнєвих (індивідуально-авторських) метафор, які використовуються суто у науковому тексті.

Встановлено найпоширеніші типи метафор, які використовуються в художньому, публіцистичному, науковому стилі, та детально проаналізовано особливості передачі їх у перекладі. Доведено, що метафора не є суто художнім засобом і широко розповсюджена в інших стилях мови. Досліджено відмінність і подібність художньої, наукової та публіцистичної метафори. Розглянуто, з якою метою використовуються метафори в художньому, науковому та публіцистичному тексті. Визначено, чому необхідність збереження образності метафори є основною умовою для перекладача в художньому та публіцистичному тексті, а в науковому стилі – другорядною.

Перекладачу запропоновано перелік критеріїв, якими необхідно послуговуватися під час вибору способу перекладу метафори, що надалі допоможуть йому адекватно й еквівалентно відтворити її у перекладі.

Ключові слова: метафора, переклад, художній стиль, публіцистичний стиль, науковий стиль, способи перекладу метафори.

Svitlana RADETSKA,

orcid.org/0000-0001-7308-8179

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation

Kherson National Technical University

(Kherson, Ukraine) *rad.svete1976@gmail.com*

Daria AVDIEIEVA,

orcid.org/0000-0002-9075-2198

First Year Master's Student of Philology

Kherson National Technical University

(Kherson, Ukraine) *dashokavdeeva@gmail.com*

THEORETICAL AND APPLIED STUDY OF METAPHOR IN TEXTS OF DIFFERENT STYLES: FUNCTIONAL AND TRANSLATION ASPECTS

This article comprehensively investigates the functional and translation aspects of the metaphor. The purpose of the article is to identify the features of the reproduction of metaphors in literary, scientific and publicistic styles.

To achieve this goal, the definitions of the concept of "metaphor" are characterized, the classifications of metaphors are considered, and as a result of which it was established that they are divided into lexical or "dead", conventional, nominative, original, cognitive, figurative.

The article considers a common problem faced by a translator while translating metaphors. The analysis of various methods of transfer of metaphor in the text demonstrates the most effective and most common methods of them, namely: equivalent translation (preservation of metaphorical image), replacement of metaphorical image, descriptive translation (non-metaphorical explanation), full (literal) translation, addition/omission, parallel denomination. Also, the methods of translation of linguistic ("dead") and speech (original) metaphors used only in a scientific text were separately investigated.

The most common types of metaphors used in literary, publicistic and scientific style are established, and the peculiarities of their transfer in translation are analyzed in detail. The analysis of using metaphor in texts of different styles demonstrates that metaphor is not a purely literary device, but is also widespread in other styles of language. The article investigates the difference and similarity of literary, publicistic and scientific metaphor and considers the purpose of using metaphors in literary, publicistic and scientific texts. The paper describes why the necessity of preservation the imagery of the metaphor is the main condition for the translator in the literary and publicistic text, and in the scientific – secondary.

The translator is offered a list of criteria that must be used when translating a metaphor, which will later help him correctly and equivalently reproduce it in translation.

Key words: *metaphor, translation, literary style, publicistic style, scientific style, methods of metaphor translation.*

Постановка проблеми. Переклад метафори залишається актуальним питанням сучасного перекладознавства, тому що перекладачі часто стикаються із труднощами адекватної й еквівалентної передачі метафори. Існує багато досліджень, які присвячені функціонуванню метафори у художніх текстах, однак мало уваги приділено використанню метафори у публіцистичних і наукових текстах. Через це у перекладачів неодноразово виникають питання: у чому полягає відмінність художньої метафори від публіцистичної та наукової? Як відтворювати метафору у публіцистичному та науковому стилі? Чи можна її прирівняти до метафори, яка використовується у художньому стилі, і використовувати ті самі способи перекладу? Відповіді на ці запитання ми розкриваємо у нашому дослідженні, щоб надалі перекладачі адекватно й еквівалентно відтворювали художню, публіцистичну та наукову метафору.

Аналіз досліджень. Явище метафори у галузі мовознавства та перекладознавства розглядали такі відомі вітчизняні та світові науковці, як Аристотель, П. Ньюмарк, Д. Девідсон, Р. Ван ден Брок, Р. Хофман, А. Річардс, Д. Лакофф, М. Джонсон, Г. М. Склярєвська, І. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнова, І. Р. Гальперін, Т. А. Казакова, П. В. Білоус, О. А. Галич, В. І. Карабан, В. Н. Комісаров, А. І. Єфімов, Мазур. О. В., праці яких становлять науково-методологічну базу нашого дослідження.

Мета статті – виявити особливості відтворення метафор у художньому, науковому та публіцистичному стилях.

Матеріалом нашого дослідження є електронна англійська версія журналу «The Ukrainian Week» та україномовна «Український тиждень», англійське видання наукового журналу «Ukrainian

Journal of Physics» та українське «Український фізичний журнал», а також оповідання Джека Лондона «Біла тиша» й український переклад Д. Радієнко.

Виклад основного матеріалу. Термін «метафора» походить від грецького слова *μεταφορά*, що означає перенесення. Першим метафору як спеціальний риторичний прийом використав «батько красномовства», знаменитий афінський оратор Ісократ у творі «Еварог». Надалі видатний давньогрецький філософ Аристотель надав визначення метафори у своїй праці «Поетика»: «Метафора – це перенесення слова зі зміною значення з роду на вид або з виду на вид, або з виду на рід, або за аналогією» (Аристотель, 1967: 25). Він вперше описав метафору як спосіб переосмислення значення слова на основі подібності.

Дослідники по-різному трактують поняття «метафора». Наприклад, І. Арнольд визначає метафору як приховане порівняння, яке шляхом застосування назви одного предмета до іншого виявляє яку-небудь важливу рису іншого (Арнольд, 2016: 124). І. Гальперін вважає, що метафора стає стилістичним засобом, коли деякі чи всі притаманні властивості одного предмета переносяться на інший предмет, котрий за своєю природою позбавлений цих властивостей (Гальперін, 1997: 139). Причину такої розбіжності пояснює А. Річардс: «Протягом історії риторики метафора розглядалася як щось доречне лише в деяких випадках, що вимагає особливого мистецтва й обережності. До метафори ставилися як до прикраси, як до деякого додаткового механізму мови, але не як до її основної форми. Неоднозначність інтерпретацій поняття метафори пояснюється тим, що вона є лінгвокультурологічним

феноменом, що дозволяє утворювати нові лексичні значення в мові» (Ричардс, 1990: 45).

Отже, дослідивши праці літературознавців щодо поняття метафори, найбільш доречним вважаємо визначення П. Білоуса: «Метафора – літературний троп, оснований на образному розкритті суті й особливостей предмета чи явища шляхом перенесення на нього за подібністю ознак і властивостей іншого предмета чи явища» (Білоус, 2011: 323).

За класифікацією Р. Ван ден Брока виділяють лексичні або «стерті» метафори, діапазон яких може змінюватися від простих «формотворчих» метафор (*in the face of, beforehand*), до лексем (*to harbour evil thoughts, hard cash*) та ідіом (*have a lark, lay heads together*). Другу категорію становить велика група традиційних або загальноприйнятих метафор. Вони закріплені у літературному періоді, школі чи поколінні, до якого вони належать. Наприклад, метафори у поезії Гомера, такі як *such as rosy-fingered dawn; the Elizabethan's pearly teeth*. Третю категорію становлять індивідуальні метафори, так звані «смільві», новаторські творіння окремих поетів (R. Van den Broeck, 1981: 75).

На стилістичному рівні метафори поділяються на номінативні, когнітивні й образні. Номінативні метафори називають нові предмети або явища світу, використовуючи лексику, яка вже існує. Наприклад, *the arm of the chair, the foot of the hill*. Коли об'єкт отримує якість, властиву іншому об'єкту, формується когнітивна метафора: *One more day has died*. Найбільш експресивний вид метафори – це образна метафора: *Patricia's eyes were pools of still water* (Єфімов, 2004: 54).

Через те, що метафори у мові оригіналу (МО) формуються в певному культурному середовищі, перекладач постійно стикається із проблемою, як зберегти та найкраще відтворити метафору, щоб вона була зрозуміла у мові перекладу (МП). Д. Лакофф і М. Джонсон стверджують, що «сама культура створює метафори для осмислення реальності»; «жити метафорою – це мати свою реальність, побудовану за цією метафорою, та базувати свої уявлення та дії на цій побудованій реальності» (Lakoff, Johnson, 1990: 3).

Слід зазначити, що в теорії перекладознавства поки що не існує єдиної класифікації способів перекладу метафори. Таким чином, ми пропонуємо декілька, на нашу думку, найбільш поширених та ефективних класифікацій. Р. Ван ден Брок виділяє три основні способи перекладу метафор:

1. Переклад «Sensu Stricto» (еквівалентний переклад): передачу метафоричного образу мови

оригіналу (МО) рівноцінним образом у мові перекладу (МП).

2. Заміну: заміну метафоричного образу МО іншим образом у МП.

3. Парафраз (описовий переклад): відтворення метафори МО неметафоричним виразом у МП (Van den Broeck, 1981: 77).

Т. А. Казакова пропонує такі способи перетворення метафори:

1. Повний переклад застосовується, якщо у МО та МВ збігаються як правила сполучуваності, так і традиції вираження емоційно-оцінювальної інформації.

2. Додавання/вилучення застосовується у випадках, коли міра подібності в МО і МВ різна, і потрібно застосувати або експлікацію того, що мається на увазі в МП (прийом додавання), або, навпаки, імплікацію (прийом опущення).

3. Заміна застосовується у випадках лексичної або асоціативної невідповідності між елементами метафори в МО та МП.

4. Структурна перебудова застосовується при розходженні традицій граматичного оформлення метафори в МО та в МП.

5. Традиційний відповідник застосовується при перекладі метафор фольклорного, біблійного, античного походження, коли у МО і МП метафорична подібність виражена різними способами.

6. Паралельне найменування метафоричної основи використовується у випадках, коли за міжмовними умовами потрібна заміна або структурна перебудова метафори МО, а за характером переданої інформації образ МО необхідно зберегти (Казакова, 2001: 246).

В. Н. Комісаров виділяє такі види перекладу метафор:

1. Переклад, що ґрунтується на тому самому образі (*broken English – ламана англійська*).

2. Переклад, що ґрунтується на іншому схожому образі (*a ray of hope – проблиск надії*).

3. Дослівний переклад метафори (*as black as sin – чорний, як гріх*).

4. Неметафоричне пояснення (*as large as life – у натуральну величину*) (Комиссаров, 1980: 115).

Також у межах нашого дослідження слід зазначити способи перекладу метафори саме в наукових текстах, запропоновані В. І. Карабаном. В. І. Карабан метафори, які використовуються в наукових текстах, поділяє на мовні («стерті») і мовленнєві (індивідуально-авторські). Перші зазвичай перекладаються шляхом вибору словникового відповідника (Карабан, 2004: 462).

Отже, мовні метафори у перекладі можуть передаватися: 1) метафоричним словом (*coal*

basin – вугільний басейн, *captain's bridge* – канитанський місток або 2) неметафоричним словом (*altar* – горизонтальний шельф, *needle beard* – крючок голки) (Кабаран, 2004: 463).

Мовленнєві метафори передаються: 1) метафоричним словом, що має такий самий або дуже подібний характер образності (*grey absorption* – сире поглинання, *guest – host* – «гість – господар» (ефект у рідких кристалах); 2) метафоричним словом, яке має інший характер образності (*zapping* – затирання (запису у пам'яті), *tortoise* – робочар; 3) неметафоричним словом, що передає тільки денотативний зміст англійського метафоричного слова, а не образність (*Christmas tree* – фонтанна арматура, *teardrop turp* – розворот на посадочний курс) (Кабаран, 2004: 463).

Сучасний етап розвитку лінгвістики та перекладознавства характеризується зростом інтересом до функціонування метафор у різноманітних галузях вживання. Р. Хофман – автор багатьох досліджень про метафору – писав: «Метафора виключно практична. Вона може бути застосована як знаряддя опису та пояснення у будь-якій сфері: у психотерапевтичних бесідах і в розмовах між пілотами авіаліній, у ритуальних танцях і в мові програмування, у художньому вихованні й у квантовій механіці. Метафора, де б вона нам ні зустрілася, завжди збагачує розуміння людських дій, знань і мови» (Hoffman, 1982: 327).

Отже, як функціонує метафора у художньому, публіцистичному та науковому стилях, можна побачити на окремих прикладах. Спершу проаналізуємо особливості відтворення метафори в художньому стилі, а саме в українському перекладі оповідання Джека Лондона «Біла тиша». Ми обрали саме цей твір для нашого дослідження, адже він насичений метафорами, тут вони широко використовуються для створення вражаючого ефекту, посилення емоцій і думок головних героїв, надання природі людських якостей.

1. «...and in her eyes welled up a great love for her white lord» (London, 1982: 299).

«...і її очі засвітилися любов'ю до її білого володаря» (Лондон, 2013: 24).

In her eyes welled up a great love – образна метафора. У перекладі відтворена як *її очі засвітилися любов'ю до її білого володаря*. Бачимо, що в оригіналі іменником виступає *great love*, а в перекладі *очі*, але це не змінює значення метафори, а, навпаки, підсилює його, вказуючи на те, що очі нібито блищали від кохання. Отже, образність і значення метафори в перекладі збережено, спосіб перекладу – структурна перебудова.

2. «...great mountains dance up and down all the time» (London, 1982: 299).

«...наче великі гори весь час стрибають угору та вниз» (Лондон, 2013: 24).

Great mountains dance up and down all the time – індивідуально-авторська метафора. У перекладі відтворена за допомогою еквівалентного відповідника. Д. Радієнко обрала дуже влучний відповідник, який описує пороги річки, і створюється враження, ніби вода «стрибає». Отже, перекладачу вдалося зберегти образність і значення метафори.

3. «And men who have shared their bed with death know when the call is sounded» (London, 1982: 303).

«Люди, яким доводилося ділити ложе зі смертю, впізнають її поклик» (Лондон, 2013: 28).

Men who have shared their bed with death – індивідуально-авторська метафора. У перекладі відтворена дослівним способом, завдяки якому вдалося повністю відтворити образність метафори та зберегти її унікальність, а також індивідуальний стиль автора.

4. «...and such condescension pleased her poor woman's heart» (London, 1982: 299).

«...і така ласка тішила бідне жіноче серце» (Лондон, 2013: 24).

Poor woman's heart – образна, поетична метафора. Метафора відтворена за допомогою дослівного способу перекладу, адже в українській мові також існує метафора *бідне жіноче серце* і використовується вона з таким самим значенням. Тому образність і значення метафори у перекладі збережено.

Особливості відтворення метафори в публіцистичному стилі можна побачити на таких яскравих прикладах:

1. «Ren said that these perceptions smacked of “a typical manifestation of the Cold War mentality and the zero-sum game”» (The Ukrainian Week).

«На думку Жень Гоцяна, подібні висловлювання відгонять «типовими ознаками менталітету холодної війни та гри з нульовою сумою» (Український тиждень).

Perceptions smacked of “a typical manifestation of the Cold War mentality and the zero-sum game” – індивідуально-авторська метафора, оскільки створена у процесі мовлення. Спосіб перекладу – знаходження еквівалентного відповідника, який найповніше відтворює метафору у мові перекладу.

2. «Though largely overshadowed by the final stages of the American election campaign, the visit led to agreements and contracts» (The Ukrainian Week).

«Хоча візит і затмарив останній етап передвиборчої кампанії у США, усе ж вдалося укласти угоди й контракти» (Український тиждень).

The visit largely overshadowed – образна метафора. Спосіб перекладу – дослівний, який у цьому випадку є найдоречнішим, адже відтворює метафору без втрати її значення.

3. «But it is a *gesture of solidarity and support for Ukraine which will help to cement warm overall political relations*» (The Ukrainian Week).

«Проте такий жест солідарності й підтримки України дасть змогу загалом закарбувати теплі політичні відносини» (Український тиждень).

Gesture of solidarity and support for Ukraine will help to cement warm overall political relations – образна метафора. Спосіб перекладу – знаходження еквівалентного відповідника, за допомогою якого вдалося якнайкраще передати сенс метафори.

Ретельно проаналізувавши використання метафори у наукових статтях, можемо виокремити з них такі: *the behavior of the amplitudes* – поведінка амплітуд, *excited state of an electron* – збуджений стан електрона, *rest energy* – енергія спокою, *microcanonical ensemble* – мікромеханічний ансамбль; *relaxation time* – час релаксації; *ideal gas* – ідеальний газ; *the formation of a bubble* – формування бульбашки. Всі вони належать до мовних («стертих») метафор або, як ще їх називають, метафоричних термінів, тобто в них настільки стерлася образність, що вони перестали вважатися власне метафорами. Також можна помітити, що всі вони в перекладі передаються метафоричним словом, і більшість із них є саме метафоричними термінами (*excited state of an electron, rest energy*), які передаються словниковим відповідником.

Окрім мовних метафор, у статтях вживаються мовленнєві (індивідуально-авторські): *gravithermic catastrophe* – гравітермічна катастрофа; *isothermal collapse* – ізотермічний колапс. Це метафори, які були створені науковцем у межах його дослідницької роботи, у перекладі передаються метафоричним словом, що має такий самий характер образності, зберігаючи їх унікальність.

Висновки. У ході наукового дослідження ми визначили, що метафора – літературний троп, оснований на образному розкритті суті й особливостей предмета чи явища шляхом перенесення на нього за подібністю ознак і властивостей іншого предмета чи явища.

Розглянувши різні класифікації метафори, можемо констатувати, що на стилістичному рівні вони поділяються на: 1) лексичні або «стерті»; 2) традиційні; 3) номінативні; 4) індивідуально-авторські; 5) когнітивні; 6) образні.

Дослідивши способи перекладу метафори, можемо виокремити найбільш поширені й ефек-

тивні з них: 1) еквівалентний переклад (збереження метафоричного образу); 2) заміну метафоричного образу; 3) описовий переклад (неметафоричне пояснення); 4) повний (дослівний) переклад; 5) додавання/вилучення; 6) паралельне найменування. Також слід зазначити способи перекладу, запропоновані В. І. Карабаном виключно для метафори в наукових текстах. Дослідник пропонує мовні («стерті») метафори перекладати: 1) метафоричним словом, 2) неметафоричним словом; мовленнєві (індивідуально-авторські): 1) метафоричним словом, що має такий самий або подібний характер образності, 2) метафоричним словом, яке має інший характер образності, 3) неметафоричним словом, котре передає тільки денотативний зміст.

Проаналізувавши особливості відтворення метафори в художньому, публіцистичному та науковому текстах, можемо стверджувати, що в художньому, як і в публіцистичному, переважають образні й індивідуально-авторські метафори. Вони використовуються для посилення значення, експресивності й емоційності висловлення, тому їх образність має бути повністю збережена та відтворена у перекладі. Для передачі образних метафор у перекладі були використані такі способи, як структурна перебудова, дослівний та еквівалентний переклад. Індивідуально-авторські метафори були відтворені за допомогою еквівалентного та дослівного перекладу.

Дослідивши функціонування метафор у науковому стилі, ми побачили, що в текстах частіше використовуються мовні («стерті») метафори, рідше – індивідуально-авторські. Мовні метафори в перекладі були відтворені метафоричним словом, більшість із них були саме метафоричними термінами, які передавалися словниковим відповідником. Індивідуально-авторські метафори у перекладі були відтворені метафоричним словом, що має такий самий характер образності. Слід наголосити на тому, що, на відміну від художнього та публіцистичного стилю, де функція тексту – вразити, зацікавити читача, науковий стиль позбавлений такої функції, тому збереження образності метафори є не обов'язковою умовою у перекладі наукових текстів.

Підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що вибір способу перекладу залежить від типу метафори, необхідності збереження її образності в тексті, контексту та культури мови перекладу. Тому перекладач, обираючи спосіб перекладу метафори, повинен завжди пам'ятати про вищезазначені критерії та керуватися ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Поетика. Київ : Мистецтво, 1967. 136 с.
2. Арнольд И. В. Современный английский язык : учебник. Москва : Флинта, 2016. 384 с.
3. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навчальний посібник. Київ : Академія, 2011. 336 с.
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 320 с.
5. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
6. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. Москва : Международные отношения, 1980. 167 с.
7. Лондон Д. Біла тиша / пер. з англ. Д. О. Радієнко. *Північна одісея : новели* / Д. Лондон. Харків : Бібколектор, 2013. С. 23–32.
8. Мазур. О. В., Трібушна О. М. Відтворення метафор в українських перекладах вірша Р. Кіплінга «Томлінсон». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Перекладознавство та міжкультурна комунікація*. 2016. Вип. 5. С. 54–57
9. Ричардс А. Философия риторики. *Теория метафоры* / под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. Москва : Прогресс, 1990. С. 44–68.
10. Український тиждень. URL: <https://tyzhden.ua/> (дата звернення: 31.01.2020).
11. Український фізичний журнал. 2020. Т. 65, № 12. URL: <https://ujp.bitp.kiev.ua/index.php/ujp/index> (дата звернення: 01.02.2020).
12. Galperin I. R. English stylistics. Moscow, 1997. 335 p.
13. Hoffman R. Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science. *The ubiquity of metaphor: Metaphor in language and thought* / edited by W. Paprotté, R. Dirven. Amsterdam, 1985. P. 327–381
14. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980. 243 p.
15. London J. *Novels and Stories*. New York, 1982. 1021 p.
16. R. Van den Broeck. The limits of translatability exemplified by metaphor translation / *Poetics Today. Translation Theory and Intercultural Relations*. 1981. Vol. 2, № 4. P. 73–87
17. The Ukrainian Week. URL: <https://ukrainianweek.com/> (дата звернення: 31.01.2020).
18. Ukrainian Journal of Physics. 2020. Vol. 65, № 12. URL: <https://ujp.bitp.kiev.ua/index.php/ujp/index> (дата звернення: 01.02.2020).
19. Yefimov L. P., Yasinetska O. A. *Practical Stylistics of English : textbook*. Vinnytsia : Nova Knyha, 2004. 240 p.

REFERENCES

1. Aristotel. Poetyka [Poetics]. Kyiv : Mystetstvo, 1967. 136 p. [in Ukrainian].
2. Arnold I. V. Sovremennyj anglijskij yazyk [Modern English]: textbook. Moscow : Flinta, 2016. 384 p. [in Russian].
3. Bilous P. V. Vstup do literaturoznavstva [An introduction to literary studies] : textbook. Kyiv : Akademiia, 2011. 336 p. [in Ukrainian].
4. Kazakova T. A. Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian. [Translation techniques]. Saint Petersburg : Soyuz, 2001. 320 p. [in Russian].
5. Karaban V. I. Pereklad anhliskoi naukovoї i tekhnichnoi literatury [Translation of English scientific and technical literature]. Vinnytsia : Nova knyha, 2004. 576 p. [in Ukrainian].
6. Komissarov V. N. Lingvistika perevoda [Linguistics of translation]. Moscow : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 167 p. [in Russian].
7. London J. Bila tysha [White silence] / trans. from Eng. D. O. Radienko. *Pivnichna odisseia: novely [An Odyssey of the North : short stories]* / J. London. Kharkiv : Bibkolektor, 2013. P. 23–32 [in Ukrainian].
8. Mazur. O. V., Tribushna O. M. Vidtvorennia metafor v ukrainskykh perekladakh virsha R. Kiplinha “Tomlinson” [Rendering the metaphors of “Tomlinson” by R. K. in the Ukrainian translation]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Germanic Studies and Intercultural Communication*. 2016. №. 5. P. 54–57 [in Ukrainian].
9. Richards A. Filosofiya ritoriki [The Philosophy of Rhetoric]. *Teoriya metafory [The theory of metaphor]* / edited by N. D. Arutiunova and M. A. Zhurinskaia. Moscow : Progress, 1990. P. 44–68 [in Russian].
10. Ukrainskyi tyzhden [Ukrainian week]. URL: <https://tyzhden.ua/> (Last accessed: 31.01.2020) [in Ukrainian].
11. Ukrainskyi fizychnyi zhurnal [Ukrainian Journal of Physics]. 2020. Vol. 65, № 12. 2020. URL: <https://ujp.bitp.kiev.ua/index.php/ujp/index> (Last accessed: 01.02.2020) [in Ukrainian].
12. Galperin I. R. English stylistics. Moscow, 1997. 335 p. [in English].
13. Hoffman R. Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science / *The ubiquity of metaphor: Metaphor in language and thought* / ed. by W. Paprotté, R. Dirven. Amsterdam, 1985. P. 327–381 [in English].
14. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980. 243 p. [in English].
15. London J. *Novels and Stories*. New York, 1982. 1021 p. [in English].
16. R. Van den Broeck. The limits of translatability exemplified by metaphor translation / *Poetics Today. Translation Theory and Intercultural Relations*. 1981. Vol. 2, № 4. P. 73–87 [in English].
17. The Ukrainian Week. URL: <https://ukrainianweek.com/> (Last accessed: 31.01.2020) [in English].
18. Ukrainian Journal of Physics. 2020. Vol. 65, № 12. URL: <https://ujp.bitp.kiev.ua/index.php/ujp/index> (Last accessed: 01.02.2020) [in English].
19. Yefimov L. P., Yasinetska O. A. *Practical Stylistics of English : textbook*. Vinnytsia : Nova Knyha, 2004. 240 p. [in English].

УДК 821.161.2'06.09-32

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-18>**Марта РУДЕНКО,***orcid.org/0000-0003-1983-5799*

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри української мови

Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського

Міністерства охорони здоров'я України

(Тернопіль, Україна) *martarudenko17@gmail.com*

ДЕКОДУВАННЯ ЗНАКІВ: ФРАНЦУЗЬКА РЕВОЛЮЦІЯ ТА ПАРИЗЬКА КОМУНА ЯК КЛЮЧ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НАРАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ НОВЕЛИ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО «Я (РОМАНТИКА)»

У статті розглядається наративна стратегія автора в новелі «Я (Романтика)» Миколи Хвильового. У світлі сучасних філософських здобутків, а саме розуміння культури як наративу, висвітлено залучення письменником культурного коду Французької революції та Паризької комуни для втілення власного ідейно-тематичного наповнення тексту. Модерністська естетика, в руслі якої творив письменник, передбачає залучення «чужого» голосу, відсилання до творів та культурних реалій сучасної та попередніх епох. Усе це слугує для допитливого читача маркерами, які розкривають намір автора. Хоча формуванню допитливого читача якраз сприяє розуміння того, що в тексті приховано, однак цілком можливим є лінійне прочитання сюжету. Офіційна ідеологія працювала над власним пропагандистським дискурсом, до якого також належить і оцінка Французької революції та Паризької комуни. Таке залучення дискурсу попередньої епохи могло би сприйматися як відсилання на авторитети, однак у процесі читання новели стає зрозуміло, що насправді це слугує наміру показати авторське розуміння злочинності комуністичної ідеї. Послідовно проводячи цю думку, митець залучає аліюзивні зв'язки як на рівні сюжету, так і на рівні персонажної системи та творення місця подій. Головний персонаж новели, який водночас є оповідачем, здійснюючи важкий моральний переступ, убиває в ім'я ідеології власну матір. Автор зображає його в момент найвищого напруження коливань душі, хоча стає зрозуміло, що свій вибір він уже зробив. Час розповіді стосується кількох днів, протягом яких чорний трибунал комуни діє в маленькому містечку. Показово, що для читача залишаються невідомими минуле персонажів, їхнє походження тощо. Однак завдяки відсиланню письменника до попередніх історичних подій легко спрогнозувати їхнє майбутнє. Вони всі стануть жертвами терору. Саме в цьому, на нашу думку, полягає авторська стратегія – обминувши офіційну ідеологію, надати змисливого читачеві ключ до власної оцінки політичних реалій доби та на прикладі головного персонажа показати трагедію особистості у вирі революції.

Ключові слова: наратив, наративна стратегія, нарація, наративність культури, текст, інтерпретація.

Marta RUDENKO,*orcid.org/0000-0003-1983-5799*

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Ukrainian Language Department

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

(Ternopil, Ukraine) *martarudenko17@gmail.com*

DECODING OF SIGNS: THE FRENCH REVOLUTION AND THE PARIS COMMUNE AS A KEY TO THE INTERPRETATION OF THE NARRATIVE STRATEGY IN THE SHORT STORY OF MYKOLA KHVYLOVY "I (ROMANCE)"

The article concerns the narrative strategy of the author in the short story "I (Romance)" by Mykola Khvylovy. Through the prism of modern philosophical achievements, namely the understanding of culture as a narrative, the writer's involvement in the cultural code of the French Revolution and the Paris Commune to embody his own ideological and thematic content of the text is highlighted. Modernist aesthetics, in line with which the writer worked, involves the involvement of "foreign" voice, reference to the works and cultural realities of modern and previous eras. All this serves as a marker for the inquisitive reader, which reveals the intention of the author. Although the formation of an inquisitive reader just helps to understand what is hidden in the text, but it is possible to read the plot linearly. The official ideology worked on its own propaganda discourse, which also included the assessment of the French Revolution and the Paris Commune. Such involvement of the discourse of the previous epoch could be perceived as a reference and a call to authority, but in the process of reading the novel it becomes clear that in fact the involvement of someone else's discourse serves to show the author's understanding of the crime of the communist idea. Consistently pursuing this idea, the artist

engages allusive connections both at the level of the plot, at the level of the character system and the creation of the scene. The protagonist of the novel, who is also a narrator, commits a serious moral offense, kills his own mother in the name of ideology. The author depicts him at the moment of the highest tension of the oscillations of the soul, although it becomes clear that he has already made his choice. The time of the story refers to the few days during which the black tribunal of the commune operates in a small town. It is significant that the past of the characters, their origins, etc. remain unknown to the reader. However, by referring the writer to previous historical events, it is easy to predict their future. They will all be victims of terror. In our opinion this is the author's strategy i.e. to bypass the official ideology, to give the imaginary reader the key to their own assessment of the political realities of the day and to show the tragedy of the individual in the vortex of revolution on the example of the main character.

Key words: narrative, narrative strategy, narration, narrative of culture, text, interpretation.

Постановка проблеми. Зміни ідеологічних чи психологічних парадигм завжди виявляються також через художній наратив. Для витлумачення особистісної та культурної ідентичності, як зазначає С.М. Гатальська, необхідно є та основа, яку створює поняття *оповіді* або *нарративу*, що є текстом у найвластивішому розумінні. Сучасна філософська думка дійшла тієї концепції, що наратив не належить лише до царини діяльності письменників чи істориків. «Щоб правильно зрозуміти і витлумачити дію Іншого, якусь культуру чи подію, ми розглядаємо цей епізод у контексті певних наративних історій життя індивідів та його культурного оточення» (Гатальська, 2005: 279)

Аналізуючи художній спадок Миколи Хвильового в руслі модерної стильової течії, ми оцінюємо його як протест проти метанаративних догм минулого. Через вибрану ним наративну стратегію письменник експериментує на кількох рівнях – наративного дискурсу, типології героя та текстуальної взаємодії. З огляду на сучасне розуміння здобутків культури, які можуть і повинні бути прочитані як текст, плідним є відчитування наративної стратегії новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» через аналіз смислів на стику різноманітних культурних наративів у ній, зокрема наратив Французької революції.

Аналіз досліджень. Попри значні напрацювання останніх десятиліть у царині досліджень українського модернізму загалом та творчості Миколи Хвильового зокрема, це полістильове явище все ще потребує докладного аналізу на всіх рівнях тексту. Від О. Білецького, С. Єфремова, С. Маланюка, Ю. Меженка і до В. Агеєвої, Ю. Безхутрого, Т. Бондаревої, О. Галети, Т. Гундорової, М. Жулинського, С. Журби, С. Павличко, Л. Плюща, О. Романенко, М. Руденко, О. Соловєва, М. Сулими, В. Фашенка, І. Цюпак здійснено дослідження різних аспектів творчості письменника.

Докладний аналіз новели «Я (Романтика)» у своїй монографії «Хвильовий: проблеми інтерпретації» здійснив Ю. Безхутрий. Він цілком слушно розглядає цей твір як найбільш значимий для

письменника, такий, який охоплює визначальне коло проблем, зазначаючи полісемантичність тексту. Безсумнівно, заслуговує на увагу подальших дослідників глибока розвідка мотивів, що пронизують усе тло новели. Це мотив убивства і смерті, амбівалентності головного персонажа, ідеологічного та політичного фанатизму, мотив божевілья і темряви, мотив грози, вовчий мотив і мотив дороги, євангельські мотиви. Пильно розгортаючи текст, шар за шаром учений аналізує текст на різних рівнях – образів, хронотопу, ідейного наповнення. Таким чи іншим чином Ю. Безхутрий також зачепив інтертекстуальний рівень, зокрема торкається культурного коду громадянської війни, революції та наголошує на текстових відсиланнях до Французької революції та Паризької комуни. На нашу думку, особливості поетики митця все ще потребують висвітлення, зокрема ідеологічний (у розумінні У. Еко) та культурологічний контексти доби є плідними для прочитання новелістичного спадку одного з найвидатніших прозаїків доби Розстріляного відродження.

Мета статті – розглянути авторську розповідну стратегію через залучений письменником наратив Французької революції та Паризької комуни, висвітлити особливості авторської інтенції через зв'язки між образами, на рівні назв та лексем, ідеологічні та історичні конотації.

Виклад основного матеріалу. У новелі «Я (Романтика)» можна відчитати відсилання до різноманітних текстів. Серед них – діалог з новелою Михайла Коцюбинського довкола манери імпресіоністичного відображення дійсності через епіграф «Цвітові яблуні», євангельські мотиви, мітологічні корені образу вовка. Усе це дозволяє зацікавленому читачеві по-іншому інтерпретувати сюжет та ідейне наповнення твору.

Погоджуючись із думкою Р. Барта, що «текст треба розглядати не як завершений, закритий продукт, а як прогрес продукування, підключений до інших текстів, інших кодів (це і є *інтертекстуальність*), і за допомогою цього артикулюється в суспільстві та історії не способами визначення, а цитування» (Барт, 1996: 385), розглядаємо текст

новели через призму її інтертекстуальних зв'язків. Але у відкритому тексті відчитуються зв'язки не лише з іншими художніми творами, а й з культурними феноменами. На нашу думку, письменник, залучаючи офіційно пропагований дискурс Французької революції та Паризької комуни в текст власної історії, творить новий її зміст, змушуючи допитливого читача до нелінійного прочитання, розуміння цього авторського наміру та приховування підтексту від критичного ока влади.

Уже згадуваний нами Ю. Безхутрий, розглядаючи новелу, звернув увагу на її аллюзивні зв'язки з Паризькою комуну. «Освячена авторитетом Марксових відгуків про неї, вона сприймалася не лише як прихід до влади пролетаріату і встановлення його диктатури, але і як зразок, гідний наслідування, вияв героїзму, мужності і самопожертви» (Безхутрий, 2003: 282). Як зазначає вчений, міфологізація Паризької комуни відбувалася в українській літературі й у перші пореволюційні роки, як-от поява поеми В. Сосюри «1871 рік». Що стосується сучасного бачення тогочасних подій, фахівці з історії держави і права бачать її «відчайдушною спробою революційних фанатиків шляхом насилля і терору втілити в життя ідеї французьких утопістів» (Трофанчук, 2006: 216).

Уже з першого рядка новели ми бачимо натяк допитливому читачу:

– *«З далекого туману, з тихих озер загірної комуни шелестить шелест: то йде Марія»* (Хвильовий, 1991: 322) (напівжирний шрифт у цитатах Миколи Хвильового тут і надалі наш – М.Р.).

Образ загірної комуни знаходимо і в інших творах митця. Вочевидь, для письменника він є наскрізним концептом, який становить важливу частину семантичного поля художнього світу Хвильового і вимагає докладного аналізу. Але в письменника окремим культурним текстом стає вся Французька революція з якобінським терором включно, а також Паризька комуна. Попри її гасло, яке ввійшло в конституції різних держав і постулює все найкраще – «Свобода! Рівність! Братерство!», революція позбавила частину тогочасного суспільства будь-яких прав, зокрема на справедливий суд, і була знищена фізично.

Письменник через свого персонажа «Я», який є водночас свідком подій і оповідачем про них, руйнує романтизовані уявлення про французьких і, відповідно, радянських комунарів. Адже Паризька комуна скасувала поліцію, жандармерію, їхні функції виконували пролетарські батальйони Національної гвардії. Свобода захисту, прилюдний, однаковий для всіх суд з виборними судьями мали стати здобутком, але,

попри задекларовані зміни, відбувалися репресії (дет. див. Варварцев, Мартинов, 2013, Сьондюков, 2012).

Протягом розвитку розповіді наратор поступово розгортає перед читачем епізод власного життя. Місце події не названо, ми можемо лише здогадуватися, що йдеться про Україну. Однак це слугує авторській стратегії. Це означає, що такі події могли відбуватися і відбувалися всюди, від свавілля ЧК постраждало кожне велике і маленьке містечко України. Засідання чорного трибуналу відбуваються в палаці:

Помешкання наше – фантастичний палац: це будинок розстріляного шляхтича. Химерні портьєри, древні візерунки, портрети княжої фамілії (Хвильовий, 1991: 323).

Розстріляний шляхтич – промовиста деталь, і чому це сталося – не важливо для сюжету, зрозуміло, що було досить походження. Лакеї, які мовчазно й нечутно доносять вино з княжих погребів, пишні канапи, леопардові хутра, жирандолі й канделябри, а також глуха канонада, яка постійно звучить десь за містом, слугують нагадуваннями, проступають своєрідним палімпсестом Франції попередніх революційних подій. Знищити все старе дощенту, включно з людьми, що хоч трохи не підпадає під ідеали революції – девіз якобінців, і ось та сама картина змальовується вже в часи початку ХХ століття.

Ріки крові, що пролилися на площі Згоди, перетворюються на такі, які породили новітні комунари. Наратор новели водночас є главковерхом «чорного трибуналу комуни», який навіть не розрізняє підсудних, а називає їх безлико «ікс» та без ліку номерує справи. Обивателі міста слушно називають їх садистами. Оповідач сам собі зізнається:

...Шість на моїй совісті?

Ні, це неправда. Шість сотень,

шість тисяч, шість мільйонів —

тьма на моїй совісті!!! (Хвильовий, 1991: 326).

Культурний контекст Французької революції М. Хвильовий вживає як фон, на якому в тексті з'являються маркери, які відсилають нас до революції у ХХ столітті: чека (ЧК), комунізм, мавзер, ревком, главковерх, штаб Духоніна. Проте, як слушно зауважив Ю. Безхутрий, письменник показує все під зовсім іншим, ніж схвалений офіційною ідеологією, кутом зору: «революція – не очищаюча злива над світом, а кров, насилля і смерть; комунізм – не безхмарне щасливе майбутнє, а примарна ілюзія, туманна й невідома, яка, проте, вимагає для себе безкінечних і конкретних людських офір» (Безхутрий, 2003: 255).

Як воюючі сторони згадуються версальці та інсургенти. Версальці – це назва, яку отримали прибічники контрреволюції, які перебували в передмісті Парижа Версалі й за допомогою пруських військ у травні 1871 р. вчинили криваву розправу над комунарками. Як бачимо, знову є відсилання до попереднього культурного коду Паризької комуни. Так само, як і лексема – гільйотина, яка вже стосується Французької революції. Важкий косий ніж, який вільно спадає по вертикальних направляючих, як пристрій для здійснення смертної кари відомий з XIII століття. Її встановили на площі Революції (нині це площа Згоди), де за роки Французької революції було страчено більше ніж 10 тисяч чоловік, серед них король Людовік XVI і королева Марія Антуанетта. Що закономірно, її жертвами стали й ті, хто ініціював ці вбивства, – діячі Французької революції Жорж Дантон, Луї Сен-Жюст, Каміль Демулен, Максиміліан Робесп'єр (Дет. див.: 6 травня 1758 року; Максиміліан Робесп'єр; Сюдюков, 2012). Хоча як засіб страти вона існувала до середини XX століття, для читача гільйотина асоціюється саме з часом якобінського терору, з масовим знищенням через походження, за доносом, за найменшою підозрою у співчутті до неугодних владі. Відносно милосердна страта через гільйотинування, однак, вражала самою масовістю – до 60 страт на день, ставши засобом залякування.

Гільйотина згадується в тексті кілька разів.

– *Я подумав: «коли доктор – злий геній, зла моя воля, тоді дегенерат є палач із гільйотини»* (Хвильовий, 1991: 326).

Образ ката в суспільній свідомості пов'язаний зі страхом перед смертю та перед тим, хто здійснює такий перехід у потойбіччя. З часів Середньовіччя ті, хто виконували смертні вироки, займали особливе місце в суспільстві, через свою діяльність вони відмежовувалися від решти – ремісників, торгівців, селян, лицарів, отримували високу платню за свої послуги, які повинні були здійснюватись майстерно і відповідно до потреби – швидко і безболісної смерті чи, навпаки, тривалої та мученицької агонії. Попри важливість цієї постаті в соціокультурному житті, назва професії завжди несе негативну конотацію. З цим теж безрезультатно намагався боротися Конвент, надаючи катам громадянські права та звання офіцера в арміях Республіки.

Для оповідача-персонажа новели гільйотина стає уособленням розриву, відсікання людини від її минулого, колишнього життя від теперішнього, це – символ невідворотності та незворотності

цього вибору між чекістом і всім тим, що складає людину – її мораллю і цінностями:

– *Тут, у глухому закутку, на краю города, я ховаю від гільйотини один кінець своєї душі* (Хвильовий, 1991: 327).

Вибір, який зробив головний персонаж і водночас оповідач, зруйнував його душу. Моральна катастрофа, непростий вчинок – вбивство рідної матері в ім'я революції – розколюють «Я».

У руслі політичного курсу дехристиянізації, який було розпочато діячами Французької революції, відбувалася демонополізація ролі церкви. Християнство замінили спочатку на атеїстичний Культ Розуму, який пропагувався дуже недовго, а його засновників було гільйотиновано. Пізніше Робесп'єром та прихильниками було запропоновано деїстичний Культ Верховного Створіння. Було запроваджено нові свята, змінено назви місяців. Як і в часи радянської республіки, нищилося церковне майно та цінності, церкви руйнувалися або переобладнувалися під господарські приміщення, священнослужителів переслідували, церковні служби заборонили. Радянська влада теж пішла цим шляхом. Відсилання до цього знаходимо в тексті новели:

– *Так якого ж ви чорта, мати вашу перетак, не зробите цього Месію з «чека»?* (Хвильовий, 1991: 330).

Згодом так і відбулося. Одна політична партія повністю зайняла місце божественної влади. Це і голови Маркса-Енгельса-Леніна-Сталіна, зображені повсюдно, і сакральне місце поховання Леніна, і навіть гасло «Ленін вічно живий!».

Читачам уже не потрібна кінцівка твору, його головна загадка виносить за межі тексту. Революція – чи то Французька, чи то в радянській республіці – пройшла один і той самий шлях. Як сказав у темниці Дантон, «революція, як Сатурн, пожирає своїх дітей». А отже, репресивна машина рано чи пізно знищить й оповідача. Ось так, побіжними натяками, митець зумів передати жахливий гнітючий світ, трагедія якого в тому, що ніякої свободи, рівності і братерства насправді не сталося і не станеться, допоки це буде купуватися ціною крові.

Головного персонажа твору оточують усі необхідні атрибути терору:

– *«Мій батальйон на підбір: це юні фанатики комуни»* (Хвильовий, 1991: 328).

Вони цілком співвідносяться з пролетарськими батальйонами Національної гвардії, що існували під час Паризької комуни і перейшли на її бік. Слід звернути увагу, що письменник означає їх словом «юні». Молодь завжди менше критична,

а більше емоційна. Суспільна несправедливість штовхає їх на радикальні кроки, вона легше падає під вплив.

Я знаю: може спалахнути бунт, і мої вірні агенти ширяють по заулках, і вже нікуди вміщати цей винний і майже невинний обивательський хлам (Хвильовий, 1991: 328).

Агенти, доноси, засудження всіх без заслуховування свідків, слідства тощо – все це створило нестерпну атмосферу страху і невпевненості в завтрашньому дні. Це було успішно використано яacobінцями, а далі не менш успішно застосовано під час терору на Україні в часи становлення радянської влади й далі під час Сталінського правління.

Особливе зацікавлення викликає система персонажів новели. Я – гомодієгетичний оповідач, який не має імені, що наштовхує читача на думку, що на місці цього «я» були тисячі фанатиків революції, і в такій ситуації вибору «я чекіст, але я і людина» опинявся кожен з них і мусив його робити. Андрюша, який співвідноситься з типом російського інтелігента через форму свого імені, ніяк не може досягнути нову реальність і тому навіть підписатися під вироком не може повноцінно, ставлячи щось таке, що не дозволить його потім ідентифікувати. Ці хитання, небажання засвідчити свою волю виступають як дзеркало половинчастості головного персонажа:

Андрюшу, мого бідного Андрюшу, призначив цей неможливий ревком сюди, в «чека», проти його кволої волі. І Андрюша, цей невеселий комунар, коли треба енергійно розписатись під темною постановою –

– «розстрілять»,

завше мнеться, завше розписується так:

не ім'я і прізвище на суворому життєвому документі ставить, а зовсім незрозумілий, зовсім химерний, як хетейський ієрогліф, хвостик (Хвильовий, 1991: 324).

З одного боку, оповідач заявляє, що він благословляє той час, коли взяв участь у революційних подіях і намагається бути відданим ідеалам революції:

Тоді я, знеможений, похиляюсь на паркан, становлюся на коліна й жагуче благословляю той момент, коли я зустрівся з доктором Тагабатом і вартовим із дегенеративною будівлею черепа. Потім повертаюсь і молитовно дивлюся на східний волохатий силует (Хвильовий, 1991: 327).

З іншого боку, з розвитком подій його щораз більше починають мучити сумніви, і він дедалі більше стає схожий на Андрюшу, тому він його так зневажає. Ще один член революційного три-

буналу – Дегенерат, теж без імені, лише назва діагнозу за ознакою враження, яке той справляє. Ця ознака пов'язана насамперед з відсутністю інтелекту, отже, критичного мислення. Кількома штрихами, точними художніми деталями письменник змальовує цього революціонера, в якого «трохи безумні очі»:

– у дегенерата – низенький лоб, чорна копа розкуйовдженого волосся й приплюснутий ніс. Мені він завжди нагадує каторжника, і я думаю, що він не раз мусів стояти у відділі кримінальної хроніки (Хвильовий, 1991: 324).

Для освіченого читача промовистою деталлю є те, що Дегенерата названо «вірним псом революції». Собаками Господніми – *Domini canes* – називали монахів ордену Святого Домініка, які відали інквізицією. Їхнім символом був плямистий пес, що тримає в зубах факел – вогонь істини. Паризькі домініканці були відомі як яacobінці. Оскільки їхній монастир став притулком для «Товариства споборників свободи та рівності», то їх теж стали називати яacobінцями.

З лідером яacobінців Максиміліаном Робесп'єром чимало асоціативних рис у Доктора Тагабата – ще одного члена чорного трибуналу комуни. Загальновідомо, що французький диктатор власноруч підписав вирок своєму найкращому другу Каміллю Демулену і відправив його на гільйотину в ім'я революції, хоча плакав, коли робив це.

Оповідач кількома штрихами характеризує його:

Але, коли доктор Тагабат кинув на оксамитовий килим порожню пляшку й чітко написав своє прізвище під постановою –

– «розстрілять», –

мене раптово взяла розпука. Цей доктор із широким лобом і білою лисиною, з холодним розумом і з каменем замість серця, – це ж він і мій безвихідний хазяїн, мій звірячий інстинкт. І я, главоверх чорного трибуналу комуни, – нікчема в його руках, яка віддалася на волю хижої стихії (Хвильовий, 1991: 325–326).

Він не дає збачити членам трибуналу з їхнього шляху і замислюватися над морально-етичними колізіями.

Робесп'єр запам'ятався не своїми сумнівними соціальними експериментами, а саме своїм терором. Саме те, що Тагабата названо Доктором, відсилає нас до якоїсь певної інтелектуальної спільноти, визнання академічних здобутків. Більшість яacobінців були адвокатами чи газетярами. Робесп'єр закінчив Сорбонну, був бакалавром права і відкрив власну адвокат-

ську практику в Аррасі. Однак свою, як зазначали сучасники, педантичність і акуратність він переніс потім на винищення ворогів під час терору 1793 року – спочатку аристократів, тому жирондистів, яких розшукували і переслідували по всій країні. Далі у 1794 році почалися сфабриковані та дуже короточасні процеси над соратниками Робесп'єра – революціонерами. Загальним місцем в історичних розвідках стала історія про те, що Дантон, проїжджаючи повз будинок Робесп'єра на страту, прорік йому таку саму смерть. Конвент під тиском цього діяча ухвалює «Закон про революційний трибунал»: звинувачуваного допитували прямо на суді, не було свідків, захисника. І був лише один вирок – смертна кара. Ця практика створила прецедент для наступних поколінь революціонерів. Промовистою деталлю є те, що, як вважають, поховано його в братській могилі з іншими «ворогами нації і революції», в тому самому рові, де лежали тіла страчених за його наказом черниць-кармеліток, вся провина яких була в тому, що вони читали заборонені революціонерами молитви. Так само в новелі «Я (Романтика)» сюжет закінчується розстрілом черниць, які «на ринку вели одверту агітацію проти комуни».

Як слушно зауважив Ю. Безхутрий, «кожен з них є алегорією певного типу поведінки й певного ж типу людей, що були втягнуті у вир революції і війни. Якщо «високочолий» доктор Тагабат репрезентує теоретико-інтелектуальне, але від того не менш садистичне крило революціонерів, то «вірний вартовий на чатах», вбивця-виконавець з безумними очима й дегенеративною будовою черепа, саме втілення тупої й жорстокої сили нищення, вселенської руйнації, вивільненої революцією» (Безхутрий, 2003: 265)

Що характерно, у персонажів немає минулого, так, наче до описаних подій вони не існували. Описані портрети на стінах, згадка про шляхтича, за яким стоять предки його роду, які засвідчують тяглість поколінь, традиції, історію, виступають антитезою до думки про нове покоління, народжене революцією. Минуле, втілене в образі матері, рідного дому, де пахне м'ятою, затишком, спокоєм, має лише гомодієгетичний оповідач «Я», і то насамкінець він відсікає, «гільйотинує» цю частину себе і свого життя, вбиваючи найріднішу людину. Покоління революціонерів творить нову історію – не дарма якобінці навіть переназвали місяці, щоб стерти історичну пам'ять народу.

Висновки. Американська дослідниця С. Бенхабіб, окреслюючи наративне розуміння куль-

тури, наголошує: «Культури конструюються через нарativi: хоча для культури також дуже важливими є матеріальні об'єкти і релігійні символи, будівлі й пам'ятники, міста і витвори мистецтва; ці об'єкти, пам'ятники і документи повинні бути визначені, а їхні мета, зміст і смисл прояснені нарatively. У культурах немає одиничних чи панівних нарativів, вони є лише в умах ідеологів. Усі існуючі культури характеризуються множинністю і різноманітністю конкуруючих нарativів. Ці нарativi борються між собою за нашу лояльність і самоідентифікацію, за наші серця і розуми. Культурні нарativi також установлюють кордони: вони відділяють «нас» від «них», «нас» від «інших» (Бенхабіб, 2003: 22). Розглядаючи наративну стратегію Миколи Хвильового в новелі «Я (Романтика)», ми розуміємо, що цей текст є площиною зіткнення різних історій (у структуралістському сенсі) – власної історії оповідача, його розуміння подій, що відбуваються довкола (адже новела написана на початку 1923 року, і ще не було часової перспективи, щоб оцінити ці події), культурного нарativу Французької революції та Паризької комуни й офіційного пропагандистського дискурсу навколо них. Читач може розуміти цей твір лінійно, на рівні запропонованого сюжету, розглядаючи особисту трагедію людини, яка змушена робити вибір між особистим та суспільним. Або, вдумливо відшукуючи вказівки автора, підняти пласт культурних відсилань до попередньої революції та зробити значно глибші висновки, які будуть суперечити офіційному нарativу. На нашу думку, формуючи нового читача, апелюючи до його ерудованості, начитаності, обізнаності, письменник послідовно провів ідею про неповноцінність і суперечливість Французької революції, яка завершилась кривавим терором, і всі її гасла ніяк не могли бути втілені таким шляхом. Відповідно, Революційний переворот у Росії та встановлення радянської влади в Україні теж пішли тим самим шляхом, що доводить приреченість цієї ідеї. Сьогоднішній читач уже має факти на підтримку цієї думки – побудова пролетарської держави відбулася теж через терор, масові розстріли, розкуркулення, колективізацію, табори ГУЛАГу, знищення еліти української нації, в тому числі самого Хвильового. Як сказав у темниці Дантон, «революція, як Сатурн, пожирає своїх дітей». Прозірливість митця полягала в тому, що він передбачив усе це, болюче позбуваючись ілюзій революційної романтики та творячи тексти, які вирізнялися своєю модерною формою та не менш гостросучасним наповненням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 6 травня 1758 року народився Максиміліан Робесп'єр. *Християни для України* : веб-сайт. URL: <http://c4u.org.ua/6-travnia-1758-roku-narodyvsia-maksymilian-robepseyer/>
2. Агеєва В. П. Автор і герой у структурі новели Миколи Хвильового. *Слово і час*. 1993. № 12. С. 16–21.
3. Барт Р. Текстуальний аналіз Е. По. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис. 1996. С. 385–405.
4. Безхутрий Ю. М. Хвильовий: проблеми інтерпретації : монографія. Харків : Фоліо, 2003. 495 с.
5. Бенхабіб С. Притязання культури. Равенство и разнообразие в глобальную эру / пер. с англ. ; под ред. В. И. Иноземцева. Москва : Логос, 2003. 350 с.
6. Варварцев М. М., Мартинов А. Ю. Французька революція. 1789–1804. *Енциклопедія історії України*. / В. А. Смолій та ін. ; НАН України. Інститут історії України. Київ, 2013. Т. 10: Т–Я 688 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Frantsuzka_revolutsiia_1789 (дата звернення: 15.03.2021).
7. Гатальська С. М. Філософія культури: підручник. Київ : Либідь, 2005. 328 с.
8. Максиміліан Робесп'єр. *Вікіпедія: вільна енциклопедія* : веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%B0%D0%BD_%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%BF%27%D1%94%D1%80 (дата звернення 28.03.2021).
9. Максиміліан Робесп'єр: біографія та цікаві факти. *Dovidka.biz.ua* : веб-сайт. URL: <https://dovidka.biz.ua/maksymilian-robep-ier-biohrafii-ta-tsikavi-fakty>
10. Руденко М. Наративна типологія художньої прози Миколи Хвильового : монографія. Тернопіль : ТДПУ, 2003. 88 с.
11. Сюдюков І. «Ти підеш за мною!». Максиміліан Робесп'єр: свобода через кров. *День*. 2012. 5 червня. URL: <http://incognita.day.kyiv.ua/ti-pidesh-za-mnoyu.html> (дата звернення: 28.03.2021).
12. Трофанчук Г. І. Історія держави і права зарубіжних країн : навч. посібник. Київ : Юрінком Інтер, 2006. 400 с.
13. Хвильовий М. Я. Романтика. *Твори*. : у 2 т. Київ : Дніпро, 1991. Т. 1: Поезія. Оповідання. Новели. Повісті. С. 322–339.
14. Martin Wallace. Recent theories of narrative. Ithaca and London : Cornell University Press, 1986. 244 p.

REFERENCES

1. 6 travnia 1758 roku narodyvsia Maksymilian Robesp'ier. [On May 6, 1758, Maksymilian Robesp'ier was born]. URL : <http://c4u.org.ua/6-travnia-1758-roku-narodyvsia-maksymilian-robepseyer/> [in Ukrainian]
2. Aheieva. V. P., (1993). Avtor i heroj u strukturi novely Mykoly Khvylovoho [Author and hero in the structure of Mykola Khvylovy's short story]. *Slovo i chas. – Word and time*. 12. 16–21. [in Ukrainian]
3. Bart R., (1991). Tekstualnyi analiz E. Po [Textual analysis by E. Po]. *Slovo. Znak. Dyskurs. Antolohiia svitovoi literaturno – krytychnoi dumky XX st. – The word. A sign. Discourse. Anthology of world literary – critical thought of the XX century*. Lviv: Litopys – Chronicle. 385 – 405. [in Ukrainian]
4. Bezkhutryi Yu. M., (2003). Khvylovyi: problemy interpretatsii. [Khvylovy: problems of interpretation]. Kharkiv: Folio – Folio [in Ukrainian]
5. Benhabib S., (2003). Prytiazanyia kultury. Ravenstvo y raznobrazye v hlobalnuu eru. [The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era]. Moskow: Logos – Logos [in Russian]
6. Varvartsev M. M., Martynov A. Yu., (2013). Frantsuzka revoliutsiia. 1789–1804 [French Revolution. 1789–1804]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy – Encyclopedia of the History of Ukraine*. 10. – Retrieved from: http://www.history.org.ua/?termin=Frantsuzka_revolutsiia_1789/ [in Ukrainian]
7. Hatal'ska S. M. Filosofiiia kultury. Pidruchnyk. [Philosophy of culture. Textbook]. Kyiv: Lybid – Lybid [in Ukrainian]
8. Maksymilian Robesp'ier / Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%B0%D0%BD_%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%BF%27%D1%94%D1%80 [in Ukrainian]
9. Maksymilian Robesp'ier: biohrafiiia ta tsikavi fakty.[Maximilian Robespierre: biography and interesting facts] / Retrieved from: <https://dovidka.biz.ua/maksymilian-robep-ier-biohrafii-ta-tsikavi-fakty> [in Ukrainian]
10. Rudenko M., (2003). Naratyvna typolohiia khudozhnoi prozy Mykoly Khvylovoho. [Narrative typology of fiction by Mykola Khvylovy]. Ternopil [in Ukrainian]
11. Siundiukov I., (2012). “Ty pidesh za mnoiu!”. Maksymilian Robesp'ier: svoboda cherez krv. [“You will follow me!”. Maximilian Robespierre: Freedom through Blood]. *Den – Day*, 5July / Retrieved from: <http://incognita.day.kyiv.ua/ti-pidesh-za-mnoyu.html> [in Ukrainian].
12. Trofanchuk H. I., (2006). Istoriia derzhavy i prava zarubizhnykh krain: navch. posibnyk. [History of the state and law of foreign countries: textbook manual]. Kyiv: Jurinkom Inter – Jurinkom Inter [in Ukrainian].
13. Khvylovyi M., (1991). Ya (Romantyka).[I (Romance)]. *Tvory – Works*. Vol 1. Kyiv: Dnipro. 322-339. [in Ukrainian].
14. Martin Wallace, (1986). Recent theories of narrative. Ithaca and London: Cornell University Press [in English].

Ольга РУДЬ,
orcid.org/0000-0002-5985-2422
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) olgarud2017@ukr.net

ЮКСТАПОЗИТНІ ІМЕННИКИ У ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ ЛІНИ КОСТЕНКО

Статтю присвячено вивченню юкстапозитних іменників у поетичному мовленні Ліни Костенко. Розглянуто різні лінгвістичні підходи до трактування поняття «юкстапозит», за якими юкстапозити – це: слова, утворені складанням кількох оформлених слів або форм слів без сполучних голосних (Н. Клименко); складання кількох окремих слів у складне без сполучного голосного з обов'язковим дефісним написанням (Л. Азарова, К. Городенська, Л. Радомська, О. Стишов); одиниці синтаксичного рівня, які постали без застосування словотвірних ресурсів, не мають сформованого реального словотвірного значення (А. Нелюба). Визначено характерні ознаки юкстапозитів: утворюваність; ненормативність; функціональна одноразовість; номінативна факультативність; індивідуальна належність; словотворча похідність.

Поставлено за мету здійснити структурно-семантичний і функціональний аналіз іменників-юкстапозитів поетичного мовлення Ліни Костенко. Встановлено, що характерними для індивідуального стилю письменниці є такі види юкстапозитних конструкцій: прикладкові сполуки із препозитивною прикладкою; прикладкові сполуки з постпозитивною прикладкою; словоскладання компонентів із різним граматичним родом; юкстапозити, побудовані на синонімічному зближенні компонентів; конструкції із семантично рівноправними іменниками, побудовані як парні зближення сумарної семантики, які становлять певний концепт.

Виявлено, що у поетичному словнику письменниці широко вживаються різноманітні за семантикою індивідуально-авторські іменникові юкстапозити: назви спорідненості, свояцтва; назви осіб за професією, родом діяльності, соціальним станом; назви народностей, національностей; назви міфічних істот, казкових героїв; назви частин тіла людини, тварини; назви тварин, птахів, риб; назви рослин і їх плодів; назви природних явищ і географічних понять; назви населених пунктів, фортець; назви будівель, архітектурних споруд, їх елементів; назви частини доби, певних проміжків часу тощо.

З'ясовано, що іменники-юкстапозити у поетичних текстах Ліни Костенко слугують конденсованості вираження думки митця, виступають як засіб стилістичного підсилення, уточнення характерної ознаки певного предмета, явища.

Ключові слова: складні слова, юкстапозити, прикладкові сполуки, okazionalizm, іменник, поетичне мовлення, Ліна Костенко.

Olga RUD,
orcid.org/0000-0002-5985-2422
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Ukrainian Language and Literature Department
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) olgarud2017@ukr.net

JUXTAPOSITION NOUNS IN LINA KOSTENKO'S POETIC TEXTS

The article is devoted to the study of juxtaposition nouns in the poetic speech of Lina Kostenko. Various linguistic approaches to the interpretation of the concept "juxtaposition" are considered, according to which juxtapositions are: words created by composing several formed words or word forms without connecting vowels (N. Klimenko); composing several separate words into a complex without connecting vowel with the obligatory hyphen writing (L. Azarova, K. Horodens'ka, L. Radoms'ka, O. Styshov); units of syntactic level, which appeared without the use of word-forming resources, do not have formed real word-forming meaning (A. Nelyuba). The characteristic features of juxtapositions are determined: formation; non-normativeness; functional disposability; nominative optionality; individual affiliation; word-formation derivative.

The aim is to carry out a structural-semantic and functional analysis of nouns-juxtapositions of Lina Kostenko's poetic speech. It is established that the following types of juxtaposition constructions are characteristic of the individual style of the writer: apposition compounds with a prepositional attachment; apposition compounds with postpositive attachment; word formation of components with different grammatical gender; juxtapositions based on the synonymous convergence

of components; constructions with semantically equal nouns, formed as paired convergences of total semantics, which constitute a certain concept.

It is revealed that in the poetic dictionary of the writer semantically various individual-author noun juxtapositions are widely used: names of kinship; names of individuals by profession, type of activity, social status; names of nationalities; names of mythical creatures, fairy-tale heroes; names of human and animal body parts; names of animals, birds, fish; names of plants and their fruits; names of natural phenomena and geographical concepts; names of settlements, fortresses; names of buildings, architectural structures, their elements; names of parts of the day, certain periods of time, etc.

It was found that nouns-juxtapositions in Lina Kostenko's poetic texts serve to condense the expression of the artist's thought, act as a means of stylistic reinforcement, clarification of the characteristic feature of a certain object, phenomenon.

Key words: complex words, juxtapositions, apposition compounds, occasionalism, noun, poetic speech, Lina Kostenko.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, швидкий темп життя, притаманний сучасній людині, сприяють дії закону мовної економії, що виявляється «у максимально точному висловленні думки за допомогою мінімальної кількості мовних знаків без використання поширених описових конструкцій» (Радомська, 2015: 249). Одним із засобів реалізації принципу мовної економії, «творення компактних за структурою лексичних одиниць» (Радомська, 2015: 249) є юкстапозитні іменники.

У поетичному мовленні Ліни Костенко широко використовуються іменники-юкстапозити, що слугують сконденсованості вираження думки митця, виступають як засіб стилістичного підсилення, уточнення характерної ознаки певного предмета, явища тощо. Аналіз юкстапозитних іменників, які функціонують у поетичних текстах Ліни Костенко, уможлиблює пізнання індивідуально-авторського світу, емоцій і почуттів поета.

Аналіз досліджень. Складні слова неодноразово ставали предметом уваги мовознавців. Історію виникнення складних слів, принципи їх аналізу розглядали у своїх працях Л. Азарова, М. Плющ, М. Жовтобрюх, Г. Гнатюк, К. Городенська, А. Грищенко та ін.

Українські лінгвісти Л. Азарова, С. Воробйова, К. Городенська, Н. Клименко, Є. Карпіловська, Л. Кислюк, Л. Радомська, О. Селіванова та ін. значну увагу приділяють унормуванню наукової термінології, вивчають складні слова за їх морфемним складом, словотвірною структурою, семантикою, функціонально-стилістичними властивостями тощо.

Питання семантики, структури та функціонування складних слів у поетичному мовленні, індивідуально-авторське словотворення вивчають В. Максимчук, Є. Карпіловська, М. Піх, Т. Юрченко, З. Митяй, О. Поліщук та ін. Науковці зосереджуються на аналізові типів і продуктивних моделей оказіонального словотворення, виявленні способів порушення чинної словотвірної норми. Проблемі утворення і функціонування

іменникових юкстапозитів у поетичних текстах приділяється незначна увага.

Мета статті – здійснити структурно-семантичний і функціональний аналіз іменників-юкстапозитів поетичного мовлення Ліни Костенко.

Досягнення поставленої мети дослідження передбачає виконання таких завдань: 1) з'ясувати основні підходи до потрактування поняття «юкстапозит»; 2) визначити структурні види юкстапозитних конструкцій; 3) розглянути семантичну класифікацію іменників-юкстапозитів, їх функціональне навантаження у поетичних текстах Ліни Костенко.

Матеріалом дослідження послужили збірки поетичних творів Ліни Костенко «Вибране» та «Триста поезій», у яких виявлено юкстапозитні іменники, що є постійним джерелом поповнення загальномовного словника.

Виклад основного матеріалу. Поняття «юкстапозит» (від франц. *juxtaposition* – розміщення поряд, від лат. *juxta* – поряд, біля і *position* – положення) в українському мовознавстві використовується не так давно, проте вивчення складних слів, утворених унаслідок словоскладання, сьогодні є досить актуальним і викликає зацікавленість у науковців. Л. Радомська (Радомська, 2015) визначила й обґрунтувала декілька підходів до потрактування цього поняття, що сформувалися у сучасній лінгвістиці.

Перший підхід відстоювала Н. Клименко, яка до юкстапозитів відносила слова, утворені складанням «кількох оформлених слів або форм слів, для яких характерне поєднання двох чи більше компонентів без сполучних голосних» (Клименко, 1984: 6). До юкстапозитів вона зараховувала слова типу *інженер-механік, батько-мати, цьогорічний, вічнозелений, гострозаразний* тощо.

Сьогодні набув поширення другий підхід, відповідного до якого юкстапозитами є складні слова, котрі утворені складанням кількох окремих слів без сполучного голосного й обов'язково пишуться через дефіс. Цього підходу дотримується більшість мовознавців, зокрема Л. Азарова, К. Городенська, Л. Радомська, О. Стишов та ін.

Третій новітній підхід обґрунтував А. Нелюба, який розглядає юкстапозити як одиниці синтаксичного рівня, оскільки вони «постали не словотвірним шляхом, без застосування словотвірних ресурсів, не мають сформованого реального словотвірного значення» (Нелюба, 2008: 13). У словоскладанні він виділяє зрощення (*добрезнаний, вічнозелений*), прикладковикористання (*радіус-вектор, дівчина-листоноша*), редуплікацію (*добрий-добрий, синій-синій, радий-радісінкый*).

Аналізуючи іменники-юкстапозити поетичного мовлення Ліни Костенко, будемо дотримуватися поглядів Л. Радомської, котра визначає юкстапозити як особливу лексичну категорію, що «ґрунтується на різних типах семантичних відношень між значеннєво нерівноправними та значеннєво рівноправними компонентами, має формально-структурний і функціональний вияви» (Радомська, 2017: 91), та зважатимемо на дефісне написання слів.

В. Максимчук, розглядаючи складні індивідуально-авторські субстантиви, звертає увагу на дослідження О. Ликовим okazіональних слів як лексичних одиниць мовлення та зосереджується на характерних ознаках okazіоналізмів, виділених ученим, таких як: 1) утворюваність; 2) ненормативність (відсутність у загальномовних словниках); 3) функціональна одноразовість; 4) номінативна факультативність; 5) індивідуальна належність (відсутність аналогічних номінацій у поетичному лексиконі інших авторів); 6) словотворча похідність (утворюються за допомогою наявних у мові засобів – слів, словоформ, морфем) (Максимчук, 2009: 36). Ці ж ознаки, як зазначає науковець, притаманні і юкстапозитам, що дає підстави кваліфікувати їх як «авторські лексичні новотвори» (Вокальчук, 2014: 49).

Індивідуально-авторські новотвори є важливим засобом естетичного освоєння світу. У поетичному тексті юкстапозитні іменники відзначаються особливою образністю, виразністю, емоційною насиченістю. Незвичні поєднання допомагають стисло, точніше передати думки та почуття майстра слова.

У поетичному словнику Ліни Костенко серед юкстапозитних іменників переважають авторські лексичні новотвори: *андрофаги-людоїди, білочка-біженка, велетень-художник, горобці-хвилини, залицьяльники-п'яниці, кінь-мислитель, кремій-ноженята, мислитель-чорногуз, опівночник-поет, орли-чорнокрильці, піфія-сидуха, поет-автомат, черкуси-негритоси* тощо.

Поетеса вживає також загальновідомі фольклоризми-складення (*батько-мати, буй-тур,*

вовки-сіроманці, гуси-лебедята, жар-птиця, звір-птиця, іван-чай, кіт-воркіт, коник-стрибунець, отець-мати, риба-кіт тощо), що використовуються як стилетворчі засоби. Поєднання в одному контексті індивідуально-авторських і фольклорних юкстапозитів створює незвичайний стилістичний ефект: «– *Гей, вовки-сіроманці та орли-чорнокрильці, / Та ви хоч трохи підождіте, / Темний похорон не справляйте, / Поки душа козацька з тілом розлучиться!*» (Костенко, 1989: 527).

Значно рідше Ліна Костенко послуговується традиційними юкстапозитними іменниками: *батюшка-цар, скіфи-землероби* тощо. Наприклад: «*Та розім'яти веслами суглоби, / та походити босо по траві, / де проживають скіфи-землероби / і де кочують скіфи кочові*» (Костенко, 1989: 421); «*Кобзар співав в пустелі Косаралу, у казематах батюшки-царя*» (Костенко, 1989: 239).

Авторські лексичні новотвори виникають на базі наявних у мові слів за усталеними в сучасній українській мові словотворчими моделями, бо «раніше створене служить базою новому» (Потебня, 1958: 131). У сучасній лінгвістичній науці (Г. Вокальчук, В. Максимчук, А. Попович) складні найменування поділяють на словаповтори, синонімічні зближення, парні зближення сумарної семантики, контрастні поєднання лексем, словоскладання компонентів із різним граматичним родом, прикладкові сполуки.

У поетичному словнику Ліни Костенко найчисленнішими є прикладкові сполуки двох типів: 1) прикладкові сполуки із препозитивною прикладкою: *близнята-зерна, велетень-художник, камінь-рюкзаки, кремій-ноженята, мислитель-чорногуз* тощо; 2) прикладкові сполуки із постпозитивною прикладкою: *білочка-біженка, вечір-мисливець, вечір-мулат, вітер-голодренець, горобці-хвилини, греки-веслярі, кінь-мислитель, місяць-дармовис, орли-чорнокрильці, піфія-сидуха, поет-автомат, скіфи-землероби, яблука-циганки* тощо. Наголошено, що, як зауважує А. Бровко, «лише контекст може служити основою для правильного розуміння того, який із двох іменників є прикладкою, а який – означуваним словом, тому що за відповідних умов кожний із цих двох слів може бути і тим, і іншим» (Бровко, 1970: 23).

Прикладкові юкстапозитні іменники є потужним характерологічним засобом, вони посилюють експресивність тексту, увиразнюють мовлення поета, наприклад: «*Син білявого дня і чорнявої ночі, / вечір-мулат підійшов до порога*» (Костенко, 2019: 182); «*У верховіттях вітер колобродить, / сумує стежка дичками внатрус. / А угорі*

про таїнства природи / задумався **мислитель-чорногуз**» (Костенко, 1989: 341); «*І жінка бідна в Ольвії, не спить їй. / Прогнавши залицальників-п'яниць, / уже робила всякі ауспиції – / гадала на погоду і на птиць*» (Костенко, 1989: 445). Позитивне чи негативне оцінне значення найчастіше міститься в іменнику, який функціонує як прикладка. Він концентрує у собі яскравий зображувально-оцінний зміст.

Особливою образністю та виразністю відзначаються іменники-юкстапозити, утворені складанням компонентів із різним граматичним родом: *зоря-полин, туман-трава, яблуко-гібрид, яблуко-недоквас* тощо. Наприклад: «*Осіннє сонце, яблуко-недоквас, / стояло в голих кленах у вікні*» (Костенко, 1989: 382); «*В туман-траву стрибас воратар – ловити м'яч, який не пролітав*» (Костенко, 2019: 201).

У поетичних текстах Ліни Костенко зафіксовані поодинокі випадки вживання юкстапозитів, побудованих на синонімічному зближенні компонентів (*андрофаги-людоїди, гуси-лебедята*), та конструкцій із семантично рівноправними іменниками, побудованими як «парні зближення сумарної семантики, які становлять певний концепт» (Підкамінна, 2007: 242): *батько-мати, отець-мати* – батьки; *звір-птиця* – світ фауни, *грунт-худоба* – господарство.

Юкстапозити із синонімічним зближенням компонентів у поетичному контексті увиразнюють, підсилюють певну ознаку зображуваного. Так, юкстапозит *андрофаги-людоїди* (*андрофаги* – від грец. *ανθρωπος* – людина, *φαγος* – поїдаючий; букв. *людоїди, канібали*) у віршованих рядках «*Ніхто із вас додому не доїде, / з'їдять вас андрофаги-людоїди*» (Костенко, 1989: 453) підкреслює надзвичайну жорстокість людей племені.

Іменникові юкстапозити становлять значну кількість серед складних слів поетичного мовлення Ліни Костенко, оскільки є найбільш економним мовним засобом позначення і характеристики різноманітних реалій і понять матеріального, культурного та духовного життя народу.

У поетичному словнику письменниці широко вживаються різноманітні за семантикою іменники-юкстапозити. Найбільшу групу формують найменування осіб, серед яких виокремлюються: 1) назви спорідненості, свояцтва: *батько-мати, отець-мати*; 2) назви осіб за професією, родом діяльності, соціальним станом тощо: *батушка-цар, велетень-художник, залицальники-п'яниць, опівночник-поет, поет-автомат*; 3) назви народностей, національностей: *андрофаги-людоїди, греки-веслярі, скіфи-землероби, черкуси-негри-*

тоси; 4) назви міфічних осіб, казкових героїв тощо: *піфія-сидуха*. Оказіональні утворення надають словам нових семантичних відтінків значення, влучно, емоційно й експресивно характеризують певну особу, подію тощо. Наприклад: «*Поспішайте писати, / щоб і влад, і впаад. / Є вакантні посади: / поет-автомат*» (Костенко, 1989: 159); «*Проходив мимо велетень-художник. / Проходив мимо, і не зміг пройти*» (Костенко, 1989: 131); «*А грек пливе. Дніпро – дорога срібна. / Вже й притомились греки-веслярі*» (Костенко, 1989: 446).

Серед номінацій тварин, птахів, риб переважають юкстапозити-фольклоризми (*буй-тур, вовки-сіроманці, гуси-лебедята, жар-птиця, звір-птиця, кіт-воркіт, коник-стрибунець, риба-кіт*), які надають поетичному твору певної казковості, чарівності: «*А ті ж то гуси, гуси-лебедята, / та й узяли підпаків на крилята, / та й у хороми царські занесли!..*» (Костенко, 1989: 385); «*Хай буде сад, і дерево крилате, / і кіт-воркіт, і ще багато див*» (Костенко, 1989: 68).

Оказіональні утворення на зразок *білочка-біженка, горобці-хвилини, кінь-мислитель, мислитель-чорногуз, орли-чорнокрильці* підкреслюють характерну рису зовнішнього вигляду тварини чи птаха, його поведінки, передають авторське сприйняття зображуваного: «*А він стояв, косив кривавим оком, / цей кінь-мислитель, зверхник і суддя*» (Костенко, 1989: 362); «*Зметнеться вгору білочка-біженка. / Сипнеться снігом, як вишневий сад*» (Костенко, 1989: 106); «*Злітаються горобці-хвилини. / Ключуть мене в тім'я, в мозок, в потилицю*» (Костенко, 1989: 128).

У поетичних текстах Ліни Костенко засвідчені також юкстапозитні іменники такої семантики: 1) назви частин тіла людини, тварини: *крем'янь-ноженята*; 2) назви рослин і їх плодів: *близнята-зерна, іван-чай, іноплеменники-дерева, яблука-циганки, яблуко-гібрид, яблуко-недоквас*; 3) назви природних явищ і географічних понять: *вітер-голодренець, зоря-полин, камінь-рюкзак, місяць-дармовис, туман-трава*; 4) назви будівель, архітектурних споруд, їх елементів тощо: *акротерій-машкарон, фігурки-теракооти, церква-кам'яниця*; 5) назви частини доби, певних проміжків часу тощо: *вечір-мисливець, вечір-мулат*.

Іменники-юкстапозити, до складу яких входять назви населених пунктів, фортець, власні імена історичних осіб тощо, крім номінативної та стилістичної функції, виступають потужним засобом зображення певної історичної епохи, відтворення історичних реалій, пов'язаних із діяльністю конкретних осіб: «*Які ж були вони вродливі, / три Ладі-Либеді тоді!*» (Костенко, 2019: 92); «*Буде*

озовська орда доганяти, / Буде упень сікти-рубати, / Назад у Озов-город завертати, / Ніяк нам буде утікати» (Костенко, 1989: 522); «Он як про тебе і про Сулиму, / як ви **Кодак-фортецю** зруйнували, / а потім як на страту вас везли, / і як ти чудом жив-здоров лишився» (Костенко, 1989: 523).

Висновки. Юкстапозитні іменники є стилістичним засобом реалізації у поетичному контексті мовної економії, показником словесно-художньої майстерності Ліни Костенко. Авторські лексичні

новотвори різні за семантичною структурою і функціональним навантаженням, що свідчить про глибоке мовне чуття автора. Вони є одним із образних засобів індивідуально-авторського розуміння явищ і понять, сприяють конденсованому вираженню думки, служать для створення ритмомелодики поетичного твору. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо зі структурно-семантичним аналізом композитних іменників поетичного словника Ліни Костенко.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бровко А. С. Розмежування означуваного слова і прикладки. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 3. С. 20–23.
2. Вокальчук Г. Семантико-стилістичні особливості юкстапозитив у поезії Лесі Українки. *Лінгвістичні студії*. 2014. Вип. 1. С. 48–55.
3. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній мові. Київ : Наук. думка, 1984. 251 с.
4. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
5. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019. 461 с.
6. Максимчук В. В. Складні індивідуально-авторські субстантиви у лексиконі поетів Рівненщини. *Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії*. Вип. 17. 2009. С. 35–40.
7. Нелюба А. М. Експліцитна й імпліцитна економія в словотвірній номінації української мови : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01 / НАН України, Інститут української мови. Київ, 2008. 35 с.
8. Підкамінна Л. В. Апозитивні епітети у поетичній мовотворчості Т. Г. Шевченка. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2007. Вип. 3. С. 241–246.
9. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Москва : Учпедгиз, 1958. Т. I–II. 536 с.
10. Радомська Л. А. Вивчення обсягу поняття «юкстапозит» у сучасному мовознавстві. *Методичні студії* / укл. М. Вінтонів та ін. Вінниця : ДонНУ, 2015. Вип. 4. С. 249–260.
11. Радомська Л. А. Критерії визначення лінгвального статусу іменників-юкстапозитив як самостійних лексико-граматичних одиниць. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 88–92.

REFERENCES

1. Brovko A. S. Rozmezhuвання oznachuvanoho slova i prykladky [Differentiation of main word and apposition]. *Ukrainian language and literature at school*. 1970. № 3. P. 20–23 [in Ukrainian].
2. Vokal'chuk H. Semantyko-stylistychni osoblyvosti yukstapozytiv u poezii Lesi Ukrainky [Semantic and stylistic features of juxtapositions in the poetry of Lesya Ukrainka]. *Linguistic studies*. 2014. Issue 1. P. 48–55 [in Ukrainian].
3. Klymenko N. F. Slovotvirna struktura i semantyka skladnykh sliv u suchasniy ukrains'kii movi [Word Building Structure and Semantics of Compound Words in Modern Ukrainian Language]. Kyiv : Naukova dumka, 1984. 251 p. [in Ukrainian].
4. Kostenko L. Vybrane [Selected]. Kyiv : Dnipro, 1989. 559 p. [in Ukrainian].
5. Kostenko L. Trysta poezii. Vybrani virshi [Three hundred poems. Selected poems]. Kyiv : A-BA-BA-GA-LA-MA-GA, 2019. 461 p. [in Ukrainian].
6. Maksymchuk V. V. Skladni indyvidual'no-avtors'ki substanytyvy u leksykoni poetiv Rivnenshchyny [Complex individual-author substantives in the lexicon of poets of Rivne region]. *Actual problems of modern philology. Linguistic studies: collection of scientific works of Rivne State University of Humanities*. Issue 17. 2009. P. 35–40 [in Ukrainian].
7. Nelyuba A. M. Eksplitsytna i implitsytna ekonomiiia v slovotvirnii nominatsii ukrains'koi movy [Explicit and implicit economy in word-forming nomination of Ukrainian language]. Abstract dis. ... Doctor of Philology : 10.02.01 / NAS of Ukraine, Institute for Ukrainian language. Kyiv, 2008. 35 p. [in Ukrainian].
8. Pidkaminna L. V. Aposytyvni epitety u poetychnii movotvorchosti T. H. Shevchenka [Appositive epithets in the poetic language of Taras Shevchenko]. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 10: Problems of grammar and lexicology of Ukrainian language: coll. of Scientific Papers*. 2007. Issue 3. P. 241–246. [in Ukrainian].
9. Potebnya A. A. Iz sapisok po russkoi grammatike [From the notes on Russian grammar]. Moscow : State educational pedagogical publishing house education and science, 1958. Vol. I–II. 536 p. [in Russian].
10. Radomska L. A. Vyvchennia obsyagu poniattia "yukstapozyt" u suchasnomu movoznavstvi [The Study of the Concept "Juxtaposition" in Modern Linguistics]. *Metodychni studii [Methodic Studios]* / ukl. M. Vintoniv ta in. Vinnytsia : DonNU, 2015. Vyp. 4. P. 249–260. [in Ukrainian].
11. Radomska L. A. Kryterii vyznachennia livgval'noho statusu imennykiv-yukstapozytiv yak samostiinykh leksyko-gramatychnykh odynyts' [The Criteria for Determining the Status Lingual of Noun-Juxtapositions as Independent Lexical and Grammatical Units]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Philological sciences*. 2017. Issue 1. P. 88–92. [in Ukrainian].

UDC 82-1; 82-7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-20>**Ilhama SULTANOVA,***orcid.org/0000-0002-2003-9899**Doctoral Student at the Department of Azerbaijan-Turkmenistan-Uzbekistan Literary Relations
Institute of Literature named after Nizami Ganjavi of National Academy of Sciences of Azerbaijan
(Baku, Azerbaijan) silhame@books.ru***“MOLLA NASRADDIN” AND THEMATIC-PROBLEMATIC PARALLELS
IN UZBEK SATIRICAL POETRY**

The article emphasizes the need for a more comprehensive and systematic study of the influence of the founders of "Molla Nasraddin" in the formation of Uzbek satirical poetry. The reasons for the great popularity and love of the journal "Molla Nasraddin" in general among Turkestan, as well as Uzbek readers, poets and writers, scientists are clarified. Among the main reasons are that the stylistic of "Molla Nasraddin" is an original aesthetic event, the journal regularly and consistently covers the life of the Turkestan people in its pages, pays attention to news, events and innovations from different cities and regions, and sympathizes with the intolerable lives of its Muslim and Turkish brothers. The role of the founders of "Molla Nasraddin" in the formation of Uzbek satirical poetry is studied in the context of the Turkestan area. Works written by founders of "Molla Nasraddin" on the life of the fraternal country, one of the bright pages of Azerbaijan-Turkestan literary and cultural relations in 1905–1920 – topical satires of J. Mammadguluzadeh, the satires of M. A. Sabir, A. Gamkusal, A. Nazmi and other founders of "Molla Nasraddin" are involved into the analysis, the main focus is on the criticism of the Bukhara Khanate, which became almost a symbol of medieval feudal backwardness, religious superstition and ignorance, not only in Turkestan, but in the Middle East as a whole. The analysis is carried out in comparison with the works of well-known Uzbek enlightenment writers and poets – Abdulla Avlani, Makhmudhoja Behbudi, Siddiqi Ajzi, Mirmohsun Shirmahammadov, Abdurauf Fitrat, Abdulla Gadiri, Ali Fitrat and others. The influence of the founders of "Molla Nasraddin" is confirmed by literary materials. The article concludes that the study of the problem of "Molla Nasraddin" literary school and Uzbek satirical literature" on a scientific-theoretical level and literary-historical sequence creates unique opportunities to clarify the main tendencies and foundations of literary and cultural relations of Azerbaijan and Uzbekistan in the twentieth century. The second half of the 19th century and the beginning of the 20th century are considered to be a special period as well as a transitional period in the centuries-old history of Turkestan-Azerbaijani literary relations. It is a literary-historical fact that the idea-aesthetic and socio-political content of this special stage is determined by the creative activity of the journal "Molla Nasraddin" and its founders, as well as cooperation with Uzbek intellectuals, poets and writers. The opinions and judgments put forward in the article are based on the scientific conclusions of well-known Azerbaijani and Uzbek literary critics.

Key words: journal "Molla Nasraddin", founders of "Molla Nasraddin", J. Mammadguluzadeh, M. A. Sabir, Uzbek satirical literature, jadids, A. Avlani, S. Ajzi, A. Gadiri, A. Fitrat.

Ілхам СУЛТАНОВА,*orcid.org/0000-0002-2003-9899**докторант кафедри азербайджансько-туркменсько-узбекистанських літературних відносин
Інституту літератури імені Нізамі Ганджеві Національної академії наук Азербайджану
(Баку, Азербайджан) silhame@books.ru***«MOLLA NASRADDIN» І ТЕМАТИЧНО-ПРОБЛЕМАТИЧНІ ПАРАЛЕЛІ
У САТИРИЧНІЙ ПОЕЗІЇ УЗБЕКИСТАНУ**

У статті наголошується на необхідності всебічного та систематичного вивчення впливу засновників «Молли Насраддіна» на формування узбецької сатиричної поезії. З'ясовано причини великої популярності та любові журналу «Molla Nasraddin» загалом серед Туркестану, а також узбецьких читачів, поетів і письменників, науковців. Основними причинами є те, що стилістика «Molla Nasraddin» – оригінальна естетична подія, журнал висвітлює життя туркестанців на своїх сторінках, звертає увагу на новини, події та інновації з різних міст і регіонів, а також співчуває нестерпному життю турецьких братів-мусульман. Роль засновників «Молли Насраддіна» у формуванні узбецької сатиричної поезії вивчається в контексті Туркестанського ареалу. Твори, написані засновниками «Молли Насраддіна» про життя братньої країни, одні з яскравих сторінок азербайджано-туркестанських літературних і культурних відносин у 1905–1920 рр. – актуальні сатири Дж. Мамедгулузаде, сатири М. А. Сабіра. До аналізу залучені Гамкусар, А. Назмі та інші засновники «Молли Насраддіна», основна увага приділяється критиці Бухарського ханства, яке стало чи не символом середньовічної феодальної відсталості, релігійних забобів і невігластва не тільки в Туркестані, але і на Близькому Сході загалом. Аналіз проводиться у порівнянні із творами відомих узбецьких письменників-просвітителів – Абдулли Авлані, Махмудходжа

Бехбуді, Сіддікі Аїзі, Мірмохсуна Ширмахаммадова, Абдурауфа Фітрата, Абдулли Гадірі, Алі Фітрата та ін. Вплив засновників «Молли Насрадіна» підтверджується літературними матеріалами. У статті робиться висновок, що вивчення проблеми літературної школи «Молла Насрадіна» та узбецької сатиричної літератури на науково-теоретичному рівні та літературно-історичній послідовності створює унікальні можливості для з'ясування основних тенденцій літературних і культурних відносин Азербайджану й Узбекистану у ХХ ст. Друга половина ХІХ і початок ХХ ст. вважаються особливим періодом, а також перехідним періодом у багатовіковій історії туркестано-азербайджанських літературних відносин. Літературно-історичним фактом є те, що ідейно-естетичний і соціально-політичний зміст цього етапу визначається творчою діяльністю журналу «Молла Насрадіна» і його засновників, а також співпрацею з узбецькими інтелектуалами, поетами та письменниками. Викладені у статті думки та судження ґрунтуються на наукових висновках відомих азербайджанських та узбецьких літературознавців.

Ключові слова: журнал «Molla Nasraddin», засновники «Molla Nasraddin», Й. Мамедгулузаде, М. А. Сабір, узбецька сатирична література, джадіди, А. Авлані, С. Аджізі, А. Гадірі, А. Фітрат.

Introduction. There were many reasons why the journal "Molla Nasraddin" was met with interest by readers in Turkestan, as well as literary figures, writers and poets. One of them, and the first, was the bold and unique writing style of the journal's authors. The founders of "Molla Nasraddin" brought an unprecedented and unused style of expression to the Middle Eastern literature with their writing and idiom styles, inikas and stylistic manners. This new manner and style of communication with readers was of great interest to everyone, especially the writers. Of course, satires were written in Eastern literature even before "Molla Nasraddin". Even in the works of Navai and Fuzuli, we observe signs of satire and satirical style. But the style of "Molla Nasraddin" was a completely new, unprecedented aesthetic phenomenon due to its scale and revealing quality. Another important reason for "Molla Nasraddin's" unparalleled popularity and resonance in Turkestan was the journal's regular and consistent coverage of the life of the Turkestan people in its pages. As the founders of "Molla Nasraddin" described the deformities, injustices and tragedies in Iran, South Azerbaijan, Turkey, Arabia and other Muslim countries with heart and a great fire of bigotry, they also wrote about the terrible scenes of Turkestan's life with the same and deep care and brotherly love, and felt sorry for the plight of their Muslim and Turkish brothers. From this point of view, bringing the problem of Turkestan life to the center of analysis in the journal "Molla Nasraddin" is of special importance from the point of view of studying the international interests and scope of the journal, as well as the next stage of Azerbaijani-Turkestan spiritual and cultural relations.

Discussion. As we have noted, one of the bright pages of the Azerbaijani-Turkestan literary and cultural relations in 1905–1920 is the works of the founders of "Molla Nasraddin" about the life of the fraternal country. In J. Mammadguluzadeh's feuilletons on this subject, in the angry and belligerent satires of M. A. Sabir, A. Gamkusar, A. Nazmi and other "Molla Nasraddin" satirists, we see that Turkestan

society exposed to various problems and deformities. It should also be noted that the pages of the journal reflected the news from different cities and regions of Turkestan, events and innovations that took place in different parts of the country. However, the most satirical image in "Molla Nasraddin" was the Bukhara khanate, the city of Bukhara, which is already known and popular with a wide readership. The main reason for such a strong interest in Bukhara in the works of Azerbaijani enlightener writers and satirists was the fact that the city almost became a symbol of medieval feudal backwardness, religious superstition and ignorance, not only in Turkestan but in the Near East as a whole. The point is that the socio-political system and economic and cultural backwardness of the Bukhara Khanate were sharply criticized not only in the works of the founders of "Molla Nasraddin", but also in the works of Uzbek enlightener writers and satirists. For instance, well-known Uzbek enlightener writers and poets Abdulla Avlani, Makhmudhoja Behbudi, Siddiqi Ajzi, Mirmohsun Shirmahammadov, Abdurauf Fitrat, Abdulla Gadiri and others wrote in their articles and feuilletons about the city that Bukhara was far behind the innovations of the modern world wrote that people lived under oppression, in a state of lawlessness as slaves and they disgraced the government of this country all over the world. Prominent enlightener-poet, writer and playwright A. Fitrat wrote in his "Munozara" (1911), "Bayonoti sayyohi hindi" (1912), "Qiyomat" (1913), "Nara" (1914), "Oila" (1915) and many other literary and philosophical works, against the background of comparisons with the lives of the peoples of Europe, he summarized the horrible human landscapes of Bukhara and called on his Muslim brothers to get tired of such a life and to radically change their way of life and thinking.

It was not accidental that in the pages of "Molla Nasraddin" and in the works of Uzbek Jadids, the methods of governing the Bukhara Emirate and the feudal-patriarchal way of life in this region were consistently exposed, both in sharp literary and satirical styles. Indeed, in the early twentieth century, the situ-

ation in Bukhara was extremely difficult and deplorable. Despite the occupation of the Bukhara Khanate by the Russian Empire and maintaining its formal political independence over other regions and provinces of Turkestan, the level of socio-economic development and the dominance of feudal relations were extremely intolerable and desperate. Compared to other provinces of Turkestan, economic and cultural backwardness, medieval feudal traditions, religious fanaticism and superstition covered all spheres of life and activity of the Bukhara khanate like a spider's web. The emirs of Bukhara still preferred to use typical and primitive medieval feudal rules, traditional methods of violence and torture. The formal independence of the Bukhara Khanate in comparison Tsarist Russia did not have any socio-political significance, because in fact this region was one of the dozens of colonies of the Russian Empire that had no rights with them.

Thus, the widely spread of the spiritual and moral crisis, the collapse of economic life and the country's economy, the outbreak of superstition and ignorance among the masses, the almost collapse of science and education, enlightenment and culture were the leading features that characterized the social and spiritual life of the Bukhara Khanate in the early twentieth century. J.Mammadguluzadeh, who knew the life of the peoples of the East deeply and perfectly, worked with all his might to get rid of their feudal inertia and slavery, was considered one of the bravest and most powerful artists of his time, in his feuilleton "Jackal" (1909) he criticized the rotten morality of the Bukhara emirs, who forgot their homeland and nation, the representatives of the reactionary religious-feudal government hegemony in the country, the poor and pious Muslims who did not even think of waking up from the "ignorance" of Bukhara. The tragedies of Bukhara, along with Mirza Jalil, were in the spotlight of other founders of "Molla Nasraddin" and often became the target of satire and criticism. In this regard, the work of the most prominent representative of satirical poetry in "Molla Nasraddin" M. A. Sabir is also important. In general, it should be noted that Sabir's satires have a special role in the satirical poetry of XX century Azerbaijan in the reflection of Bukhara themes and problems. In the satire that begin with the beyt "Zahid wants to reach his goal before he dies, he wants to throw a a sleep noose around Paradise" of the great poet, he exposed the moral depravity of the believers in Bukhara and their suffering in the bondage of ignorance (Sabir, 2004a: 243).

Exposing the despotic rulers of the Old East of the twentieth century with terrible and ironic qualities - Sultan Abdulhamid, Mahammadali Shah, Zilli Sultan, Rahim khan and other ruthless rulers, the poet

does not forget the emirs of Bukhara, Ahad khan and Amir Alimkhan, engraved them along with dozens of others on the board of shame and condemnation (Sabir, 2004b: 275).

The international content and significance of M.A.Sabir's poetry was that among the objects of criticism of his sharp satirical pen could be seen the Tsarist government, British imperialism, Iranian shahs and Arab emirs, Turkish sultans, Turkestan authorities, including the emirs of Bukhara. In the pages of "Molla Nasraddin" and Sabir's satires, along with the revolutionary events in Moscow and St.Petersburg, Kazan and Ufa, Baku and Tabriz, important political events in many cities and regions of Turkey, Iran and Turkestan were reflected. The most important thing here is that the genius Sabir describes the socio-political events and processes that took place in the above-mentioned places in his work in connection with the most advanced worldview and democratic ideals of his time, he praised the democratic changes taking place in the socio-cultural life of the oppressed peoples of the East. Prominent Uzbek literary critic T.Jalalov, speaking about these important and characteristic features of Sabir's work, emphasizes the following: "M. A. Sabir's satire on fire reflects not only the fate of the Azerbaijani people, but also the difficult and tragic past of the Turkestan nations. This was one of the features that brought Sabir to the attention of Uzbek readers and people" (Calalov, 1964).

In M. A. Sabir's condolences, which began with the hemistiches "Report chyayi-Samarkand made an Iranian merchant" and "Some holy ulema who are enemies of the school" the extreme backwardness of the Turkestan environment, the "saints" of this ignorance and feudal inertia, the enemies of science and enlightenment, the reactionary forces resisting innovation and development with all their being, and the old-fashioned people were angrily exposed (Sabir, 2004c: 319).

The great satirist did not see any serious difference between the religious fanatics in the Caucasus, the hard believers in Shamakhi and their allies in Kokand, and the ignorant in Bukhara on the contrary, he fired all the forces of superstition and fanaticism with the same rage and passion, with sharp satire (Sabir, 2004d: 19).

A.Gamkuser's satire with radif "Bukhara" is one of the unique examples of sharp public criticism in the democratic poetry of Azerbaijan in 1905–1920, but also can be considered as a bright example in terms of the reflection of the Turkestan theme in the brotherly Azerbaijani literature. Letters and news sent from different cities of Turkestan to the editorial office of "Molla Nasraddin" journal played an important role

in the creation of this poem, rather than the author's direct travel impressions. Written in the style of bitter irony and with the power of deep revelation, this poem draws attention to the social pathos and drama born of the combination of sharp satirical harmony and mercy-compassion. In general, it is important to note that the organic unity of public concern with bitter and poisonous laughter in poetry and the pathos of national tragedy resulting from this unity are realized as one of the aesthetic qualities inherent in the style of expression of "Molla Nasraddin" school representatives. The poet is so moved by the horrors of Bukhara that he compares this tragedy to the plight of Muslims in Iran, Egypt, Tunisia and Sudan, but finds no consolation (Qamkuser, 2006a: 39).

In 1916, A. Gamkuser traveled to Turkestan together with the author and close friend J. Mammadguluzadeh to organize performances of the comedy "Deads" (1909) in Central Asian cities. Both founders of "Molla Nasraddin" see the socio-cultural life of Ashgabat, Merv, Bukhara, Samarkand, Tashkent and the life of local people, with whom they have repeatedly published news and feuilletons. This journey, of course, deepens and enriches the thoughts and ideas of both artists about Turkestan. It is interesting that A. Gamkuser wrote about his travel impressions while he was still in Tashkent, sent by letter to the "Achiq Soz" newspaper, and in that article he talks about the life of the people of Turkestan, the state of socio-cultural relations there. Prominent literary scholar, prof. Islam Agayev speaking about this letter in his monograph, states the following: "In a letter to the "Achiq Soz" newspaper, Aligulu Gamkuser spoke with deep sorrow about the lifestyle of the Uzbek people and the gravity of the cultural and economic situation in the country" (Agayev, 1976: 65).

A. Gamkuser's satire with radif "Başa Gəlməz" written in 1917 on the basis of impressions of the trip gives the impression of a poetic continuation of the publicist's article published in "Achiq soz" newspaper. In this satire, the poet described what he saw with his own eyes in Turkestan (Qamkuser, 2006b: 81). In addition to these satires, A. Gamkuser's feuilletons "Year of the Tiger" (1914), "Not of the Runner, but of the Commander" (1917) and other works spoke in detail about the problems of Turkestan, the difficult socio-economic environment and intolerable situation of the Turkic people living here were discussed, and the dominance of medieval rules and feudal traditions in the cities of Central Asia was sharply criticized.

It is important to consider a number of fundamental works by Uzbek enlightener writers in order to compare the similarities between the founders of

"Molla Nasraddin" and the socio-political platform and enlightenment programs of the Jadids. From this point of view, it is necessary to emphasize Abdurauf Fitrat's "Munozara", "Oila", Makhmudhoja Behbudi's "Padarkush", articles and letters of many Uzbek Jadids directly related to this topic. Uzbek literary critics emphasize the great importance of A. Fitrat's work "Munozara" ("Dispute") in the expansion of the enlightenment movement and struggle in Turkestan. This work has an incomparable value in terms of expressing the socio-aesthetic and enlightening-cultural content of the Uzbek Jadid movement. Written in the style of conversation-dialogue, "Munozara" was written by A. Fitrat in Persian during his stay in Istanbul. The story was first translated into Turkish (i.e. Uzbek – *I. S*) in 1911 on the recommendation of Makhmudhoja Behbudi, a well-known enlightener writer Haji Muin Shukrulla. The work was published in the same year in the "Turkistan Province Newspaper" and then in a separate booklet. This translation of "Munozara" was carried out with certain interventions and edits, as the work was intended to be staged. In the process of translation, taking into account the interest and level of the audience at that time, certain parts of the work were shortened, and the language and style were adapted to the stage. Despite all these interventions and forced distortions, the work "Munozara" spread like lightning speed in Turkestan and became popular. This work brought world fame to A. Fitrat, his most famous contemporaries, new friends and comrades-in-arms M. Behbudi, S. Aini, F. Khojaye, H. Shukrulla and others emphasized the high ideological and aesthetic features of the work and its great resonance in the cultural environment of Turkestan. The text of the "Munozara" has been published several times in Bombay (1929), Karachi (1942), Dushanbe (1996), Japan, the United States and a number of European countries.

The following remarks of Makhmudhoja Behbudi, one of the leaders and founders of the Turkestan Jadid movement, the first critic of the "Munozara", are still relevant today, despite the fact that they were expressed 110 years ago: "The conversation between a French gentleman and a mudarris from Bukhara about the benefits of *usul-i Jadid* schools and the need for education for the people of Bukhara during the development of science was published in Persian in the form of a treatise entitled "Munozara". We also reviewed and made sure that this story is really beneficial for the people of Bukhara. We express our deep gratitude to those who edited and published this important treatise given by French man and mudarris. Inshallah, this treatise will awaken the people of Bukhara, and the author and editor of the "Muno-

zara” will always be remembered with gratitude” (Behbudiy, 1911).

The work discusses the state of science and education in all Turkestan and Eastern countries on the basis of a dialogue between a mudarris from Bukhara and a Frenchman. The author’s purpose was not only to deny education system that outdated and does not meet the requirements of the time. During the dialogue between Firangi and Mudarris, important thoughts are put forward about the reasons why Bukhara scholars and intellectuals drowned in the swamp of ignorance and why the people lived in difficult and intolerable conditions. Among the main reasons behind the terrible social situation in Turkestan, especially in the Bukhara khanate, A. Fitrat points to the rule of the Emirate in Bukhara, Amir Alimkhan and his entourage, which caused this great Eastern city and province to groan under colonial oppression, as well as the real face of the occupation policy of Russian tsarism. As a result of the severity and veracity of these accusations, not only the Emir and his nobles, but also the fanatical and ignorant mullahs of Bukhara, Russian judges and officials in Turkestan did not stop the persecution of A. Fitrat and “Munozara”. It is heartbreaking to note that the population of an ancient and beautiful land like Bukhara, once a population of about ten million, has shrunk to 2 million since Russia’s invasion, with only 70,000 of them living in the capital, Bukhara and the idea that nine out of tenths of this 70,000-strong urban population is completely illiterate.

All the pages of the “Munozara” are full of the passion of the enlightener philosopher and writer to save, recreate and modernize the Islamic world, especially his homeland Bukhara. The enlightenment-philosophical views of the Turkestan Jadids were not so accurately and effectively reflected in any book of that period. A. Fitrat appeals to the leadership, people and every citizen of the country to save his homeland, which is far behind the pace of renewal and growth of the world and time, with a heart-wrenching and conscientious cry. In the speech of the great writer, almost all the elements and methods of appeal, which will affect a person, were skillfully used. In this sense, the “Munozara” is truly a typical and classic example of enlightening publicity and prose: “Islam is our religion, Islam is our honor, Islam is our happiness. Islam is the cause of our pride, Islam is the main reason for our peace and spiritual comfort. Bukhara is our holy Homeland. Bukhara is our affectionate mother. Bukhara is our place of divinity, Bukhara is our place of worship. Bukhara is our dear mistress. Bukhara is our beloved along with our souls. Bukhara is from us, we are from Bukhara. It is enough we have spent so

much of our lives in ignorance and laziness, captured in ignorance and illiteracy. Neither our Shari’ah, nor our customs and traditions will ever forgive you for the loss of this dear religion, for the dishonorable acceptance of the share of this sacred Motherland. Perhaps today, all the sages and scientists of the world, the progressive advocates of the world community, are cursing us and consider us out of the way of humanity. Brothers! Come to your senses a little, gather your mind and consciousness. Human is the most honorable of all creatures on earth. The reason why human is different and honorable from other creatures is that human is capable of progress and decay, while other animals do not... After all, think for yourself, come to your senses, why should we face decay day by day at a time when all the disbelievers are developing in the world.?! If the disbelievers write their names as Human in the eyes of all the sages and scholars of the world, why should we be considered a “jamadat”? If the disbelievers live with perfect wealth and happiness, why should we agree to live as beggars ?!” (Fitrat, 2000a: 96–97).

A. Fitrat’s angry and nervous cries, painful questions that tear a person’s heart involuntarily reminds us the great Azerbaijani enlighteners and democrats M. F. Akhundzadeh, H. B. Zardabi, N. B. Vazirov, A. Hagverdiyev, J. Mammadguluzadeh, M. A. Sabir, M. Hadi and A. Sahhat’s artistic speeches, their questions addressed to the Muslim world, mixed with cries. A. Fitrat’s steadfastness in his enlightened worldview and reformer’s status, the depth and scope of his thinking are astonishing in the true sense of the word: “Aren’t you ashamed? Every day, Christians invent thousands of innovations, such as fire-carts, fire-ships, and telegraph wires, and our industry is limited to the production of horse-drawn carriages and clay carts. Tfu, for such a dark and helpless day, we should be ashamed of the door. O readers of this booklet of mine! If our love for religion, Homeland, property, soul and children is true, if you want our religion to be saved, our law to live, our country to develop and prosper, our children to come and be safe, and to have a good name in this world, the only solution to your problems is science and education (Fitrat, 2000b: 97–98).

The resonance created at the time by A. Fitrat’s “Munozara” (1911) was so magnificent and majestic that his opinion was rightly compared with the perception of “Russian Muslims” by I. Gaspirali. One of the first readers and evaluators of “Munozara”, the famous contemporary of A. Fitrat, S. Aini also said on the occasion of this work: “This little story spread like wildfire and intimidated the Russian government, and the Emir and the Russian police began to per-

secute not only the work "Munozara" but also those who read it" (Boltabayev, 1987: 10–11).

A. Fitrat's enlightening and Jadid oriented views, in general, his reformist thoughts on the changing of Bukhara and the Muslim society were not limited to the work "Munozara", but also in his successive works in various genres, including "Rohbari najot" (1913), "Mavludi Sharif" or kheyru bashar" (1914), "Tarixi Islom" (1915), "Oila" (1916) and other works on religious and philosophical topics were expressed and substantiated. The author's first work on this subject, "Munozara", has a special unique place not only in Uzbek and Tajik, Turkestan literature, but in Muslim Eastern literature as a whole.

Conclusions. Thus, the study of "Molla Nasraddin" and thematic-problematic parallels in Uzbek satirical poetry" on a scientific-theoretical level and literary-historical sequence, in general, creates unique opportunities to clarify the main tendencies and foundations of literary and cultural relations of Azerbaijan and Uzbekistan in the twentieth century. The second half of the 19th century and the beginning of the 20th century are not only a transitional period in the history of centuries-old Turkestan-Azerbaijani literary relations, but also a special stage. The idea-aesthetic and socio-political content of this special stage is determined by the creative activity of the journal "Molla Nasraddin" and its founders, as well as cooperation with Uzbek intellectuals.

BIBLIOGRAPHY

1. Ağayev İ. Əliqulu Qəmküsar. Bakı, "Elm" nəşriyyatı, 1976.
2. Behbudiy M. "Munozara" hokida. "Turkiston viloyatining qazeti". 1911, 29 sentyabr.
3. Boltabayev Hamidulla. Fitrat və Cadidçilik. Alishir Navoi nomidaqi Özbəkiston Milli Kütibxonosi nəşriyoti, Toşkent, 2007; bax : Ayni S. Tarixi inqilabi Buxara. Duşanbe, "Adib" nəşriyoti, 1987.
4. Calalov T. Sobir kahkahasi. "Shark yulduzi", 1962.
5. Qəmküsar Ə. Seçilmiş əsərlər. Bakı, "Şərq-Qərb", 2006.
6. Fitrat Abdurauf. Tanlangan asarlar. I cild. Toshkent, "Manaviyat", 2000.
7. Sabir M.Ə. Hophopnamə. I cild. Bakı, "Şərq-Qərb", 2004.

REFERENCES

1. Ağayev İ. Əliqulu Qəmküsar.[Aliguli Qamkusal] Bakı, "Elm", 1976. [in Azerbaijani]
2. Behbudiy M. "Munozara" hokida. [Munozara hokida]. "Newspaper of Turkestan region". September 29, 1911. [in Uzbek]
3. Boltabayev Hamidulla. Fitrat və Cadidçilik. [Fitrat and Jadidism] Alisher Navoi National Library of Uzbekistan Publishing House, Tashkent, 2007; see: Ayni S. Historical Revolution Bukhara. Dushanbe, Adib Publishing House, 1987. [in Tajik]
4. Calalov T. Sobir kahkahasi. [Patient laughter] "Star of the Shark", 1962. [in Uzbek]
5. Qəmküsar Ə. Seçilmiş əsərlər. [Selected works] Bakı, "East-West", 2006. [in Azerbaijani]
6. Fitrat Abdurauf. Tanlangan asarlar.[Selected works]. I part. Tashkent, Manaviyat, 2000. [in Uzbek]
7. Sabir M. Ə. Hophopnamə. [Hophopname] I part. Bakı, "East-West", 2004 [in Azerbaijani]

UDC 82.0

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-21>**Maryna TARNAVSKA,***orcid.org/0000-0002-5476-911X*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Translation, Applied and General Linguistics

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytsky, Ukraine) *tarnavsky78@gmail.com*

CONSCIOUS SUBTEXTS OF SALINGER'S STORIES THROUGH THE PRISM OF THEIR INTERTEXTUALITY AND METATEXTUALITY

The article provides an insight into the problem of implicit meanings of a literary text and their rendering in the course of translation. The texts of J. D. Salinger's stories were chosen to study the mechanism of hidden meanings functioning, as the subtext of Salinger's artistic writing was created by him consciously. The latter fact provides a certain level of objectivity in the analysis of his works. The research focuses on the mechanisms of subtext creation, highlights the types of hidden meanings and summarizes the techniques and means that build implicit meanings of a work of art. The main principle of subtext generation is vector unidirectionality, that is, the focus of all artistic means of the text on the creation of a particular idea or link. The notion of suggestion, which is a way of «hidden meaning imposition», is important for understanding Salinger's subtextual writing, as it is a unifying force, a central vector that builds the implicit planes of an artistic text. Another important problem in the study of subtextuality is the problem of its adequate rendering in the process of translation. Whereas the translator's focus might be on the author's explicit meanings and style, subtexts can often be lost beneath the translation. In order to achieve maximum possible adequacy of the subtext, the translator ought to, in the first place, be aware of the presence of these hidden layers of the work. That is why the highest degree of translation adequacy might be achieved while translating artistic texts with a consciously created implicit meaning. Another important task is to identify the types of hidden meanings present in the work, as well as the so-called «single-vector chains» of artistic techniques aimed at subtext generation. Only under the condition of accurate identification of such a system of subtextual means can we talk about the adequacy of literary text interpretation in the process of its translation. The article also outlines the prospects for further research on the problem of subtext in its connection with intertextuality and metatextuality, which are integral elements of any highly artistic subtext writing.

Key words: *subtext, implicit meaning, suggestion, semantic vector, intertextuality, metatextuality, adequate translation.*

Марина ТАРНАВСЬКА,*orcid.org/0000-0002-5476-911X*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *tarnavsky78@gmail.com*

СВІДОМО ТВОРЕНІ ПІДТЕКСТИ ОПОВІДАНЬ СЕЛІНДЖЕРА КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА МЕТАТЕКСТУ

Статтю присвячено дослідженню проблеми підтекстових смислів художнього тексту та їх передачі під час перекладу. Для вивчення механізму дії прихованих смислів були вибрані тексти оповідань Дж. Д. Селінджера, оскільки підтекстовість художнього письма Селінджера створювалась ним свідомо, що забезпечує певний рівень об'єктивності під час аналізу творів. Дослідження фокусує увагу на механізмах творення підтексту, увиразнює види прихованих смислів та узагальнює прийоми та засоби, що вибудовують імпліцитні смисли художнього твору. Основним принципом побудови підтексту є одновекторність, тобто спрямованість усіх художніх засобів тексту на створення певної ідеї або посилання. Поняття сугестії, як прийому «навіювання» прихованих смислів, є важливим для розуміння підтекстового письма Селінджера, адже вона є об'єднуючою силою, центральним вектором, що вимальовує імпліцитні плани художнього тексту. Іншою важливою проблемою дослідження підтекстовості є проблема адекватної її передачі під час перекладу. Оскільки центром уваги для перекладача є поверхневий смисл та стиль автора, приховані смисли часто можуть губитися або втрачати свою виразність на тлі експліцитного перекладу. Щоб досягти максимально можливої адекватності передачі підтексту, перекладачеві необхідно передусім усвідомлювати наявність таких прихованих шарів твору. Найефективніше це завдання можна розв'язати, перекладаючи художні тексти зі свідомо твореним імпліцитним смислом. Іншим важливим завданням є ідентифікація видів прихованих смислів, наявних у творі, а також так званих «одновекторних ланцюгів» художніх прийомів, спрямованих на генерування підтексту. Тільки за умови

точної ідентифікації такої системи підтекстових засобів можна говорити про адекватність інтерпретації художнього тексту в процесі його перекладу. Стаття також окреслює перспективи дослідження проблеми підтексту в її зв'язку з інтертекстуальністю та метатекстуальністю, що є невід'ємними супутниками високохудожнього підтекстового письма.

Ключові слова: підтекст, імпліцитний смисл, сугестія, смисловий вектор, інтертекстуальність, метатекстуальність, адекватний переклад.

Problem under consideration. Subtext is an inseparable and essential part of any literary work of the highest quality, that is why to comprehend the depth of the text artistic merit is to a great extent to identify all the hidden planes it might contain. These implicit layers supply the text with the magnetic power to stir the feelings and provoke a range of thoughts making it alive capable of merging with the readers own perceptopns and even altering them. That is what we call artistic power and that is what every genius literary work possesses. The series of articles on this subject is united by the works of J. D. Salinger, who is known to have been an unsurpassed master of consciously created subtext. Thus, the objectives of the article are to “unveil” the hidden meanings of Salinger's stories, to show the process of subtext formation, to highlight the intertextual motives of Salinger's works, and to provide guidelines for adequate translation of those elements of the literary text. The object of our research is the subtextual meanings of a work of art, and the subject is a set of artistic means that create and reinforce hidden plans of a work of art, as well as their interpretation and translation methods. The study is relevant as in literary texts with deliberately created hidden meanings, the identification and interpretation of those meanings helps to approach the writer's intention, to emphasize and express the explicit meaning. In the process of translation, understanding as well as preserving the implicit planes of the work of art, and hence the adequacy of its translation, depend on accurate rendering of the mechanisms of their creation.

The latest research analysis. The problem of interpretation and translation of hidden meanings in a literary text was studied by renowned scholars who shaped the traditional approach to subtext interpretation (Haleeva N. L., Halynska I. L., Hrintser P. A., Zorivchak R.P., Kukhareno V.A., Miller J.), whereas there is the whole bunch of recent insights into the matter of subtext which closely connect the notions of subtext, intertext and metatext building up a new foundation for a modern comprehensive theory of subtext generation and interpretation (Fateeva N A., Kondratenko N. V., Pryhodko V. B., Hrek L. V.). In spite of the fact that subtext is a subtle thing, which is not given a profound definition and nature description, it is a key to the analysis of a literary text, thus

remains of the highest importance and relevance to the scholars of the field.

The article is aimed at providing the overview of consciously created subtext generation as well as its functioning in a literary text, revealing the basic ways it is capable of influencing the readers' comprehension. The research highlights the system of means to create the implicit meanings and shows its relation to intertext and metatext. In addition, there is an attempt to outline the most essential aspects of adequate translation of the literary pieces containing the subtext.

The main body of the article. The cycle “Nine Stories” was written by Salinger in accordance with the canons of ancient Indian poetics “dhvani” (Гринцер, 1987), according to which the work of art creates additional, unspoken images beyond the picture that is created by the words used” (Гринцер, 1987: 81). There are nine such moods in the poetic theory of “rāsa” (Гринцер, 1987: 135–136), and Salinger gave each of his stories one of those sentiments (Галинская, 1975: 30). For instance, “A Perfect Day for Bananafish” reveals the feeling of love, “Just before the War with the Eskimos” embodies the pathetic mood of pity and compassion, the poetic mood of the story “For Esmé – with Love and Squalor” is “fear”, and because, according to Indian poetics, these moods must be “manifested”, that is implicitly expressed, the main and favorite way of its suggestion in Salinger is the subtext. The purpose of writing a series of “Nine Stories” for Salinger was to embody, “suggest” all nine basic feelings of Indian poetics, and this task might have required the writer of certain artistic sacrifices (interestingly, Tulsi Das, author “Ramayana” is considered to be the only Indian classic writer who managed to use all the poetic sentiments of Sanskrit poetics in his work (Галинская, 1975: 51)).

We have repeatedly noted that the style of Salinger's subtextual writing is characterized by certain features (Tarnavska, 2020). Thus, his works are characterized by multifaceted “polyphonic” subtexts, artistic means that «manifest» the subtext (for example, repetitions, “associative nets”, artistic details, metaphors), as well as intertextuality. The latter occupies a special place in the paradigm of Salinger's writing, because it serves a kind of a connecting chain between the explicit and hidden meanings of the writer's works, gives the keys to their interpretation.

The primary and most obvious tool to create the subtext is the composition of Salinger's stories, which resembles a dramatic work, that is, has a limited "space-time" plane, consists of clear structural parts, and is one of the favorite ways to create a mood, pushing the reader to deeper thinking into the text. Let us say, in "Just before the War with the Eskimos" the first part, the dialogue of school friends Ginny and Selina, immediately creates tension. The images of the girls, as well as their lines, are built on the principle of contrast (also Salinger's favorite trick!) Selina, the rich daughter, does not want to pay her share for a taxi, and Ginny does not give up, full of anger and determination to return their money. At first glance, there is no sympathy here, but this heated quarrel over a petty sum creates the basis, prepares the reader for the real feeling that they should experience. And then there are tiny but, important as ever details of the «associative net»: Ginny mentions the small amount of money she gets every week, and Selina tries to make her friend feel sorry for her supposedly sick mother. Reasons for compassion are trivial, but they are in contrast to the real feeling. The second part, actually the main one in terms of meaning and emotions, shows the real tragedy of the ruined "young" life of Celine's brother, Franklin, and in fact makes the reader sympathize with Ginny. And again, the contrast, this time in a strong position – the end of the story: Ginny cannot throw away her as she feels sorrow similar to the one felt Franklin's dead chicken a dead chicken. And here, traditionally for Salinger, the ending acquires a metaphorical meaning: "dead chicken" symbolizes something young, defenseless and irreversible, something reminiscent of joy and life, but at the same time of death and hopelessness. With such a metaphor, it is simply impossible not to be embraced with pity and compassion, and this mood is no longer just a girl's sympathy for a young man, a pity for the reader, for a dead bird or for a girl who takes it so close to heart. This is a universal, all-encompassing feeling for the world, which is what Salinger eventually sought to achieve. As we can see, the writer creates the emotional subtext "dhvani" with the help of traditional means, and this is quite logical, because his subtext is consciously created. However, Salinger's texts have another unifying feature – they are «soaked» with intertextual connections or motifs. These connections play an extremely important role: first, they often combine works of different styles and forms into a single "story", and also are able to create additional and reinforce existing subtextual meanings.

Intertextuality with Salinger is primarily realized by means of "themes" or "motives", which can be easily traced in his works. Among the most common ones is the "school" motive: in "Just before the

War with the Eskimos" two friends study in the same school. Also the «school» theme is most noticeable in the novel "The Catcher in the Rye", where the main character is a teenage schoolboy. If we look closely at the laconic image of Ginny, we can see a lot in common with Holden: the same sharpened sense of injustice and ability to feel the pain and sorrow of others. The latter fact is especially interesting for our analysis, as Holden in "The Catcher" often finds himself in situations in which the reader sympathizes with him, and sometimes Holden even sympathizes with himself. Through the prism of "The Catcher in the Rye", the pathetic mood of "compassion" of the short story takes on even brighter colouring.

Another important intertextual motif by Salinger is children, "as the only salvation from the horrors of human existence" (Галинская, 1975: 58). Like Esme in "For Esmé – with Love and Squalor", the other characters of the works play a key role in understanding and interpreting their meanings. Thus, Teddy from the story with the same name is endowed with the mind and foresight of a sage, not only does he accept the imperfections and misery of the world, but is also able to understand and forgive, feel almost divine love for people. Four-year-old Lionel from the story "Down at the Dinghy" has the courage to stand up to the world of adults, showing faith in his father, a determination to defend him to the end. And undoubtedly Sybil from "A Perfect Day for Bananafish", who, like the main character, looks at the world "differently": with love, without fear and conventions. Interestingly, in the story "For Esmé – with Love and Squalor" there is an almost identical episode when little Charles, like Sybil, who claims that the blue bathing suit is actually yellow, is not afraid to call things the way they appear to him: "He certainly has green eyes. Haven't you, Charles?" ... "They're orange", he said in a strained voice, addressing the ceiling".

The subject of war was very close to Salinger, as he himself took part in World War II, worked with prisoners of war and liberated prisoners of concentration camps. It is obvious that the life of an individual soldier, his psychological state and feelings, were perfectly clear to the writer. The motif of a man, a soldier, whose fate and soul are mutilated by war, is the key one in a range of writer's works, especially in "A Perfect Day for Bananafish". An interesting paradox: the life of Seymour Glass is tragically cut short, as he does not survive through "after the war" life, while Sergeant X from "For Esmé – with Love and Squalor" eventually gets hope for the future, although "enlightenment" is experienced by both, and it comes to the characters through children, their purity and

faith in people. On the other hand, the poetic mood of "A Perfect Day for Bananafish" is love (Галинская, 1975: 36–38), and the story "For Esmé – with Love and Squalor" is fear (Галинская, 1975: 59–61). How can such a discrepancy be interpreted? Again, the answer is the subtext. In "Banana Fish" Salinger uses the technique of metaphor by contrast (in ancient Indian poetry – "akshena") (Галинская, 1975: 44): Seymour cuts his life, short, because it is the source of suffering and pain, his act is a step to nirvana, to the eternal peace and love. The same "hidden contradiction of utterance" is observed in the story "For Esmé – with Love and Squalor": he is alive, but the existence of a man whose mind is crippled by war is a complete horror. That is the explicit meaning of these stories, and the intertextual connections reinforce the suggested mood in them.

One more significant feature of the subtext writing is "iceberg principle" indeed. It lies in the assumption that the most valuable in terms of meaning information is hidden "behind the lines". It is frequently realized through the dialogue, and Salinger is not an exception. However, his subtextual "icebergs", despite having their distinct feature, are never quite the same. In most cases these are just short sentences, bearing traces of hidden emotions, omens of something to happen soon, like in "Down at the Dinghy" or in "A Perfect Day for Bananafish". But they can be quite unusual, like with "For Esmé – with Love and Squalor". In its first part, which, traditionally for Salinger, we have a leisurely story of the protagonist, who describes the events of his life at the beginning of the war. And only later the author introduces a dialogue between the character and Esme, which, is filled with hidden meanings an experienced reader is supposed to find. The second part, the character's confession at the end of the war, also does not resemble the traditional Salinger dialogue, but is rather a reasoning. However, such illogicality occurs only at first glance. In fact, the main form of presentation of events is the same dialogue, only this time it is a conversation of the character with himself, with his inner child. Here we might be able to interpret this unusual form of presentation by referring to the intertextual connections of the text and to the metatext. As we have repeatedly noted, these connections play an extremely important role, as they often combine works of different styles and forms into a single "story", as well as being able to create additional and reinforce existing subtextual meanings (Tarnavska, 2017). Yet again, the iceberg principle would never work by itself. Salinger's dialogues are filled with motifs, associative nets, repetitions and allusions, all together creating a completely different, much deeper and versatile impression of the text.

Remarkably, Salinger's "dhvani", that is an implicitly created poetic mood, can serve the purpose of metatextual link creation (Allen, 2000). Thus, the poetic mood of the story "For Esmé – with Love and Squalor" is "fear", but, traditionally for Salinger, this mood is suggested imperceptibly, indirectly, so the means of its expression should be sought in the subtext. In the first part of the story, fear is carefully hidden in the description of the lives of soldiers preparing to land in Europe, as well as expressed in the depiction of the weather, which is rainy and gloomy ("the flashes of lightning", "raining even harder", "slanting, dreary rain", "rainy, rainy day", "certainly a terrible day out"). However, fear in this part is non-material, it is rather some kind of anxiety, anticipation of something ominous. In the second part, the fear materializes: the character is deeply depressed, the fear of living further deprives him of his strength. There is an episode where Sergeant X opens Goebels' book left by the Nazi, reads an inscription made by her – "Dear God, life is hell", and then adds with his hand "Fathers and teachers, I ponder "What is hell" I maintain that it is the suffering of being unable to love" seized by the fear of realizing the meaning of these words for himself. The culmination of the suggestion of fear – the fear of the Nazi threat, the ruthlessness and absurdity of existence is concentrated in this episode, giving expression to the suggested mood.

Salinger placed particular emphasis on the titles of his works, which, like the ending, were meant to send the readers' thoughts deep into the text, forcing them to search for hidden planes. One of the stylistic means frequently employed with the titles is pun or better say play on words based on polysemy. Taking into account the essential polysemantic nature of the English language, the title interpretation in the process of translation might definitely be a complexity. The title "For Esmé – with Love and Squalor" is no exception. The fact that the character dedicates his writings to the girl emphasizes her role in his life, but for the translator a special challenge is presented in the word "squalor", which is later mentioned in the text, though it does not clarify, but only complicates the story. Esme, learning that Sergeant X is a writer (by the way, again an intertextual motive, because most of Salinger's main characters are artistically gifted individuals), asks to write something for her that contains a lot of "squalor". The dictionary gives the following definitions of this word: 1) "dirt", "neglect", "misery"; 2) "moral degradation", "moral weakness". It is likely that Salinger deliberately put this word in the girl's mouth, because despite the manner of pouring "smart" remarks, she does not fully understand

(or may not understand) this ambiguous and rarely used literary word. Such a paradox, coupled with repetitions throughout the text and a strong position in the title, hints at the hidden meaning that the writer proposes to reveal. Obviously, Salinger hints at the misery of the world, which is crippled just like Sergeant X. On the other hand, this word, uttered by a little girl, is a symbol of salvation and ought not to sound rude, “dirty”, otherwise the author could pick up a less ambiguous word.

Undoubtedly, creation of subtextual meanings takes place by means of the whole system of techniques, among which artistic detail stands out as far more important. An artistic detail can work to create several implicit planes of an artistic text. It can serve a multifunctional purpose. In the story “Pretty Mouth and Green My Eyes” it helps to build psychological subtext, aimed at revealing the inner state of the characters, their true feelings and experiences, as well as emotional, created by the canons of ancient Indian poetics and aimed at suggesting a certain emotional state of the reader, in this case, a sense of disgust.

The details that work to create a psychological connotation are mainly the features of the characters, gestures, facial expressions. The expressiveness of artistic details which produce an emotional subtext is achieved by creating contextual repetitions or “associative nets” – details appear throughout the story in different contexts and with varying meanings, which determines their multi-associative functions and the creation of hidden emotional influences. An artistic detail can be so expressive in terms of making associations and moods, thus it can be considered a symbol in terms of function, such as the detail of the “ashes” or the color of the eyes in Salinger’s story.

The role of artistic detail in creating the subtext determines the importance of its adequate rendering in the translation process. Therefore, understanding the mechanisms of building up implicit meanings, which helps to correctly identify important details of the literary text, makes it possible to achieve a greater approximation of the translation to the original text. Artistic details can carry several meanings, including symbolic ones, if they work to build different subtextual planes. Hence, it is essential in the translation to take into account this possible multi-layered subtexts, so that the detail in the translation performs the same functions as in the original, and the reader perceives it as adequately as possible to the author’s intention. The next important element of creating a subtext are the key details-symbols. These are usually polysemantic words, several meanings of which might highlight one and the same idea, which is often a hidden meaning.

Of course, working with the translation of hidden meanings is extremely laborious and it is often simply impossible to find and take into account all the key points of creating a subtext that can affect perception, but striving for their utmost reproduction is a task, even a challenge for the translator. Here again we must mention the importance of “background” information about the text, namely the knowledge that the subtext is consciously created, knowledge of the basic ways of creating subtexts by the writer, knowledge of his philosophy, intertextual motives, historical context and more (Фатеева, 2007: 121). Moreover, this information is important not only for the translator, but also for the reader, and therefore comments to the text, explanations of the basis of the work, options for interpretation of certain parts of the text seem absolutely necessary stages to follow. For instance, the name of one of the main characters of Selena’s story in “Just before the War with the Eskimos” is the name of the ancient Greek goddess Luna as well as in ancient Indian poetics Luna is associated with compassion and mercy (Галинская, 1975: 31). However, Salinger’s Selena is a negative character, rather the opposite of such an image, and therefore the writer uses a double artistic technique: the imagery of the name and the favorite principle of contrast. It is clear that without post-text commentary it is almost impossible to understand this subtextual motive.

Conclusions and further research prospects. To conclude, we will make some important generalizations about the interpretation and translation of the subtext Salinger’s stories. First of all, works of art with consciously created implicit meanings require scrutinizing attention of the translator, as it is often the case that hidden meanings not only emphasize the explicit ones, but also create the emotional plane of the work. While modelling the subtexts of the kind, the author usually uses distinctive artistic means and techniques (namely, Salinger’s dialogues are built on the “iceberg principle”, repetitions, semantic puzzles, tokens, symbols, etc.). If the translator is well aware of these key points in the creation of the subtext, subtextual meaning rendering becomes more adequate. It is also essential for the translator to be equipped with the «background» information, against which the subtexts might have been created. For Salinger’s writing, in particular, it is the implementation of the philosophy of Zen Buddhism and the canons of ancient Indian poetics. And, last but not least, when it comes to the translation of Salinger’s works, it inevitably involves interpretation of a variety of intertextual connections that his texts are saturated with, which can influence both explicit and implicit meanings of the work and which the translator ought to take into account. Tak-

ing into account a large amount and diversity of background information that can affect the adequacy of text comprehension, it seems absolutely necessary for the translator to deploy footnotes and post-text commentaries, including explanations of some features of translation to bring the reader closer to the meanings

of Salinger's texts. Since subtextuality and intertextuality are the principles on which most modern literary texts are based, the prospect of our further research may be the interpretation and study of the features of adequate translation of other works with consciously created subtext.

BIBLIOGRAPHY

1. Галинская И. Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера. Москва : Наука, 1975. 110 с.
2. Гринцер П. А. Основные категории классической индийской поэтики. Москва : Наука, 1987. 312 с.
3. Сэлинджер Дж. Избранное. Москва : Прогресс, 1982. 438 с.
4. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. Изд. 3-е, стереотипное. Москва : Ком Книга, 2007. 280 с.
5. Allen G. Intertextuality. New York : Routledge, 2000. 238 p.
6. Genette G. Palimpsests: literature in the second degree / Transl. Newman Ch., Doubinsky C. Lincoln, NE, London : University of Nebraska Press, 1997. 490 p.
7. Irwing W. Against Intertextuality. *Philosophy and Literature*. 2004. № 28.2. P. 227–242.
8. Tarnavska M. Literary Subtext Interpretation: the Power of Suggestion. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький : Видавництво «КОД», 2020. Вип. 187. С. 623–628.
9. Tarnavska M. Subtext Generation: Mechanics and Perception. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2017. Вип. 154. С. 177–182.
10. Van Zoonen L. Intertextuality. *The International Encyclopedia of Media Effects* / P. Rössler, C. Hoffner C., L. van Zoonen. (eds). Wiley-Blackwell, 2017. P. 193-195.

REFERENCES

1. Galinskaya I. L. Filosofskie i esteticheskie osnovy poetiki Dzh. D. Selindzhera. [Philosophical and Aesthetic Basis of J.D.Salinger's Poetics]. Moskva: Nauka, 1975. 110 p. [in Russian].
2. Grincer P.A. Osnovnye kategorii klassicheskoy indijskoy poetiki. [Basic Categories of Classical Indian Poetics]. Moskva: Nauka, 1987. 312 p. [in Russian].
3. Selindzher Dzh. Izbrannoe. [Selected Works]. Moskva: Progress, 1982. P. 438.
4. Fateeva N. A. Intertekst v mire tekstov: Kontrapunkt intertekstualnosti. [Intertext in the World of Texts: Intertextuality Counterpoint]. M.: Kom Knyha, 2007. 280 p. [in Russian].
5. Allen G. Intertextuality. New York: Routledge, 2000. 238 p.
6. Genette G. Palimpsests: literature in the second degree / Transl. Newman Ch., Doubinsky C. Lincoln NE, London: University of Nebraska Press, 1997. 490 p.
7. Irwing W. Against Intertextuality. *Philosophy and Literature*. 2004. № 28.2. P. 227–242.
8. Tarnavska M. Literary Subtext Interpretation: the Power of Suggestion. *Research Bulletin. Series: Philological Sciences*. Kropyvnytskyi: «KOD» Publishers, 2020. Issue 187. P. 623–628.
9. Tarnavska M. Subtext Generation: Mechanics and Perception. *Naukovi Zapysky*. Kirovohrad, 2017. Nr. 154. P. 177–182.
10. Van Zoonen L. Intertextuality. *The International Encyclopedia of Media Effects* / Rössler P., Hoffner C. and L. van Zoonen. (eds). Wiley-Blackwell, 2017. P. 193-195.

УДК 81-115: 81'367.7:81'44: 811.161.2 + 811.133.1
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-22>

Юлія ХОРОБЧУК,

orcid.org/0000-0002-2057-5501

студентка IV курсу факультету іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) yuliakhorobchuk@gmail.com

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФРАНЦУЗЬКОГО GERUNDІЯ: ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ МАРКА ЛЕВІ «UNE FILLE COMME ELLE»)

Наукову роботу присвячено дослідженню французького герундія як унікальної безособової форми дієслова з проєкцією на його українські відповідники у художньому творі Марка Леві «Une fille comme elle» та у його літературному перекладі К. Пітик «Така, як ти». Увагу зосереджено на пошуку еквівалентів французького герундія в українській мові та способі їх перекладу. У широкому розумінні проаналізовано особливості перекладу французького герундія українською мовою, а також визначено міжмовні порівняння семантико-синтаксичних та структурних перекладацьких трансформацій, що дало змогу з'ясувати й систематизувати типові та своєрідні лінгвальні процеси.

За допомогою кількісного аналізу визначено частотні характеристики досліджуваної мовної категорії. Матеріал розвідки містить 285 одиниць французького герундія та, відповідно, 285 одиниць його перекладу, тобто еквівалентів. Результати дослідження підтвердили гіпотезу, що продуктивність зіставляваних конструкцій у двох досліджуваних мовах різна.

Визначено спільні та відмінні ознаки. Виокремлено основні групи еквівалентів, а саме: а) абсолютні еквіваленти (дієприслівника недоконаного виду та доконаного виду, які є ідентичними за структурою та змістом або мають спільні риси та функції в різних мовах); б) часткові еквіваленти (дієслово теперішнього часу та минулого часу, котрі представляють лише частину інформації слова вихідної мови, яке лише частково збігається із семантичним полем вихідної лексеми); в) умовні (підрядне реченням часу, прислівник, редуція, які не мають еквівалентного перекладу). Визначено, що адекватність та еквівалентність перекладу французького герундія українською мовою досягаються за умови застосування перекладацьких трансформацій. Найпродуктивнішими видами перекладацької трансформації, якими перекладено герундій, є нульова та заміна. Аналіз фактичного матеріалу підтвердив, що українська семантика еквівалентів французького герундія продуктивніша. За аналізом роману Марка Леві «Une fille comme elle» та його художнього перекладу К. Пітик «Така, як ти» визначено, що найпродуктивнішим еквівалентом французького герундія в українській мові є дієприслівник недоконаного виду.

Ключові слова: французький герундій, трансформація, український еквівалент, доконаний вид, недоконаний вид.

Yuliia KHOROBCHUK,

orcid.org/0000-0002-2057-5501

4th year Student at the Faculty of Foreign Languages

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) yuliakhorobchuk@gmail.com

SEMANTIC AND SYNTACTIC POTENTIAL OF THE FRENCH GERUND: TRANSLATION ASPECT (BASED ON THE WORK «UNE FILLE COMME ELLE» BY MARK LEVY)

The article scientific work in question deals with exploring the French gerund as a unique impersonal form of the verb with projection for its Ukrainian equivalents in the work of Mark Levy «Une fille comme elle» and in its literary translation by K. Pityk «Taka yak ty». Attention is focused on finding equivalents of the French gerund in Ukrainian, and on pointing out the translation variety. The peculiarities of the translation of the French gerund into Ukrainian are analyzed in a broad sense, as well as interlingual comparisons of semantic-syntactic and structural translation transformations are determined, which allowed to clarify and systematize all typical and peculiar linguistic processes.

The frequency characteristics of the constructions under discussion have been identified with the help of the quantitative analysis. The material includes 285 units of the French gerund and 285 units of its translation (their Ukrainian equivalents). The results of the study confirmed the hypothesis that the performance of compared constructions in both investigated languages is different.

The common and different features have been identified. The main groups of equivalents are distinguished: a) absolute equivalents (adverbial participle perfect form, and imperfect form, which are identical in structure and content and have common features and functions in different languages); b) partial equivalents (present simple and past simple, which represent only part of the information of the source language word, and only partially coincides with the semantic field of the original token); c) conditional equivalents (contract sentence, adverb, reduction, which do not have an equivalent translation). It is determined that the adequacy and equivalence of the translation of the French gerund in the Ukrainian language is achieved under the condition of the application of translation transformations. The most productive types of translation transformation by which the gerund is translated are zero and replacement ones. The analysis of the factual material confirmed that the Ukrainian semantics of the equivalents of the French gerund is more productive. According to the analysis of Mark Levy's novel «Une fille comme elle» and its literary translation by K. Pityk «Taka yak ty», it has been determined that the most productive equivalent of the French gerund in Ukrainian is the adverbial participle perfect form.

Key words: French gerund, transformation, Ukrainian equivalent, perfect form, imperfect form.

Постановка проблеми. Проблематика увиразнення винятковостей та універсальї перекладу французького герундія українською мовою не втрачає своєї актуальності та залишається дискусійною й сьогодні. Міжмовне порівняння семантико-синтаксичних та структурних перекладацьких трансформацій дає змогу з'ясувати й систематизувати типові та своєрідні процеси лінгвістичного статусу, а пропонуване дослідження розширює ракурс сучасних перекладацьких компаративних досліджень, а також відкриває нові перспективи у вивченні французького герундія.

Аналіз досліджень. Французький герундій як об'єкт дослідження широко репрезентовано у працях В. Григоренко, який описує герундій як такий, що позначає логічні відносини, зокрема семантику умови (передумови), причини, наслідку, таксису (Григоренко, 2011: 148). На матеріалі франкомовного дискурсу О. Алмуа виокремлює таку функцію французького герундія, як обставина часу. Ґрунтовно окреслено умови функціонування французького герундія й у працях М. Ковбанюк, яка розглядає представлену мовну категорію у ролі вторинного предиката простого неелементарного речення (Алмуа, 1981: 250; Ковбанюк, 2018: 149).

Мета статті – встановлення семантико-синтаксичного перекладацького потенціалу французького герундія на матеріалі оригінального та перекладеного українською мовою художнього твору. Мета дослідження визначає необхідність вирішення конкретних завдань: 1) виокремити й диференціювати продуктивні українські еквіваленти французького герундія та окреслити способи їх перекладу; 2) визначити продуктивні види перекладацьких трансформацій. Об'єкт дослідження – французький герундій як нефінітна форма дієслова, його властивості, функціонування в реченні, відтворення українською мовою. Предмет дослідження – семантико-синтаксична специфіка та способи перекладу герундія з французької на українську мову.

Виклад основного матеріалу. Французький герундій у сучасному мовознавстві представлено, по-перше, як безособову форму дієслова, яка позначає другорядну дію (вторинну), а по-друге, як таку, яка супроводжує головну (первинну). Герундій характеризується первинними та вторинними функціями, а також залежний від суб'єкта та предиката речення (Ковбанюк, 2015: 47). Адекватність та еквівалентність відтворення французького герундія українською мовою досягається використанням перекладацьких трансформацій. Вони ж дають змогу зберегти призначену інформацію для читача та репрезентують текст як зрозумілий. До найпродуктивніших синтаксичних трансформацій зараховано такі: нульову, заміну, трансформацію синтаксичних конструкцій та перестановку (Григоренко, 2011: 121).

За аналізом твору Марка Леві «Une fille comme elle» (усього 285 од./100%) визначено, що (рис. 1), що найпродуктивнішу групу формують абсолютні еквіваленти (**група I**), де еквівалентом французького герундія виступає український дієприслівник, який співвідноситься з досліджуваною категорією й виконує семантичні функції дієприслівника недоконаного виду (140 од. /49,1%) та доконаного виду (67 од. /49,1%).

Категорії виду, перехідності/неперехідності, стану, дієслівне керування визначено як базові дієслівні ознаки дієприслівника та герундія. До прислівникових показників зараховано залежність вербоїдів від дієслова-присудка, а також синтаксичну функцію обставини. Значення виду, яке підкреслює значення одночасності чи попередності основній дії, формально виражається у французького герундія відповідно простою чи складною формою, а в українського дієприслівника – через форми недоконаного або доконаного виду теперішнього чи минулого часу (Ковбанюк, 2018: 47).

Однією з конгруентних рис дієприслівника і герундія є їхня семантика вираження додаткової дії. Варто зауважити, що якщо французький герун-

дій продуктивний у вираженні часового значення одночасності дій, український дієприслівник здатен репродукувати попередність або наступність відносно основної дії (Ковбанюк, 2019: 47). Другою спільною рисою є функції дієприслівника і герундія щодо вираження обставинного значення умови, часу, причини та способу дії тощо.

Водночас спільним для еквівалентів недоконаного процесу є семантична тотожність, коли дія починається такими ознаками, як неперервність, необмеженість у часі, немаркованість завершеності, повторюваність, наприклад: фр.: *Il m'arrive le soir en m'endormant de revoir son visage* (Леві, 2018) 'Часом, засинаючи ввечері, я знову бачу її обличчя' (Леві, 2019) (дієприслівник *засинаючи* та герундій *en m'endormant* маркують неперервність дії).

У французькій та українській мовах недоконаний процес завбачує одночасність реалізації семантико-синтаксичних дій і відсутність інтервалу щодо первинної та вторинної дії (Ковбанюк, 2015: 47), наприклад: фр.: *Non, répondit Sam en se touchant le crane* (Леві, 2018); 'Hi, – відповів Сем, торкаючись своєї голови' (Леві, 2019) (відповідь (первинна дія) – відсутність інтервалу – торкаючись (вторинна дія); Сем відповідав і в цей момент він торкався своєї голови).

Український дієприслівник недоконаного виду, який є еквівалентом французького герундія, превалює додаткову інформацію, а саме (табл. 1): а) про емоційний стан суб'єкта, наприклад: фр.: *Mlle Chloé l'attend devant la grille, elle le salue en souriant...* (Леві, 2018); 'Міс Хлоя чекає біля ґратки і, всміхаючись, вітає його ...' (Леві,

2019) (*усміхаючись* описує емоційний позитивний стан суб'єкта); б) про темпоральне значення, коли йдеться про рух та переміщення суб'єкта у просторі, наприклад: фр.: *En longeant les grilles de Washington Square Park, il entendit une mélodie* (Леві, 2018); 'Крокуючи вздовж огорожі парку Вашингтон-сквер, він почув мелодію' (Леві, 2019) (*крокуючи вздовж* показує напрям руху суб'єкта); в) про зорову, мовленнєву, інтелектуальну, слухову активність та діяльність суб'єкта, наприклад: фр.: *Tu lui ressembles beaucoup, soupira Lali, en le regardant* (Леві, 2018); 'Ти дуже на нього схожий, зітхнула Лалі, дивлячись на гостя' (Леві, 2019) (зорова діяльність); г) про фізичні дії суб'єкта, наприклад: фр.: *J'ai peut-être oublié de te dire que j'ai reçu un appel de Mumbai, mentionna-t-elle en le resservant* (Леві, 2018); 'Може, я забула тобі сказати, але мені телефонували з Мумбаї, промовила вона, накладаючи чоловікові ще одну порцію' (Леві, 2019) (додаткова фізична активність).

У мовознавчій царині доконаний процес висвітлено як граничний і динамічний водночас, доміантними рисами якого виступають завершеність дії, її результативність, а також відокремленість від іншої дії. Між первинною та вторинною діями набуває значення незначний семантичний інтервал (Ковбанюк, 2015: 48), наприклад: фр.: *Il la salue en soulevant sa casquette et retourna derrière son comptoir* (Леві, 2018); 'Знявши картуза, попрощався з нею і повернувся за бюро' (Леві, 2019) (семантичний інтервал між діями).

Дієприслівник доконаного процесу характеризує (табл. 2): а) рух та переміщення суб'єкта, наприклад: фр.: *Je me charge du taxi, proposa Sanji*

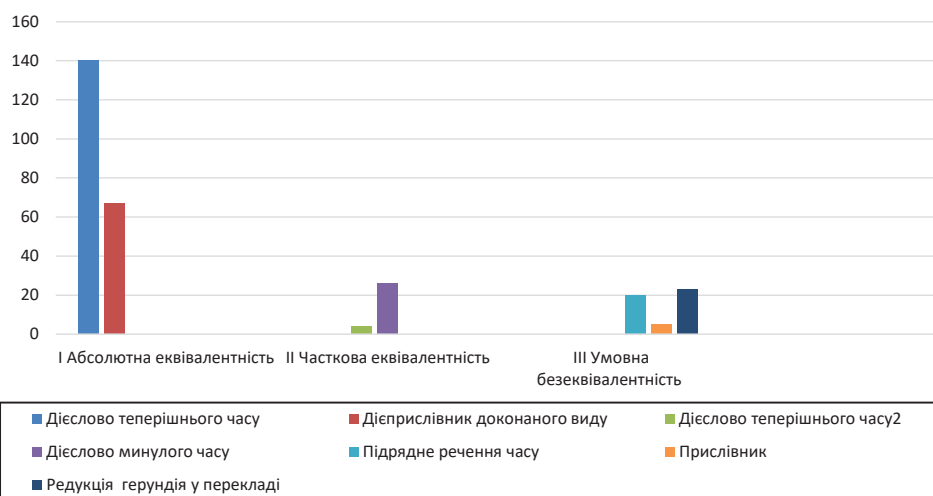


Рис. 1. Результати кількісних підрахунків еквівалентності французького герундія на матеріалі художнього твору Марка Леві «Une fille comme elle»

Таблиця 1

Порівняння французького герундія та українського дієприслівника недоконаного виду

РЕПРЕЗЕНТОВАНА ІНФОРМАЦІЯ	ФРАНЦУЗЬКИЙ ГЕРУНДІЙ	УКРАЇНСЬКИЙ ДІЄПРИСЛІВНИК НЕДОКОНАНОГО ВИДУ
а) стан суб'єкта	+	+
б) темпоральне значення	+	+
в) зорова, мовленнєва, інтелектуальна, слухова активність та діяльність	+	+
г) фізична дії суб'єкта	+	+

Таблиця 2

Порівняння французького герундія та українського дієприслівника доконаного виду

РЕПРЕЗЕНТОВАНА ІНФОРМАЦІЯ	ФРАНЦУЗЬКИЙ ГЕРУНДІЙ	УКРАЇНСЬКИЙ ДІЄПРИСЛІВНИК ДОКОНАНОГО ВИДУ
а) рух та переміщення суб'єкта	+	+
б) фізична активність та фізична діяльність суб'єкта	+	+
в) мовленнєва, слухова, зорова діяльність суб'єкта	+	+

en s'approchant de son oncle... (Леві, 2018); 'Я займаюся таксі, – запропонував Санджай, **підійшовши до дядька**' (Леві, 2019) (рух суб'єкта); б) фізичну активність та фізичну діяльність суб'єкта, наприклад: фр.: *Il ne lui proposa pas de s'asseoir, pire encore, il lui tourna le dos en pivotant son fauteuil vers la baie vitrée qui surplombait Washington Square Park* (Леві, 2018); 'Він не запропонував Сему сісти, ба навіть гірше: сам умотивувався до нього спиною, **повернувши крісло до скляної стіни, що виходила на парк Вашингтонсквер**' (Леві, 2019) (описано фізичну діяльність суб'єкта); в) мовленнєву, слухову, зорову діяльність суб'єкта, наприклад: фр.: *Son chauffeur l'en empêcha en entamant la conversation, alors que les tours de Manhattan se dessinaient dans le lointain* (Леві, 2018); 'Але водій цьому завадив, **завівши розмову, коли в даліні замайорили вежі Мангеттену**' (Леві, 2019) (мовленнєва діяльність).

Базуючись на функціонуванні видових форм саме дієприслівника, стверджуємо, що недоконаний процес зіставлений доконаному в тому, що ситуація, показана в такий спосіб, а саме за участю герундія у французькій мові, залишається постійною впродовж часу, тоді як ситуація з доконаним дієприслівником охарактеризована послідовністю відношень, які і вирізняють одну від одної та викликають зміни на часовій осі.

За продуктивністю другу позицію займає група II (рис. 1) часткових еквівалентів, де французький герундій співвідноситься з українським дієсловом, а саме дієсловом теперішнього часу (4 од./1,4%) та минулого часу (26 од./9,1%). Співвідношення засвідчує відсутність інтервалу між

первинною та вторинною діями, які зводять їх до однорідних (Ковбанюк, 2015: 49), наприклад: фр.: *Oui, j'y travaille, en lui apprenant à être plus exigeante, et elle fait beaucoup de progrès, mais si tu cherches à me dire quelque chose, sois plus direct* (Леві, 2018); 'Так, я над цим працюю, **вчу її бути вимогливішою. І вона робить неабиякі успіхи**' (Леві, 2019) (відсутність інтервалу). Дієслово минулого часу дає змогу зрозуміти вторинну герундійну дію, яка визначається недовгочасністю, вичерпністю та завершеністю. Така вторинна дія функціонує одночасно з первинною, проте на її тлі не виглядає як саме тло, а як додаткова дія, яка зберігає ознаки однорідності (Ковбанюк, 2019: 49), наприклад: фр.: *Alors pour se faire pardonner, elle a sorti quelques billets de son sac, en me suggérant vivement d'aller acheter des vêtements* (Леві, 2018); 'І щоб якось перепросити, вона витягла кілька купюр із сумки й **порадила** (Леві, 2019) (виступає як додаткова дія) мені купити собі одягу'.

Не задовольняє вимоги перекладацької еквівалентності група III умовних безеквівалентів (рис. 1). У такому разі французький герундій співвіднесено з низкою підрядних речень часу (20 од./7%), прислівником (5 од./1,8%), а також спостерігаємо процеси редукції французького герундія (23 од./8,1%), тобто певного послаблення і спрощення під час перекладу українською мовою.

Українське підрядне речення часу відповідає французькому герундію, по-перше, через здатність до репрезентації одночасності первинної і вторинної дій, що сприяє відсутності семантичного інтервалу. Проте дії здійснюються паралельно, на тлі одна одної (Ковбанюк, 2015: 49), наприклад:

фр.: *En découvrant le projet du comptable, Chloé eut du mal à contenir sa colère* (Леві, 2018); **‘Коли Хлоя дізналася про план бухгалтера, то не змогла стримати гнів’**(не змогла стримати гнів, коли дізналась) (Леві, 2019).

Співвіднесеність французького герундія з прислівником в українській мові, з одного боку, засвідчує атрибутивний характер вторинного предиката, а з іншого – показує первинну і вторинну дії як одночасні у часових межах з абсолютною відсутністю семантичного інтервалу (Ковбанюк, 2015: 48), наприклад: фр.: *Sanji regarda sa tante, passant de l’amusement à la surprise en constatant qu’elle était on ne peut plus sérieuse* (Леві, 2018); **‘Санджай поглянув на тітку. Спершу його розважали її слова, але потім він із подивом усвідомив, що Лалі не жартувала’** (Леві, 2019).

Із метою адаптації тексту перекладач апелює до редукції, тобто спрощення та послаблення французького герундія. Передусім такі спрощення спричинені стильовими особливостями перекладу, наприклад: фр.: *En sortant de son casting, Chloé eut envie de se promener sur Madison Avenue* (Леві, 2018); **‘По завершенні кастингу Хлоя захотіла прогулятися по Медісон-авеню’** (Леві, 2019).

В українськомовному перекладі спостерігаємо упущення французького герундія (його редукцію) за таких конкретних умов: а) домінація первинної дії, тоді вторинна герундійна дія нівелюється, набуває атрибутивного характеру, семантичний інтервал відсутній (Ковбанюк, 2019: 49), наприклад: фр.: *Il proposa de la raccompagner, mais Chloé assura qu’elle n’avait besoin d’aucune aide, elle serait au sec la première, lui dit-elle en le défiant* (Леві, 2018); **‘Санджай запропонував Хлої провестися їй, але дівчина запевнила, що не потребує**

допомоги, і з викликом кинула, що першою дістанеться до прихистку’ (Леві, 2019); б) вторинна дія набуває роз’яснювального, уточнювального характеру (Ковбанюк, 2019: 49), наприклад: фр.: *Tu le reconnaitras, cria Sanji en dévalant l’escalier* (Леві, 2018); **‘Ти його впізнаєш! – зукнув Санджай, спускаючись (використовуючи сходи) сходами’** (Леві, 2019).

За аналізом художнього твору та його літературного перекладу, а також на матеріалі кількісних підрахунків визначено, що для перекладу французького герундія перекладачем застосовано такі синтаксичні перекладацькі трансформації, як нульова трансформація і заміна (рис. 2).

У першій групі перекладацьких трансформацій, яку вжив перекладач, превалує нульова трансформація. Французький герундій перекладається дієприслівником недоконаного виду, наприклад: фр.: *En pensant à l’après, j’ai fixé Julius et lui ai confié qu’il ne me devait rien* (Леві, 2018). **‘Міркуючи про «після», я поглянула на Джуліуса і сказала, що він нічого мені не винен’** (Леві, 2019) (дія, яка ще не встигла реалізуватися). Іншою паралельною формою виступає дієприслівник доконаного виду, наприклад: фр.: *C’est très gentil à vous d’avoir failli vous faire écraser, lâcha Chloé en avançant vers lui* (Леві, 2018); **‘Дуже мило з вашого боку мало не потрапити під машину, – не стрималася Хлоя, виїхавши наперед’** (Леві, 2019) (завершеність у минулому часі).

За аналізом твору Марка Леві «*Une fille comme elle*» та його літературного перекладу заміна формує другу групу синтаксичних перекладацьких трансформацій. Перекладач замінив французький герундій дієсловом минулого часу, підрядним реченням часу, прислівником та редукцією.



Рис. 2. Результати кількісних підрахунків видів семантико-синтаксичної перекладацької трансформації

Наприклад: а) французький герундій замінено дієсловом минулого часу: фр.: *Puis elle attendit en feuilletant un magazin* (Леві, 2018); ‘Очікуючи, вона гортала журнал’ (Леві, 2019); б) українським підрядним реченням часу: фр.: *Vous n’aviez pas tout à fait tort en le traitant de clochard...* (Леві, 2018); ‘Ви не дуже й помилилися, коли назвали його волоцюгою’ (Леві, 2019); в) прислівником: фр.: *Sanji regarda sa tante, passant de l’amusement à la surprise en constatant qu’elle était on ne peut plus sérieuse* (Леві, 2018); ‘Санджай поглянув на тітку. Спершу його розважали її слова, але потім він із подивом усвідомив, що Лалі не жартувала’ (Леві, 2019).

Редукція репрезентує заміну як один із видів трансформацій, наприклад: фр.: *Elle avait besoin d’une alliée dans la place, quelqu’un pour tempérer les ardeurs de M. Groomlat, en attendant de trouver une solution* (Леві, 2018); ‘Лалі потрібна була союзниця у цих стінах, здатна потамувати запал містера Грумлата, доки не знайдеться рішення’ (Леві, 2019) (французький герундій перекладається як сполучник часу українською мовою).

Таким чином, синтаксичні трансформації визначено як продуктивний засіб передачі змісту

слів для перекладу французького герундія українською мовою за збереження інформації, призначеної для читачів.

Висновки. Виокремлено продуктивні групи перекладацьких еквівалентів, а саме: а) абсолютні еквіваленти (дієприслівника недоконаного виду (140 од./49,1%) та доконаного виду (67 од./49,1%), які є ідентичними за структурою та змістом або мають ізоморфні риси та функції в різних мовах; б) часткові еквіваленти (дієслово теперішнього часу (4 од./1,4%) та минулого часу (26 од./9,1%), які відображають лише частину інформації лінгвістичної одиниці вихідної мови, котра лише частково збігається із семантичним полем вихідної лексеми; в) умовні (підрядне реченням часу (20 од./7%), прислівник (5 од./1,8%), редукція (23 од./8,1%), які не характеризуються вербалізацією еквівалентного перекладу. Визначено, що продуктивними видами перекладацької трансформації, якими був перекладений герундій, є нульова (207 од./73%) та заміна (78 од./27%).

Перспективу дослідження вбачаємо у продовженні аналізу перекладацького потенціалу французького герундія, зокрема в офіційно-діловому дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : 1975. 239 с.
2. Григоренко В. Західні традиції у поглядах на природу герундія. *Наукові записки*. 2011. Вип. 96(2). С. 147–152.
3. Ковбанюк М. І. До питання функціонування французького герундія (на матеріалі роману М. Леві «Toutes ces choses qu’on ne s’est pas dites») та його українського перекладу). *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. № 10. С. 46–50.
4. Ковбанюк М. І. Семантико-синтаксична структура речення з вторинним предикатом (на матеріалі українського дієприслівника та французького герундія) : дис.... канд. філол. наук : 10.02.17 ; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Івано-Франківськ, 2015.
5. Ковбанюк М. І. Французький герундій у функції вторинного предиката: теоретичний аспект. *Инновационные педагогические технологии преподавания иностранных языков в высших и средних учебных заведениях* : материалы Республиканской научно-практической конференции, г. Тирасполь, 24 апреля 2019 г. Тирасполь, 2019. С. 56–60.
6. Леві М. Така як ти / пер. з франц. К. Пітик. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 224 с.
7. Halmøy O. Le Gérondif, Eléments pour une description syntaxique et sémantique. Tapir, 1981. 450 p.
8. Levy M. Une fille comme elle. Paris, 2018. 230 p.

REFERENCES

1. Barhudarov L. S. Yazyk i perevod. Voprosyi obschey i chastnoy teorii perevoda Moskva:[Language and translation. Questions of general and particular theory of translation]. 1975, 239 p. [in Russian].
2. Hryhorenko V. Zakhidni tradytsii u pohlyadakh na pryrodu herundiia. Naukovi zapysky. [Western traditions in views on the nature of the gerund]. Academic writings. № 96 (2). 2011.pp. 147–152. [in Ukrainian].
3. Kovbaniuk M. I. Do pytannia funktsionuvannia frantsuzkoho herundiia (na materialii romanu M. Levi “Toutes ces choses qu’on ne s’est pas dites” ta yoho ukrainskoho perekladu). [On the question of the functioning of the French gerund (on the material of M. Levy’s novel “Toutes ces choses qu’on ne s’est pas dites” and its Ukrainian translation)]. *Naukovyi visnyk Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2018. № 10. pp. 46-50. [in Ukrainian].
4. Kovbaniuk M. I. Semantyko-syntaktychna struktura rechennia z vorynym predykatom (na materialii ukrainskoho diiepryslivnyka ta frantsuzkoho herundiia)[Semantic-syntactic structure of a sentence with a vortex predicate (on the material of a Ukrainian adverb and a French gerund): dys.... k-ta filol. nauk: 10.02.17 / Nats. b-ka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho. Ivano-Frankivsk, 2015. [in Ukrainian].
5. Kovbaniuk M. I. Frantsuzkyi herundii u funktsii vtorynnoho predykata: teoretichnyi aspekt. *Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshih i srednih uchebnykh zavedeniyah*: Materialyi Respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. [French gerund at the function of the secondary predicate:

theoretical aspect. Innovative pedagogical technologies for teaching foreign languages in higher and secondary educational institutions]: Materials of the Republican Scientific and Practical Conference (Tiraspol, April 24, 2019). Tiraspol, 2019, pp. 56 – 60 [in Ukrainian].

6. Levi M. Taka yak ty : [roman] [Pereklad z frantsuzkoi Kateryny Pityk][Such as you: [novel] [Translated from the French by Catherine Pitik]. H. : Book Club "Family Leisure Club", 2019. 224 p. [in Ukrainian].

7. Halmøy O. Le Gérondif, Eléments pour une description syntaxique et sémantique. Tapir, 1981. 450 p. [in French].

8. Levy M. Une fille comme elle : [roman]. Paris: 2018. 230 p. [in French].

УДК 811.131.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-23>

Лілія ЦИПОРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7309-6790

старший викладач кафедри італійської філології

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) l.tsyporenko@gmail.com

Тайсія ПОКЛАД,

orcid.org/0000-0001-5975-0664

асистентка кафедри італійської філології

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) t.poklad@mdu.in.ua

Поліна БОРИСЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4893-0974

студентка IV курсу факультету іноземних мов

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) apollinaria.lysenko31@gmail.com

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ ІТАЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ М. М. КОЦЮБИНСЬКОГО «ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ»)

У представленій статті охарактеризовано поняття «безеквівалентна лексика» та «реалія», науковому оцінюванню піддано запропоновані вітчизняними та іноземними фахівцями варіанти класифікації окреслених явищ, конкретизовано основні принципи відтворення українських реалій італійською мовою на матеріалі перекладу повісті М. М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Особливу увагу акцентовано на ключових механізмах передачі безеквівалентної лексики української мови, якими доцільно оперувати перекладачу у ході опрацювання тексту іноземною мовою, зокрема італійською. Елементи безеквівалентної лексики націлені на відображення культурної специфіки певної країни, що дає змогу чіткіше охарактеризувати культурну картину світу. Адекватне відтворення зазначеної лексики засобами іншої мови являє собою складну перекладацьку проблему, адже завдання фахівця полягає у винайденні найбільш об'єктивного, точного і змістовного варіанту відтворення оригінального тексту з обов'язковим збереженням його своєрідності.

У межах дослідження виокремлено найбільш поширені прийоми та методи українсько-італійського перекладу безеквівалентної лексики.

З огляду на те, що проблема перекладу українських творів італійською мовою в Україні є маловивченою сферою досліджень, матеріалом для аналізу вибрано єдиний наразі італійський переклад відомої українськомовної повісті М. М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». На конкретних прикладах з українського художнього твору та його італійськомовного аналогу «Le ombre degli avi dimenticati» (у перекладі Інни Скаковської та Джузеппе Перрі) було розглянуто специфіку відтворення українського національного колориту, який відображають реалії різних типів. Доведено, що базовими методами та прийомами перекладу української безеквівалентної лексики є транслітерація, транскрипція та калькування, які, однак, мають певні недоліки.

У процесі дослідження встановлено, що специфіка відтворення української безеквівалентної лексики іноземними мовами, зокрема італійською, потребує подальшого, більш деталізованого дослідження у перекладознавчому ракурсі.

Ключові слова: *безеквівалентна лексика, реалія, транскрипція, транслітерація, калькування.*

Liliya TSYPORENKO,

orcid.org/0000-0002-7309-6790

Senior Lecturer at the Department of Italian Philology

Mariupol State University

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) l.tsyporenko@gmail.com

Taisiia POKLAD,

orcid.org/0000-0001-5975-0664

Assistant at the Department of Italian Philology

Mariupol State University

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) t.poklad@mdu.in.ua

Polina BORYSENKO,

4th year Student at the Faculty of Foreign Languages

Mariupol State University

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) apollinaria.lysenko31@gmail.com

PECULIARITIES OF RENDERING UKRAINIAN REALIA INTO ITALIAN (BASED ON «SHADOWS OF FORGOTTEN ANCESTORS» BY M. M. KOTSIUBYNSKY)

The presented article describes the concept of "non-equivalent vocabulary" and "realia", the variants of classification of certain phenomena proposed by domestic and foreign experts have been scientifically evaluated, the basic principles of rendering Ukrainian realia in Italian are concretized on the basis of the translation of the story "Shadows of Forgotten Ancestors" by M. Kotsiubynsky.

Particular attention is focused on the key mechanisms for rendering non-equivalent vocabulary of the Ukrainian language, with which it is advisable for the translator to operate during the processing of text in a foreign language and, in particular, Italian. Elements of non-equivalent vocabulary are aimed at reflecting the cultural specifics of a particular country, allowing to more clearly characterize the cultural picture of the world. Adequate reproduction of the specified vocabulary by means of another language displays a complex translation problem, because the task of a specialist is to invent the most objective, accurate and meaningful version of rendering the original text with the obligatory preservation of its originality.

The research identifies the most common techniques and methods of Ukrainian-Italian translation of non-equivalent vocabulary.

Taking into account the fact that the problem of translation of Ukrainian works into Italian is a poorly studied area of research in Ukraine, the only Italian translation of the famous Ukrainian story "Shadows of Forgotten Ancestors" has been selected for analysis. On specific examples from the Ukrainian work and its Italian analogue "Le ombre degli avi dimenticati" (translated by Inna Skakovskikh and Giuseppe Perry), the specifics of rendering the Ukrainian national color, which reflects the realia of various types, are considered. It is proved that the basic methods and techniques for translating Ukrainian non-equivalent vocabulary are transliteration, transcription and loan translation, which, however, have certain disadvantages.

In the course of the study, it was found that the specificity of rendering Ukrainian non-equivalent vocabulary into foreign languages, in particular Italian, requires further, more detailed research from the perspective of translation.

Key words: non-equivalent vocabulary, realia, transcription, transliteration, loan translation.

Постановка проблеми. Відтворення суспільних реалій під час перекладання тексту є одним із проблемних аспектів у теорії та практиці перекладу. Фахівці нерідко стикаються з певними труднощами у процесі перекладу, адже не завжди вдається підібрати адекватний еквівалент тому чи іншому виразу через відсутність аналога у мові перекладу. Відсутність адекватного відповідника у мові перекладу актуалізує проблему інтерпретації слів за допомогою безеквівалентної лексики, яка перебуває у фокусі наукової зацікавленості багатьох учених, націлених на подолання подібних труднощів перекладу.

Аналіз досліджень. Термін «безеквівалентна лексика» можна зустріти у спеціалізованих дослідженнях багатьох спеціалістів, які займаються проблемами мови та перекладу (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Л. С. Бархударов, С. Влахов, С. Флорін, Я. І. Рецкер, В. Н. Комісаров тощо), але зафіксовані трактування цього поняття характеризуються

різномірністю. Одним зі значень терміна «безеквівалентна лексика» є поняття «реалія». У перекладознавчих працях лексему «реалія» у значенні терміноодиночці було вперше вжито у 40-х роках ХХ ст. науковцем А. В. Федоровим у праці «О художественном переводе» (Федоров, 2002).

На думку В. Н. Комісарова, безеквівалентні реалії є «одиночками вихідної мови, які не мають регулярних відповідностей у мові перекладу» (Комісаров, 1973). Болгарські лінгвісти С. Влахов і С. Флорін надають дещо іншу дефініцію цього поняття, яка помітно звужує кордони безеквівалентної лексики і реалій загалом. Згідно із їхньою позицією, безеквівалентні реалії – це «лексичні одиниці, які не мають перекладацьких еквівалентів мовою перекладу» (Влахов, Флорін, 1980).

Дослідження безеквівалентної лексики є однією з проблем сучасної лінгвістичної науки. Беручи до уваги той факт, що переклади італійською мовою українських творів, сповнених яскравого народ-

ного колориту, почали з'являтися на італійському перекладацькому просторі нещодавно, доцільно розглянути основні принципи відтворення українських реалій саме італійською мовою, зокрема на матеріалі повісті «Тіні забутих предків» українського письменника М. М. Коцюбинського.

Мета статті – огляд основних проблем та складнощів, з якими стикається перекладач під час відтворення художнього стилю українського тексту італійською мовою.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- 1) визначити найпоширеніші прийоми та методи перекладу безеквівалентних слів;
- 2) розглянути класифікацію безеквівалентної лексики, а саме реалій;
- 3) розглянути явище безеквівалентності на прикладі українськомовного художнього твору «Тіні забутих предків» та його італійського аналогу «Le ombre degli avi dimenticati» у перекладі Інни Скаковської та Джузеппе Перрі, деталізувати специфіку перекладу безеквівалентної лексики у поданому тексті.

Виклад основного матеріалу. До безеквівалентної лексики відносять різноманітні класи слів і словосполучень, але найчастіше у спеціалізованих наукових джерелах можна зустріти визначення «реалія». Терміни «безеквівалентність» і «реалія» відрізняються за своїм походженням: реалії завжди виникають шляхом природної словотворчості, натомість безеквівалентність формується штучно, для найменування понять та явищ грецького або латинського походження (Зарівчак, 1989).

Глибше осмислити категорію реалій можна завдяки ґрунтовному аналізу наукових здобутків болгарських дослідників С. Влахова і С. Флоріна, які зауважили, що реалії – «це слова і словосполучення, які називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального й історичного розвитку) одного народу і є чужими для іншого; як носії національного і/або історичного колориту вони, як правило, не піддаються перекладу «на загальних підставах», вимагаючи особливого підходу» (Влахов, Флорін, 1980).

Це визначення дає змогу чітко розглянути понятійну базу реалій за їх конотативним значенням, адже воно окреслює певні пріоритетні одиниці, які позна-

чаються цим терміном – передача культурного, побутового, соціального, політичного, історичного колориту населеного пункту залежно від національного коду людей, які проживають на певних територіях.

Переклад реалій оригінального тексту представляє значні складнощі через відсутність явища або предмета на позначення реалії у мові перекладу. У зв'язку із цим під час перекладу реалій із мови оригіналу на мову перекладу, в нашому разі з української на італійську, необхідно використовувати різні перекладацькі трансформації, що є «різноманітними міжмовними перетвореннями, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності всупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов» (Бархударов, 1975). Найбільш поширеними прийомами перекладацьких трансформацій реалій є: транскрипція і транслітерація, калькування, переклад з використанням функціонального аналога, описовий переклад, трансформаційний переклад. Зазвичай перекладач доповнює спеціальним перекладацьким коментарем чи описовим супроводом ті реалії, які можуть бути невідомими та незрозумілими читачеві через переклад за допомогою транскрипції, транслітерації або калькування. Якщо використана в оригіналі реалія не несе важливого смислового навантаження, її можна передати мовними аналогами та описовими прийомами або опустити (Раренко, 2010).

Безеквівалентні складники тексту на прикладі українськомовного художнього твору «Тіні забутих предків» та його італійського аналогу «Le ombre degli avi dimenticati» у перекладі Інни Скаковської та Джузеппе Перрі добре підходять для детального дослідження перекладацьких особливостей слів-реалій. У перекладі твору вдало відображено складну специфіку категорії реалій національного колориту, зокрема через те, що національний колорит, репрезентований письменником, не є спільним для всієї нації загалом, а є окремою побутовою та культурною особливістю певної частини населення. Така ситуація ставить перед перекладачем завдання інтерпретації реалій з умовами додержання певного діалектичного забарвлення тексту.

Яскравим прикладом діалектичного забарвлення та його інтерпретації засобами іноземної мови може слугувати ця частина тексту:

Витягалось найкраще **лудіння** (одежа), нові **красениці**, писані **кептари**, **череси** і **табівки**, багато набивані цвяхом, **дротяні запаски**, черлені хустки шовкові і навіть пишна та білосніжна **гугля**, яку мати обережно несла на ціпку через плече.
Іван теж дістав нову **кресаню** і довгу **дзьобню**, що біла його по ногах (Коцюбинський, 2011)

Si tirava fuori il miglior **vestito**, i **krasenyci** nuovi, i **keptari** ricamati, le **ceresy** e i **tabivky** riccamente decorate di borchie, gli **zapasky** intessuti di filo metallic, gli scialli setosi color rosso scuro, e persino la sfarzosa **guglja** bianca come la neve, che la madre trasportava attentamente col bastone appoggiato alla spalla.
Anche Ivan ebbe un nuovo **kresanja** e una lunga **dz'obnja** che gli batteva sulle gambe (Skakovska, Perri, 2014: 59)

Такі побутові реалії місцевості, характерні для дійсності у художньому творі «Тіні забутих предків», створюють необхідні для образності елементи та впроваджують головні компоненти сюжету. В італійському варіанті бачимо яскраво виражений прийом транскрипції, але слід зазначити, що для італомовного реципієнта буде дещо складним правильно відтворити запропоновані перекладачем реалії, оскільки

була використана міжнародна система, яка не відповідає правилам промови італійської мови.

Щодо передачі реалій природного світу, власних та географічних назв у тексті перекладу одним із дієвих методів інтерпретації таких слів та явищ є переклад-одомашнення, тобто заміщення специфічних культурних елементів похідного тексту елементами культури адресата:

Вже синіми хмарами підпирали крайнебо буковинські верхи, оповились блакиттю близькі Синиці, Дземброня і Біла Кобила, курився Ігрець, колола небо гострим шпилем Говерля, і Чорногора важким своїм тілом давила землю (Коцюбинський, 2011)	Le cime della Bukovyna già sorreggevano l'orizzonte con nuvole blu: le vicine Synyci, Dzebronja e Bila Kobyla erano fasciate d'azzurro, fumava l'Ihrec, pungeva il cielo con la guglia appuntita la Hoverlja e la Cornohora pressava la terra col suo pesante corpo (Skakovska, Perri, 2014)
Було так тихо і сумно, чорні смереки безперестанку спускали сум свій в Черемош, а він ніс його долом й оповідав (Коцюбинський, 2011: 7)	Tutto era così calmo e malinconico, i neri abeti riversavano senza posa la loro tristezza nel Ceremos, che la trascinava via e la raccontava (Skakovska, Perri, 2014: 50)
Іван був дев'ятнадцятою дитиною в гуцульській родині Палійчуків (Коцюбинський, 2011: 7)	Ivan era il diciannovesimo figlio della famiglia hucula dei Palijcuk (Skakovska, Perri, 2014: 49)
Се була стара ворожнеча між їхнім родом і родом Гутенюків (Коцюбинський, 2011: 9)	Si trattava di una vecchia ostilità tra la loro stirpe e quella degli Hutenjuk ((Skakovska, Perri, 2014: 57)
Се, певно, Гутенюкова дівка! (Коцюбинський, 2011: 11)	Questa è di certo la figlia degli Hutenjuk! (Skakovska, Perri, 2014: 59)

Цікавим елементом цього художнього твору є те, що автор наситив його різноманітними етнографічними та міфологічними реаліями, це створює відповідну атмосферу та специфічне віддзеркалення побуту, звичаїв і традицій вигаданого автором світу.

Категорія асоціативних реалій, що зосереджує увагу на анімалістичних, містичних, фольклорних та історичних особливостях, представлена у таких прикладах:

Не «сокотилася» баба при злогох, не обкурила десь хати, не засвітила свічки – і хитра бісиця встигла обміняти її дитину на своє бісеня (Коцюбинський, 2011: 7)	Forse la baba non era stata attenta durante il parto, non aveva incensato col fumo qualche angolo della chata, non aveva acceso la candela – e la scaltra bisycja era riuscita a scambiare il bambino con il proprio bisebja (Skakovska, Perri, 2014: 50)
Знав, що на світі панує нечиста сила, що аридник (злий дух) править усім (Коцюбинський, 2011: 7)	Egli sapeva che il mondo è dominato da una forza impure, che aridnyk governa tutto (Skakovska, Perri, 2014:51)
Вище, по безводних далеких недеях нявки розводять свої безконечні танки, а по скелях ховається щезник (Коцюбинський, 2011: 7)	Più su, sulle lontane, aride e selvage alture, le njavky si danno ai loro balli infiniti e tra le rocce si nasconde lo sceznyk (Skakovska, Perri, 2014: 52)
Палагна і ворожий мольфар – все кудись щезло, все одлетіло, наче ніколи нічого такого не було (Коцюбинський, 2011: 31)	Palahna e l'ostile molfar, tutto era scomparso chissà dove, era volato via come se nulla di tutto ciò ci fosse mai stato (Skakovska, Perri, 2014: 124)

На прикладі цього тексту видно основні техніки інтерпретації перекладачем реалій твору: для їх перекладу застосовуються такі перекладацькі трансформації, як транслітерація, транскрипція та калькування.

Транслітерація є вдалим засобом передачі колориту слова, але її мінусом є те, що вона легко може заплутати недостатньо освічених людей. Транскрипція передбачає переклад лексичної одиниці шляхом відтворення її звукової форми за допомогою букв мови перекладу, знаходячи кожній фонемі вихідної мови відповідник у фонемному складі мови перекладу. Проте транскрипція

також позбавлена ідеальності: слова, які перекладаються методом транскрипції, доволі складно вимовити, що робить процес читання тексту не дуже зручним для розумового сприйняття. Перекладацький метод інтерпретації за допомогою калькування звучить дещо штучно та незвично для читацької аудиторії і впливає на якість перекладу, а тому він теж не позбавлений мінусів.

Висновки. Отже, проблема перекладу безеквівалентної лексики відіграє важливу роль у сучасній лінгвістиці. Ключове завдання перекладача, який стикнувся з безеквівалентною лексикою полягає у винайденні способу перекладу, який

допоможе донести до читача всі національно-культурні особливості тексту.

Незважаючи на всю специфічність безеквівалентних одиниць, їх переклад можливий завдяки таким способам інтерпретації тексту, як транслітерація, транскрипція, калькування, описовий та наближений переклади. Іншими важливими елементами перекладу, які уможливають точну передачу значення слова чи явища, виступають

примітки і додаткові коментарі перекладача, які мають допомогти читачеві детально ознайомитися з текстом.

Сьогодні саме ці способи перекладу є найбільш ефективними під час передачі безеквівалентних одиниць мовою перекладу, адже вони допомагають спеціалісту зберегти образність слів, що дає читачеві можливість зрозуміти сенс, закладений автором тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). Москва : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. Москва : Издательство института среднего образования РАО, 2001. 509 с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва : Международные отношения, 1986. 467 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в языке. Москва : Международные отношения, 1980. 343 с.
5. Зарівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози). Львів : ЛНУ, 1989. 108 с.
6. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. Москва : Международные отношения, 1973. 245 с.
7. Коцюбинський М. М. Тіні забутих предків. Новели (збірник). Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. 352 с.
8. Раренко М. Б. Основные понятия переводоведения. Терминологический словарь-справочник. Москва : ИНИОН РАН, 2010. 260 с.
9. Федоров А. В. Практические основы перевода. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 319 с.
10. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва : Наука, 1988. 215 с.
11. Skakovska I., Perri G. Le ombre degli avi dimenticati. Tipografia ABC di Sesto Fiorentino (F1), 2014. 141 с.

REFERENCES

1. Barkhudarov L. S. Yazyk i perevod (voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda) [Language and translation (questions of general and specific theory of translation)]. Moskva.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. 240 p. [In Russian].
2. Vinogradov V. S. Vvedenie v perevodovedenie: obshchie i leksicheskie voprosy [Introduction to Translation Studies: General and Lexical Issues]. Moskva.: Izdatel'stvo instituta srednego obrazovaniya RAO, 2001. 509 p. [In Russian].
3. Vlakhov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moskva.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1986. 467 p. [In Russian].
4. Vlakhov S., Florin S. Neperevodimoe v yazyke [Untranslatable in language]. Moskva.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 343 p. [In Russian].
5. Zarivchak R. P. Realiya i pereklad (na materialy anglomovnykh perekladiv ukr. prozy) [Realia and translation (based on English translations of Ukrainian prose)]. Lviv.: Vydavnytstvo pry LNU, 1989. 108 p. [In Ukrainian].
6. Komissarov V. N. Slovo o perevode [About translation]. Moskva.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1973. 245 p. [In Russian].
7. Kotsiubynsky M. M. Tini zabutix predkiv. Novely (zbirnik) [Shadows of Forgotten Ancestors. Novels (collection)]. Xarkiv.: Array Litagent «Klub simejnogo dozvillya», 2011. 352 p. [In Ukrainian].
8. Rarenko M. B. Osnovnye ponyatiya perevodovedeniya. Terminologicheskii slovar-spravochnik [Basic concepts of translation studies. Terminological reference dictionary]. Moskva.: INION RAN, 2010. 260 p. [In Russian].
9. Fedorov A. V. Prakticheskie osnovy perevoda [Practical translation basics]. Sankt-Peterburg.: Soyuz, 2002. 319 p. [In Russian].
10. Shveitser A. D. Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty [Theory of Translation: Status, Problems, Aspects]. Moskva.: Nauka, 1988. 215 p. [In Russian].
11. Skakovska I., Perri G. Le ombre degli avi dimenticati [Shadows of Forgotten Ancestors]. Tipografia ABC di Sesto Fiorentino (F1), 2014. 141 p. [In Italian].

УДК 821.161.2.09:37 - 056.24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-24>

Тетяна ШАРОВА,

orcid.org/0000-0002-5846-6044

доктор філологічних наук,

професор кафедри суспільно-гуманітарних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *tanya_sharova@ukr.net*

Сергій ШАРОВ,

orcid.org/0000-0001-5732-9980

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української і зарубіжної літератури

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *segsharov@gmail.com*

Єлизавета МАМЧУР,

orcid.org/0000-0001-5884-7165

студентка I курсу філологічного факультету

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *lisamamchur567@gmail.com*

ПОВІСТЬ О. РАДУШИНСЬКОЇ «МЕТЕЛИКИ В КРИЖАНИХ ПАНЦИРАХ»: СОЦІАЛЬНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті здійснено змістовий аналіз психологічної повісті О. Радушинської «Метелики в крижаних панцирах». Зазначається, що соціалізація осіб з обмеженими можливостями є запорукою їхньої повноцінної життєдіяльності та самореалізації. Цей процес відбувається у різних напрямках, зокрема через інклюзивне навчання, інклюзивну педагогіку, створення художнього інклюзивного середовища. Художня література, присвячена темі інклюзії, дає змогу поринути у вудумане середовище з реальними проблемами, розвинути толерантне ставлення до людей з особливими потребами.

Виявлено, що творчість О. Радушинської відтворена в численних поетичних збірках та прозових творах. На прикладі повісті «Метелики в крижаних панцирах» здійснюється аналіз окремих проблем та життєвих ситуацій, в які можуть потрапити люди з обмеженими можливостями. Виокремлено тему, ідею, жанр, основну думку та композицію художнього твору. Представлено різноманітні боки життя «особливої» дитини Ярини, її спілкування з однолітками та дорослими людьми. У творі відображено дві сюжетні лінії: соціальну та любовну. Соціальна лінія представлена через спілкування з друзями-однолітками (Саньком, Сашком) та дорослими (дядько Павло, тітка Наталя, тренер Ядвига). Сюжетно розкриваються стосунки з людьми, які негативно відносилися до Ярини (Олег, Карина). Любовна лінія відтворюється під час взаємодії з Артемом, який одночасно був партнером із танців. Позитивна кінцівка твору реалізована через успішний виступ молодої пари перед аудиторією, де дівчинка на візку разом із партнером стала родзинкою концерту.

Повість «Метелики в крижаних панцирах» є надзвичайно глибокою, здатною проникнути у саму свідомість та доторкнутися до всіх струн душі. На прикладі Ярини автор показує, наскільки є складним життя людини з обмеженими можливостями. Проте дива існують, і право на одужання має кожна людина. Головне – вибрати правильний шлях та прагнути до своєї мрії.

Ключові слова: О. Радушинська, інклюзія, література, художній твір.

Tetiana SHAROVA,

orcid.org/0000-0002-5846-6044

Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of Social Sciences and Humanities

Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *tanya_sharova@ukr.net*

Sergii SHAROV,

orcid.org/0000-0001-5732-9980

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) segsharov@gmail.com

Elizaveta MAMCHUR,

orcid.org/0000-0001-5884-7165

1st year Student at the Faculty of Philology

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) lisamamchur567@gmail.com

O. RADUSHYNSKA'S A SHORT NOVEL «BUTTERFLIES IN THE ICE ARMOUR»: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The article represents a content analysis of a psychological short novel «Butterflies in the Ice Armour» by O. Radushynska. It is pointed out that socialization of disabled people is a guarantee of their fulfilling life and self-realization. This process takes place in different ways, including inclusive learning, inclusive pedagogy, and development of artistic inclusive environment. Belles-letters devoted to the issues of inclusion gives readers a possibility to immerse in a fictional environment with real problems, and to develop a tolerant attitude towards people with special needs.

It is determined that O. Radushynska's creative works are represented in a number of poetry collections and prose works. On the example of a short novel «Butterflies in the Ice Armour» the author analyzes some problems and life situations which can happen to people with disabilities. The theme, idea, genre, main idea and composition of the short novel are defined. The author describes various aspects of Yaryna's life, who is a «special» child, her relationships with peers and adults. The work reflects two plot lines: social and love ones. The social line is represented through communication with peer-friends (Sanko, Sashko) and adults (uncle Pavlo, aunt Natalia, coach Jadwiga). The plot reveals Yaryna's relationships with people who had a negative attitude towards her (Oleh, Karyna). The love line is represented through the interaction with Artem, who was also her dance partner. The positive ending of the work was realized through the successful performance of a young couple in front of the audience, where the girl in a wheelchair together with her partner became the highlight of the concert.

The short novel «Butterflies in the Ice Armour» is extremely deep. It penetrates into readers' consciousness and touches all the strings of the soul. On the example of Yaryna, the author shows how difficult the life of a disabled person is. However, miracles do exist, and everyone has the right to recover. The most important thing is to choose the right path and strive for your dream.

Key words: *O. Radushynska, inclusion, literature, a piece of fiction.*

Постановка проблеми. Усе частіше в літературному просторі ХХІ ст. можна зустріти художні твори на інклюзивну тематику. Багато хто з українських письменників удається до написання про життя «особливих» людей. Хтось пише про інклюзію у цілому, дехто вибирає конкретний аспект та життя людей з обмеженими можливостями. Серед письменників, які у творчому доробку мають такі історії, виділяється українська письменниця О. Радушинська. Її поетичні та прозові твори, зокрема повість «Метелики в крижаних панцирах», змушують читача сформуванати толерантне ставлення до людей з особливими потребами, зрозуміти їх особливість, людяність та прагнення до життя.

Аналіз досліджень. Проблема інклюзії розглядається науковцями з різних аспектів. У дослідженні О. Стрельникової та Н. Єсіної аналізується сутність понять «інклюзія» та «інтеграція» у соціально-педагогічному аспекті. Дослідники В. Бон-

дар, В. Синьов та В. Тищенко зробили аналіз зарубіжної та вітчизняної систем освіти для дітей з обмеженими можливостями. Д. Аргіропулос та Н. Тарнавська досліджували питання організації інклюзивного освітнього процесу на базі закладів дошкільної освіти.

Життя людей з обмеженими можливостями відтворене в художніх творах зарубіжних (А. Ван Вогт, П. Коллінз, Дж. Уіндем, К. Летт, Р. Еліот, Д. Піколт, М. Хеддон та ін.) та вітчизняних (Л. Дашвар, О. Драчківська, О. Сайко, О. Луцевська, Д. Корній, Д. Матіяш, А. Бачинський та ін.) письменників.

Слід зазначити, що проблематика інклюзії в художній літературі висвітлена менше, ніж інклюзія в освітньому процесі. До вивчення інклюзії в художньому просторі підійшли О. Деркачова, О. Казачінер, Н. Ганіна, Т. Шарова та інші науковці. Вони акцентували увагу на художній літературі, яка є способом соціалізації та реабілітації

для людей з обмеженими можливостями. На творчість О. Радущинської звертали увагу Г. Стукан, Л. Глушок, І. Горячок, які здійснювали аналіз поетичних збірок. І. Костішак, С. Шаров аналізували повість «Метелики в крижаних панцирах». Водночас аналізу потребує психологічний та соціальний аспекти цього твору.

Мета статті – проаналізувати повість О. Радущинської «Метелики в крижаних панцирах», виокремити сюжетну лінію, основні особливості та проблематику художнього твору.

Виклад основного матеріалу. У сучасному просторі людям з обмеженими можливостями досить важко адаптуватися. Як правило, вони повинні мати підтримку з боку сторонніх людей, що дасть їм змогу краще увійти у соціум та стати повноцінними особистостями. Саме соціалізація осіб з обмеженими можливостями є запорукою їхньої повноцінної життєдіяльності та самореалізації.

Зазначене завдання реалізується через інклюзивне навчання. Саме із цим терміном часто пов'язують поняття «інклюзія», що передбачає залучення більшості громадян до суспільного життя з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Стрельнікова, 2019: 236). Інклюзивна освіта є невід'ємним складником нашого сьогодення; завдяки їй здобувачі освіти мають змогу отримати якісну освіту та реалізувати себе разом з однолітками (Бондар, 2012: 26). З іншого боку, соціум повинен із розумінням відноситися до людей з обмеженими можливостями. Одним із засобів формування толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями є використання інклюзивної педагогіки (Аргіропулос, 2020: 10), яка активно впроваджується на рівні шкільної та дошкільної освіти.

Інший напрям соціалізації людей з обмеженими можливостями полягає у створенні, розповсюдженні та ознайомленні з художньою літературою на тему інклюзії. Питання, які піднімаються у таких творах, доволі різноманітні: жалість, відраза, відчуженість, закритість, почуття неповноцінності, неготовність іншої частини соціуму до конструктивного діалогу та взаємодії з людьми з обмеженими можливостями (Шарова, 2019: 122) та ін. На думку О. Казачінера та Н. Ганіної, творчі нароби з інклюзії можна умовно класифікувати на твори про: людей з особливими освітніми потребами; про самотніх людей; людей, які відрізняються від інших окремими особливостями; засудження жорстокості, ненависті; схвалення доброзичливості, дружби, милосердя (Казачінер, 2018: 277). Засобами художньої літератури можна

створити певне інклюзивне середовище, в якому персонажі, зокрема діти з обмеженими можливостями, вирішують власні проблемні ситуації, пов'язані зі спілкуванням, взаємодією з іншими людьми (Derkachova, 2020: 184). У процесі прочитання такої літератури читачі звертають увагу на різні шляхи подолання соціальних проблем, змінюють своє ставлення до людей з обмеженими можливостями тощо.

Серед плеяди вітчизняних митців, які у своїх творах торкалися проблеми інклюзії, слід звернути увагу на О. Радущинську, яка на прикладі власного життя показує стремління повноцінно жити, спілкуватися, творити. На нашу думку, вона є надзвичайною людиною. Це не лише жінка-письменниця, а й поетеса, теле- і радіоведуча, журналістка. Результати її досягнень утілилися у державні відзнаки, участь та перемогу у численних літературних і журналістських конкурсах (Горячок, 2013: 50).

Творчий шлях О. Радущинської як письменниці є надзвичайно плідним. Поетичними та прозовими творами О. Радущинської захоплюються дорослі й діти. Художні тексти письменниці треба читати осмислено, аналізуючи кожен виписаний авторкою художній образ. На рис. 1 представлено поетичні збірки автора, що багаті на метафори, які відтворюють бажання жити та насолоджуватися життям, кожним прожитим моментом (Стукан, 2018: 253).

Стосовно прозових творів, присвячених проблемі інклюзії, привертає увагу психологічна повість «Метелики в крижаних панцирах», що побачила світ у 2015 р. В основу твору покладено історію життя дівчинки-підлітка з особливими потребами. О. Радущинська у цьому творі, ймовірно, зобразила себе, оскільки головна героїня пересувається на візку. Основні художні особливості повісті представлено на рис. 2.

Головна героїня повісті «Метелики в крижаних панцирах» – Ярина, дівчинка інвалідному візку. Такою вона стала після страшної автомобільної катастрофи, яка забрала з життя її батьків та Іллю, молодшого сина дядька Павла та тітки Наталі. Відтоді життя Ярини змінилося: «Троє загиблих на місці, тяжко травмована дівчинка. Поки її виходжували у лікарнях, вона звикала до того, що осиротіла» (Радущинська, 2015: 27). Згодом дядько Павло та тітка Наталя стали опікунами дівчинки.

Одного літа опікуни вирішили переїхати до селища Вербки. Там Яринка знайомиться з місцевими хлопцями, які стали їй справжніми друзями: Саньком та Сашком. Тут вона зустріне і своє перше кохання – Артема Кожедуба, хлопця,

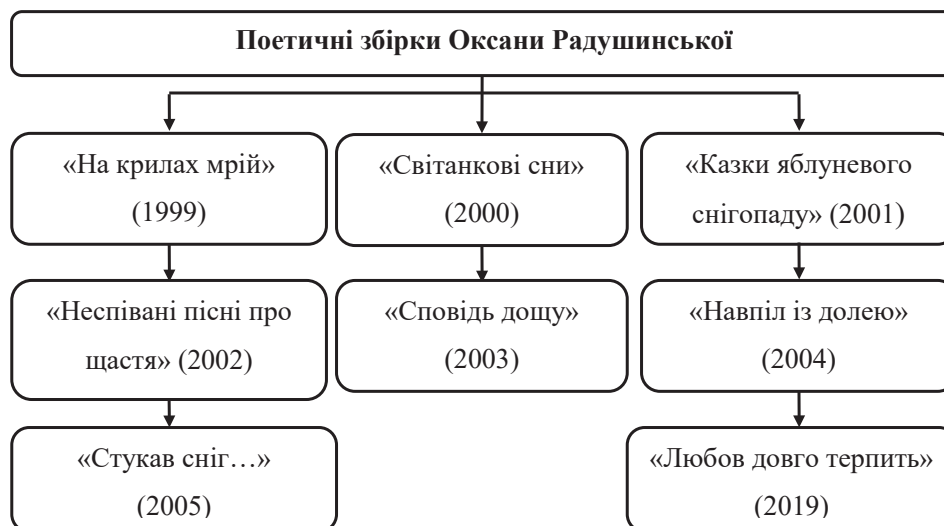


Рис. 1. Поетичні збірки Оксани Радущинської



Рис. 2. Художні особливості повісті «Метелики в крижаних панцирах»

який приїхав у Вербки відпочити на літо. У ньому вона вбачала більше ніж друга. За однієї тільки згадки про нього її переповнювало дивне почуття: її кидало то в жар, то в холод. Вона не могла пояснити навіть сама собі, що це за почуття, але здогадувалася і знала його ім'я – перше кохання. Одного разу, дивлячись, як болить Ярині, як фізично, так і морально, Артем вирішив зробити їй приємно. «...Уранці на підвіконні Ярининої кімнати лежав букет дрібних польових квітів. Дівчина зашарілася, вдихаючи пахощі. Це її перший букет від...

від... Вона здогадувалася, хто його приніс» (Радущинська, 2015: 33).

Звісно, на життєвому шляху Яринки зустрічалися не лише позитивні герої. Одного разу Артем розповів Ярині, що займається бальними танцями. Ярині настільки було цікаво слухати про його виступи, що вона також захотіла танцювати. Але ж вона була прикута до інвалідного візка: «Ярина вижила, та що це було за життя? Від операції до операції, і ніхто не обіцяв, що вона колись стане на ноги. Коли у медичну карту вписували її

діагноз і визначали ступінь інвалідності, дівчинка ледве стримувалася, щоб не заплакати» (Радушинська, 2015: 27).

У дядька Павла та тітки Наталі, окрім загиблого сина Іллі, був старший син Олег. Він згадував про батьків лише тоді, коли йому було щось потрібно. Водночас Олега переповнювали ревності по відношенню до батьків через Ярину, яка, на його думку, стала їм рідніше та важливіше за нього. «А чого потребую я – ви в курсі? Га? Чого я потребую? Батьків! У неї загинули, а мої живі. Але я сирота! Ви переймаєтеся Яринкою – ліки, відпочинок, масажі, харчі... Тьху! Вона вам світ заступила!!! Вам байдуже, що вб'ють вашого сина! Поховали молодшого – поховаєте й старшого! Не звикати!» (Радушинська, 2015: 38).

Карина була не місцевою дівчиною, яка приїхала на літо погостити до брата Санька. Карина була не в захваті, що все літо їй доведеться пробути у селищі Вербки. «Стрункі довгі ноги з-під коротенької спіднички, руде густе волосся, зачесане і зібране на маківці, як кінський хвіст; прозора кофтинка, під якою спідня білизна зі стразами... Ні, Карина не для танцмайданчика просто неба у селищі з назвою Вербки» (Радушинська, 2015: 52). Минулого літа їй до душі припав Артем Кожедуб, і вона всіма можливими способами намагалася привернути його увагу. «Одне лиш тішило: красунчик Артем Кожедуб також відпочиває у Вербках, вже друге літо. Це була потаємна мрія Карини – заприятелювати з ним. Та минулого літа не вдалося, зате цього вона піде у наступ» (Радушинська, 2015: 52). Однак, дружбу Артема та Ярини не можна було зруйнувати. «Карина тобі подобається? Ні. Вона гарна дівчина, тільки якась нарвана. Тобто – нахабна, – виправився Артем» (Радушинська, 2015: 82). Із поданої цитати можемо помітити, що Ярина відчувала до Артема більші почуття, ніж дружба.

Надалі події повісті розгортаються так. Друзі дізнаються, що у селищі є цілюща вода, здатна вилікувати людину з будь-якою хворобою. Легенда лунає з уст Ярини, яка твердо вірить у те, що в селі справді є цілюща вода. «Отже, все спочатку. Колись у цьому селі било три джерела із цілющою водою. Але така ж цілюща вода була і в багатьох криничях, з яких люди брали воду на потреби. Так ось, в одного селянина донька впала з коня – і не могла ходити. З розпачу вона стрибнула в криницю, щоб утопитися. Її врятували... А наступного дня вона стала на ноги і пішла. Розумієте – вона вилікувалася!!!» (Радушинська, 2015: 102). Згодом друзі відправляються на пошуки цілющої води, аби вона змогла підняти на ноги прикуту до

візка Ярину. Проте дива не сталося: «Сухо, Ярино, нема води!» (Радушинська, 2015: 107).

Пізніше Ярина познайомиться з пані Ядвігою, тренером Артема з танців, та повідомила їй про те, що також хоче навчитися танцювати, враховуючи свій фізичний стан. «Мрію навчитися танцювати... на візках... як танцюють візочники» (Радушинська, 2015: 117). Згодом пані Ядвіга починає вчити Ярину танців на візку. Перш ніж цей момент настав, дівчину переповнювали сумніви та страх, насамперед перед візком. «Дитино, візок – неживий. А ти жива, ти мислиш, ти зичлива до людей, ти цікавишся всім на світі! Візок – то засіб для пересування, два колеса і каркас. А в тебе є душа, і вона прекрасна...» (Радушинська, 2015: 127).

Потренувавши тільки Ярину, тренер Ядвіга вирішила, що їй потрібен партнер, і ним буде Артем Кожедуб. І вони почали репетиції в тандемі, які згодом дали неабиякий результат. «Вітаю, – мовила тренер. – Ви впоралися. Можу вами пишатися, бо ж це вперше в моїй практиці – така пара» (Радушинська, 2015: 140). Саме у цей момент пані Ядвіга висуває пропозицію Ярині та Артему виступити перед аудиторією на концерті, котрий буде присвячено Ярині. «Отже, у перші дні вересня в місті відбудеться великий благодійний концерт за участі вихованців клубу, де тренується Артем... А центральний номер концерту – танець Ярини й Артема. Бо задля цього танцю, власне, все й організовується» (Радушинська, 2015: 140). Було прийнято рішення, що зусиллями небайдужих мешканців міста вони зможуть назбирати грошей для подальшого лікування Ярини. «Та ми не проситимемо допомоги для звичайної дівчинки, – не погодилася пані Ядвіга, – ми збиратимемо кошти на лікування юної танцівниці» (Радушинська, 2015: 141).

І ось день довгоочікуваного виступу. Проте дібратися до міста стало для Ярини цілим випробуванням. Звичайно, візок для Ярини – це чи не єдиний засіб пересування, а віднині ще й атрибут для виступу. А тому їхати без нього в місто було б нерозумно. Як наслідок, вона повинна брати його всюди із собою та мати певні проблеми у спілкуванні з оточуючими. «Куди ви пхаетесь з візком? Це громадський транспорт! Для нормальних людей!» (Радушинська, 2015: 144). Добре, що в такі моменти поряд є люди, котрі здатні підтримати як морально, так і фізично. «Та як не соромно? Розверещалася тут! Це твій приватний троллейбус? – гримнув на кондукторку чоловік невисокого зросту, протиснувшись до входу. – Давайте, допоможу вам...» (Радушинська, 2015: 144).

Міський Палац творчості широко відкрив двері юним талановитим танцівникам. Хвилюються не лише Ярина та Артем, а й глядачі. «...Уперше в житті вона танцюватиме на сцені! Танцюватиме для всіх нас! Вітайте на цій сцені відважну і прекрасну Ярину Градову та її партнера – чемпіона України з бальних танців Артема Кожедуба» (Радущинська, 2015: 152).

Виступ пролетів за декілька секунд. «Двоє танцюють: їхні погляди зустрічаються, руки зустрічаються, усмішки квітнуть. Вони удвох – не кожен сам по собі. Вона – дівчина на візку, сирота, і він – юнак-красень, чемпіон...» (Радущинська, 2015: 153). Після купі оплесків стало зрозуміло, що у дітей все вийшло та вдалося станцювали на високому рівні. Бо повірили у свої сили. А головне – Ярина змогла перебороти свої страхи та комплекси. У цьому контексті слід зазначити, що життя будь-якої людини сповнене різноманітними ситуаціями: позитивними, що спонукають до нових звершень, та негативними, що пригнічують душу та опускають руки. Головне – не втрачати сенс життя (Костішак, 2020: 59) та йти вперед, долаючи перепони.

Зазвичай після прочитання гарного твору у читачів виникають свої думки та почуття. Так,

Н. Дев'ятко після прочитання повісті розмірковує над життям «особливої» людини, над моментами щастя та горя в житті людини з обмеженими можливостями (Дев'ятко, 2017). А ось Н. Головченко акцентує увагу на тому, що, не зважаючи на своє становище, Ярина сама намагається завести нових друзів, нові знайомства, вона не відвернулася від зовнішнього світу, вона відкрита (Головченко, 2016). С. Патра стверджує, що її повість дала змогу телепортувати свої думки у підлітковий вік, у почуття, які переповнюють свідомість від першого кохання. Вона звертає увагу на те, що інклюзія є невід'ємним складником нашого сьогодення (Овдій, 2015).

Висновки. Психологічна повість Оксани Радущинської «Метелики в крижаних панцирах» дає змогу зробити певну переоцінку життя як здоровий, так і «особливий» людині. Авторка твору звертає увагу на такі важливі та вічні проблеми, як боротьба з внутрішніми комплексами, пошук себе серед інших, стосунки з однолітками, їхніми батьками тощо. У повісті «Метелики в крижаних панцирах» письменниця робить акцент не лише на житті «особливої» людини, а й на її сприйнятті всього, що у неї є, і тому, що вона має. Головне – це людська гідність та стремління йти вперед.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навчальний посібник. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2020. 248 с.
2. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 20–27.
3. Головченко Н. Метелик на биліці візка. *Голос України*. URL: <http://www.golos.com.ua/article/264485> (дата звернення: 20.04.2021).
4. Горячок І. В. Поетоніми збірки поетеси-подолянки О. Радущинської «Стукав сніг...» як засоби її світобачення. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2013. № 6(3). С. 49–55.
5. Дев'ятко Н. Оксана Радущинська «Метелики в крижаних панцирах». *Livejournal*. URL: <https://bookchest.livejournal.com/114620.html> (дата звернення: 20.04.2021).
6. Казачінер О. С., Ганіна Н. В. Тема людей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній художній дитячій літературі. *Молодий вчений*. 2018. № 4(1). С. 276–279.
7. Костішак І. М., Шаров С. В. Оксана Радущинська «Метелики в крижаних панцирах»: життєва доля дитини з обмеженими фізичними можливостями. *Українські студії в європейському контексті*. 2020. № 2. С. 57–61.
8. Овдій Т. В Університеті «Україна» відбулася презентація книги Оксани Радущинської «Метелики у крижаних панцирах». *Вища освіта*. URL: <http://vnz.org.ua/novyny/podiyi/8548-v-un-ukrayina-prezentatsija-knygy-oksany-radushynskoyi-metelyky-u-kryzhanyh-pantsyrah> (дата звернення: 20.04.2021).
9. Радущинська О. Метелики в крижаних панцирах. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 160 с.
10. Стрельнікова О. О., Єсіна Н. О. Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі. *Сучасне суспільство*. 2019. № 1. С. 233–241.
11. Стукан Г., Глушок Л. Метафори-синестезії у поетичних збірках Оксани Радущинської. *Філологічний дискурс*. 2018. № 7. С. 247–255.
12. Шаров С. В., Шарова Т. М. Художній простір на тему інклюзії як засіб соціалізації в суспільстві. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 9–10 серпня 2019 р. Одеса : Південна фундація педагогіки*, 2019. С. 112–115.
13. Derkachova O., Ushnevych S., Tytun O. Inclusive space in the literature for children (On the base of the tale «Non-jumping Bunny and his Brave Mother» by Oksana Drachkovska). *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2020. № 22. P. 182–188.

REFERENCES

1. Arhiropoulos D., Tarnavska N. Inkluzivna pedahohika : navch. posib. dlia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv, studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Inclusive pedagogy : a textbook for research and teaching staff, students of higher education]. Zhytomyr : Vyd. O. O. Yevenok, 2020. 248 p. [in Ukrainian].
2. Bondar V., Synov V., Tyshchenko V. Chy pryzhyvetsia pivnichnoamerykanska model inkluzii v Ukraini? [Will the North American model of inclusion take root in Ukraine?]. *Native school*. 2012. № 8–9. P. 20–27 [in Ukrainian].
3. Holovchenko N. Metelyk na byltsi vizka [Butterfly on the trolley]. *Voice of Ukraine* : website. URL: <http://www.golos.com.ua/article/264485> (Last accessed: 20.04.2021) [in Ukrainian].
4. Horiachok I. V. Poetonimy zbirky poetesy-podolianky O. Radushynskoi «Stukav snih...» yak zasoby yii svitobachennia [Poetonyms of the collection of the poetess-Podolyanka O. Radushynska «Snow was beating як» as a means of her worldview]. *Current issues of philology and translation studies*. 2013. № 6(3). P. 49–55 [in Ukrainian].
5. Dev'iatko N. Oksana Radushynska «Metelyky v kryzhanykh pantsyrakh» [Oksana Radushynska «Butterflies in the Ice Armour»]. *Livejournal* : website. URL: <https://bookchest.livejournal.com/114620.html> (Last accessed 20.04.2021).
6. Kazachiner O. S., Hanina N. V. Tema liudei iz osoblyvostiamy psykhhofizychnoho rozvytku v suchasni khudozhnii dytiachii literaturi [The topic of people with peculiarities of psychophysical development in modern children's fiction]. *Young scientist*. 2018. № 4(1). P. 276–279 [in Ukrainian].
7. Kostishak I. M., Sharov S. V. Oksana Radushynska «Metelyky v kryzhanykh pantsyrakh»: zhyttieva dolia dytyny z obmezhenyimi fizychnymi mozhlyvostiamy [Oksana Radushynska «Butterflies in the Ice Armour»: the life of a child with disabilities]. *Ukrainian studies in the European context*. 2020. № 2. P. 57–61 [in Ukrainian].
8. Ovdii T. V Universyteti «Ukraina» vidbulasia prezentatsiia knyhy Oksany Radushynskoi «Metelyky u kryzhanykh pantsyrakh» [Oksana Radushynska's book «Butterflies in the Ice Armour» was presented at the University of Ukraine]. *Higher Education* : website. URL: <http://vnz.org.ua/novyny/podiyi/8548-v-un-ukrayina-prezentatsija-knygy-oksany-radushynskoyi-metelyky-u-kryzhanykh-pantsyrah> (Last accessed 20.04.2021).
9. Radushynska O. *Metelyky v kryzhanykh pantsyrakh* [Butterflies in the Ice Armour]. Lviv: Staryi Lev Publishing House, 2015. 160 p.
10. Strelnikova O. O., Yesina N. O. Poniattia ta sutnist sotsialnoi inkluzii u sotsialnii roboti [The concept and essence of social inclusion in social work]. *Modern society*. 2019. № 1. P. 233–241 [in Ukrainian].
11. Stukan H., Hlushok L. Metafory-synestezii u poetychnykh zbirkakh Oksany Radushynskoi [Metaphors-synesthesia in Oksana Radushynska's poetry collections]. *Philological discourse*. 2018. № 7. P. 247–255 [in Ukrainian].
12. Sharov S. V., Sharova T. M. Khudozhnii prostir na temu inkluzii yak zasib sotsializatsii v suspilstvi [Art space on the theme of inclusion as a means of socialization in society]. *Priority directions of development of modern pedagogical and psychological sciences*: Proceedings of the International scientific-practical conference, Odessa, August 9-10, 2019. P. 112–115 [in Ukrainian].
13. Derkachova O., Ushnevych S., Tytun O. Inclusive space in the literature for children (On the base of the tale «Non-jumping Bunny and his Brave Mother» by Oksana Drachkovska). *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2020. № 22. P. 182–188.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-26>

Олена ПОПАДИЧ,
orcid.org/0000-0003-1426-4114
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) olena.popadych@uzhnu.edu.ua

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проведеного дослідження зумовлена тим, що істотної уваги потребує формування правової компетентності учнів молодших класів. Загальноосвітні навчальні заклади формують її зазвичай епізодично, виховні заходи часто позбавлені глибокого пізнавального й особистісно розвивального підґрунтя. Це зумовлює зростання вимог до фахових рис сучасного педагога, зокрема здатності формування правової компетентності молодших школярів. Доведено, що готовність майбутнього педагога формувати правову компетентність учнів молодшої школи є спроможністю, яка формується в рамках відповідно організованої фахової підготовки та зумовлена ступенем розвитку професійно-правової підготовки майбутнього педагога. Згідно із констатувальним етапом експерименту респонденти не мають належних навичок, які вони могли би застосувати, формуючи правову компетентність молодших школярів. Виокремлено низку компонентів готовності вчителів початкових класів до формування правової компетентності учнів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Визначено відповідні рівні сформованості означених компонентів. Для творчого рівня притаманні чітка мотивація на оволодіння майбутнім фахом; високий рівень знань, необхідних для формування компетентності молодших школярів; позитивна динаміка засвоєння конкретних умінь і навичок формування правової компетентності школярів; постійні прояви особистісно зорієнтованого взаємозв'язку з дітьми тощо. Продуктивний рівень характеризується таким чином: належні знання стосовно формування правової компетентності учнів початкової школи; особистісно спрямований взаємозв'язок зі школярами – ситуативний; на підготовчій стадії студент потребує допомоги викладача тощо. Для репродуктивного рівня притаманні: недостатність знань, аби формувати правову компетентність учнів початкових класів; недостатньо сформовані особистісні риси та відсутність дій до їхнього вдосконалення; практична відсутність особистісно зорієнтованого взаємозв'язку зі школярами; на підготовчій стадії студент працює частіше на вимогу викладача тощо. Показано, що викладачам вищої школи доцільно наголошувати майбутнім учителям на тому, що від постійного вдосконалення правових вмінь суттєво залежить рівень їхньої педагогічно-правової готовності до формування правової компетентності учнів.

Ключові слова: *готовність, правова компетентність, вчитель початкових класів, молодші школярі, педагогічно-правова готовність, компоненти готовності, рівні готовності, компонентна структура.*

Olena POPADYCH,
orcid.org/0000-0003-1426-4114
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) olena.popadych@uzhnu.edu.ua

COMPONENT STRUCTURE AND LEVELS OF THE TEACHER'S READINESS TO DEVELOP LEGAL COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Timeliness of the conducted research is caused by the significant attention paid to formation of legal competence of elementary school students. Secondary education establishments develop the competence occasionally, and educational measures are not always based on a deep comprehension of the personal development goals. The problem has forced the increased requirements to professional features of a modern teacher, particularly his/her capability to develop legal competence of the elementary school students. It is confirmed that the future teacher's readiness to develop legal competence of elementary school students involves his/her capability, which is trained within the frames of the corresponding organized professional training and caused by the level of the professional legal training of the future

teacher. According to the acknowledging stage of the experiment, respondents do not have the adequate skills, which can be applied to develop the legal competence of elementary school students. The author identifies a set of components of the elementary school teachers' readiness to develop legal competence of students, particularly motivation, cognition, operation, personality. The work determines corresponding levels of the mentioned components maturity. The creative level suggests a clear motivation to master the future profession; high level of knowledge, which are necessary to develop the younger students' competence; positive dynamics of mastering the specific skills and knowledge to develop the students' competence; permanent focus on the personality-oriented relationship with children, etc. The productive level is characterized by the appropriate knowledge to develop the legal competence of elementary school students; personality-oriented relationship with schoolchildren, but situational ones; students need teacher's assistance at the preparation stage, etc. The reproductive stage is featured by insufficient knowledge to develop the legal competence of elementary school students; underdeveloped personal features and no attempts to improve them; no personality-oriented relationship with students; at the preparation stage, students mostly work upon the teachers' demand, etc. It is demonstrated that high school teachers should stress that permanent improvement of the future teachers' legal skills significantly depends of the level of their pedagogical and legal readiness to develop legal competence of school children.

Key words: *readiness, legal competence, elementary school teacher, elementary school students, pedagogical and legal readiness, components of readiness, levels of readiness, component structure.*

Постановка проблеми. Для належного реформування освіти в Україні необхідно шукати шляхи якісного виховання учнів. Вирішити цю проблему можна, переосмисливши традиційні теорію та практику виховного процесу, ґрунтовно дослідивши вітчизняні та зарубіжні педагогічні традиції, проаналізувавши сучасні досягнення психолого-педагогічної науки.

Уваги потребує організація в загальноосвітньому навчальному закладі правової компетентності учнів молодших класів, позаяк саме вони братимуть активну участь у соціально-економічному, політичному й культурному житті своєї країни. Правова компетентність – ланка пов'язування виховного процесу із суспільними перетвореннями. Участь у ній, окрім сприяння зростанню якості знань молодших учнів, готує дітей до активної практичної діяльності, розвиває в них творчу особистість.

Загальноосвітні навчальні заклади правову компетентність молодших школярів формують зазвичай епізодично та формально. Виховні заходи позбавлені глибокого пізнавального й особистісно розвивального підґрунтя, позаяк часто ігнорують ініціативу, самостійність, свободу вибору, вияв особистісного «Я» вихованця, тобто його позицію як суб'єкта діяльності.

Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти один із ключових напрямів реформування освіти полягає в підготовці кваліфікованих кадрів, спроможних творчо та професійно розвиватися. Це зумовлює більші вимоги до фахових та особистісних рис сучасного педагога. Його значення як індивіда визначається фаховою готовністю, сформованістю професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких на важливому місці – здатність формування правової компетентності молодших школярів.

Отож, актуальність дослідження зумовлена потребою усунути суперечності поміж цілісністю

процесу фахової підготовки педагогів у системі педагогічної освіти та відсутністю конкретної психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до формування правової компетентності молодших школярів. Це зумовлено передусім невідповідністю поміж суттю теперішнього правознавства та реально наявними формами методів розвитку фахової педагогічно-правової компетентності учителя початкової школи.

Аналіз досліджень. Вагоме значення для досягнення належного рівня готовності до фахової діяльності належить рефлексії. Тут ми абсолютно згодні з українськими дослідниками Є. Заїкою й О. Зимовіним (2014), що рефлексія слугує окремим актом психічної діяльності, яку людина спрямовує на себе, а рефлексивність – загальною спроможністю людини до якісного здійснення актів рефлексії. Науковиця О. Резван (2016) у своїх працях доводить, що студенти перших курсів набувають особистісну рефлексивну позицію, а старшокурсники – фахово-рефлексивну. Водночас І. Дичківська (2004) активно вивчала у цьому контексті можливості інноваційних педагогічних технологій. Теоретично-практичні основи прийняття управлінських рішень щодо готовності до професійної діяльності розкрито в роботах В. Колпакова (2000). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти широко досліджено у праці В. Курила (1999). Методологію формування готовності вчителів до інноваційної діяльності запропоновано вченим В. Уриським (2005).

Проаналізувавши наукові видання, реальну практику та певні суперечності, доходимо висновку про суспільну актуальність проблеми підготовки майбутніх педагогів до формування правової компетентності молодших школярів і про недостатнє висвітлення проблеми.

Мета статті – обґрунтувати компонентну структуру та визначити рівні готовності майбут-

нього вчителя початкових класів до формування правової компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутнього педагога формувати правову компетентність учнів молодшої школи є спроможністю, яка формується в рамках відповідно організованої фахової підготовки й зумовлена ступенем розвитку фахових і особистісних рис майбутнього педагога, які дають змогу успішно сформуванню правову компетентність учнів-початківців. Готовність – це передусім поєднання теоретичних і практичних складників, сформованість котрих дасть змогу студенту – майбутньому вчителю початкової школи працювати на практиці (Лембрик, 2016: 227).

На нашу думку, фахова компетентність учителя початкової школи – інтегративна якість високомотивованого індивіда, визначена відповідними фаховими знаннями, вміннями та навичками, фахово-особистісними якостями й забезпечує спроможність фахівця відповідати суспільним вимогам до фаху вчителя, належним виконанням завдань педагогічної діяльності. Власне такий фахівець однозначно готовий до фахової діяльності.

Розглянемо підходи вчених до виокремлення кількісного складу готовності до фахової діяльності майбутніх учителів початкової школи. Виокремлюють її шість структурних складових частин (Лембрик, 2016: 227): когнітивну (загалом знання про предмет, який показує суть фахового спрямування); діяльну (практичний досвід); оперативно-технологічну (загалом знання та вміння практичного виконання фахових завдань); особистісну (індивідуально-психологічні якості та здібності, цілеспрямованість фахівця загалом); ціннісно-мотиваційну (орієнтири, мотиви, адекватні меті й завданням навчання у сукупності, прояв світоглядного погляду); рефлексивну (спроможність думати логічно, творчо, оцінювати, передбачати).

Виходячи з цих міркувань, а також низки інших досліджень, варто виокремити низку **компонентів готовності вчителів початкових класів до формування правової компетентності учнів**:

– мотиваційний – слугує сукупністю мотивів, адекватних меті та завданням правової компетентності учнів молодшої школи (соціальним, педагогічним, особистісного розвитку та зовнішньої привабливості);

– когнітивний – слугує сукупністю знань, потрібних для формування правової компетентності учнів молодших класів;

– операційний – слугує сукупністю умінь і навичок правової компетентності учнів молодших класів;

– особистісний – наявність фахових і ціннісних ознак.

Потреба досліджувати прояв усіх критеріїв спонукала нас до ґрунтовнішого аналізу питання розроблення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності. Визначаючи *рівні готовності*, ми ґрунтувалися на класичному підході Н. Кузьміної, яка виокремлює п'ять ступенів продуктивності діяльності: (мінімальний) репродуктивний; непродуктивний; (низький) адаптивний; (середній) середньопродуктивний; (високий) продуктивний; (найвищий) високопродуктивний (Кузьміна, 1990: 13). Утім, під час детального аналізу з'ясували неабияку схожість за описом мінімального й низького рівнів, тож доцільне їхнє об'єднання в один. Значно виваженіше визначає рівні дослідник В. Уруський (2005), наполягаючи передусім на резонансності виокремлення чотирьох рівнів готовності: репродуктивного (низького), реконструктивного (середнього), варіативного (достатнього), творчого (високого).

Досліджуючи рівневу градацію, з наукових джерел (Крушельницька, 2009; Максименко, Філоненко, 2013) довідуємося, що, вирізняючи велику кількість рівнів готовності (понад п'ять), ми неабияк ускладнюємо дослідження, адже ускладнюється диференціювання. Натомість застосування тільки двох рівнів може істотно знизити ймовірність і достовірність одержаних результатів, утім не дасть змоги використати метод математичної статистики для підтвердження достовірності. Опишемо окреслені нами рівні готовності вчителів початкових класів до формування правової компетентності учнів.

Творчий рівень. У майбутніх учителів початкової школи, які перебувають на творчому рівні готовності до фахової діяльності, внутрішні мотиви стосовно навчально-пізнавальної діяльності активно переважають зовнішні. Студенти неухильно мотивують себе професійно вдосконалюватися, ціннісно орієнтуються на особистісний і фаховий саморозвиток. На високому рівні також спрямованість на реалізацію фахової діяльності й задоволення майбутньою діяльністю вчителя початкової школи. Майбутні фахівці мають ґрунтовні знання зі своїх професійних функцій та обов'язків, творчі вміння та навички, що дає змогу здійснювати самостійну діяльність. Їхніми особистісно-професійними рисами є сформовані толерантність, високий ступінь рефлексії, які вони активно та невимушено проявляють під час професійної практики. Встановлено високий ступінь спроможності активно керувати особистим професійним роз-

витком, сформоване внутрішнє прагнення до творчості у професійній діяльності.

Таким чином, для творчого рівня притаманні чітка мотивація на оволодіння майбутнім фахом; високий рівень знань, необхідних для формування правової компетентності молодших школярів; позитивна динаміка засвоєння конкретних умінь і навичок формування правової компетентності школярів; наявність потрібних особистісних рис; постійні прояви особистісно зорієнтованого взаємозв'язку з дітьми; вміння на підготовчій стадії педагогічної діяльності обходитися без викладача.

Достатній рівень. Для студентів зі встановленим достатнім рівнем готовності до фахової діяльності притаманне таке: більшість мотивів до фахової діяльності сформована на високому рівні, утім внутрішні мотиви лише іноді переважають над зовнішніми; поміркована позиція стосовно задоволення різними аспектами фахової діяльності; досить виражена фахова спрямованість; знання фахових обов'язків і функцій достатні; вміння та фахові навички належного рівня сформованості, утім не сповна самостійні; рівень сформованості та прояву особистісно-фахових якостей достатній; спроможність до рефлексивної діяльності та сформоване прагнення самовдосконалюватись.

Середній рівень. Для студентів із середнім рівнем готовності притаманні: і внутрішні, і зовнішні мотиви; помірно виражене задоволення різними аспектами фахової діяльності, утім перевага за матеріальними цінностями; посередньо виражене фахове спрямування на роботу вчителя початкової школи; задовільні знання та вміння, необхідні для виконання фахових функцій та обов'язків; прояви милосердя й толерантності тільки у найдраматичніших ситуаціях; помітна рефлексія лише за зовнішнього спонукання; спроможність до самоуправління та самовдосконалення за нагальної потреби, без прояву творчості.

Зауважимо, що в окремих випадках доцільно об'єднувати два вищеназвані рівні в рівень *продуктивний*. Для продуктивного рівня притаманні: сумлінне навчання, потреба у здобутті й використанні знань для усвідомлення й вирішення злободенних педагогічних проблем; належні знання стосовно формування правової компетентності учнів початкової школи; індивідуальність, необхідна для формування правової компетентності учнів, ще не сповна сформована, утім студент над цим

працює; особистісно спрямований взаємозв'язок зі школярами – ситуативний; на підготовчій стадії студент потребує допомоги викладача.

Репродуктивний рівень. У майбутніх учителів початкової школи з репродуктивним (низьким) рівнем готовності до фахової діяльності сформовані виключно зовнішні мотиви. Ціннісні орієнтації сформовані недостатньо. Загальний рівень фахового спрямування зазвичай низький, іноді, за зовнішніх стимулів, середній. Задоволення від майбутнього фаху незначне. Такі студенти – із низькими рівнем професійних знань і якістю практичних умінь, тож часто просять про допомогу однокласників і викладачів. У них майже не сформовані милосердя й толерантність; середній і низький рівні сформованості рефлексії, самоуправління та творчості узагалі відсутні. Отже, для *репродуктивного рівня* притаманні: нестійка мотивація в навчанні; недостатність знань, аби формувати правову компетентність учнів початкових класів; відсутність позитивної динаміки у засвоєнні потрібних умінь і навичок; недостатньо сформовані особистісні риси та відсутність дій до їхнього вдосконалення; практична відсутність особистісно зорієнтованого взаємозв'язку зі школярами; на підготовчій стадії студент працює частіше на вимогу викладача.

Висновки. Попередні дані про респондентів збирали шляхом анкетування та бесід, застосовуючи аналіз активної практики студентів. За результатами констатувального експерименту, наявна фахово-педагогічна підготовка студентів до формування правової компетентності молодших школярів не відповідає теперішнім вимогам. Виокремлено низку компонентів готовності вчителів початкових класів до формування правової компетентності учнів: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Згідно з обраними компонентами готовності майбутніх учителів формувати правову компетентність учнів початкової школи виокремлено рівні готовності: творчий, продуктивний (достатній і середній) і репродуктивний. Викладачі закладів вищої освіти мають постійно наголошувати майбутнім учителям початкової школи на тому, що від постійного вдосконалення умінь і навичок суттєво залежить рівень готовності майбутніх учителів молодшої школи до фахової діяльності, зокрема до формування правової компетентності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.

3. Заїка Є. В., Зимовін О. І. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.
4. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учебное пособие. Киев : МАУП, 2000. 256 с.
5. Крушельницька О. В. Методологія організації наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 206 с.
6. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 118 с.
7. Курило В. С. Моделирование системы критеріів оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
8. Лембрик І. Мотивація до навчання та професійного самовдосконалення при вивченні педіатрії на старших курсах. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 224–228.
9. Резван О. О. Етапи формування професійної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 54. 2016. С. 204–211.
10. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

REFERENCES

1. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav, 2004, 352 p. [in Ukrainian].
2. Zagvyazinskij V. I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie [Methodology and methods of psychological and pedagogical investigations: manual]. Moscow: Akademiya, 2005, 208 p. [in Russian].
3. Zaika Ye. V., Zymovin O. I. Reflektyvnist osobystosti yak predmet psykhologichnoho piznannia [Reflectivity of a personality as a subject of psychological cognition]. *Psychology and society*, 2014, № 2, pp. 90–97 [in Ukrainian].
4. Kolpakov V. M. Teoriya i praktika prinyatiya upravlencheskikh reshenij: uchebn. posobie [Theory and practice of managerial decision making: manual]. Kiev: MAUP, 2000, 256 p. [in Russian].
5. Krushelnytska O. V. Metodolohiia orhanizatsii naukovykh doslidzhen: navch. posib. [Methodology of scientific research organization: manual]. Kyiv: Kondor, 2009, 206 p. [in Ukrainian].
6. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnolsi prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of a teacher and a master of production training]. Moscow: Vyssh. shk., 1990, 118 p. [in Russian].
7. Kurylo V. S. Modeliuvannia systemy kryteriiv otsinky rozvytku osvity v rehioni [Modeling of the system of criteria of the assessment of education development in the region]. *Pedagogy and psychology*, 1999, № 2, pp. 35–39 [in Ukrainian].
8. Lembryk I. Motyvatsiia do navchannia ta profesiinoho samovdoskonalennia pry vyvchenni pediatrii na starshykh kursakh [Motivation to training and professional self-improvement while studying pediatrics at the graduate courses]. *Mountainous school of the Ukrainian Carpathians*. 2016, № 15, pp. 224–228 [in Ukrainian].
9. Rezvan O. O. Etapy formuvannia profesiinoy refleksii maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia u VNZ [Stages of formation of epy professional reflection of future teachers in the process of studying at HEE]. *Pedagogy and psychology*, 2016, Iss. 54, pp. 204–211 [in Ukrainian].
10. Uruskyi V. I. Formuvannia hotovnosti vchyteliv do innovatsiinoy diialnosti: metod. posibnyk [Formation of teachers' readiness to innovative activities: method. manual]. Ternopil: TOKIPPO, 2005, 96 p. [in Ukrainian].

УДК 37.041: 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-27>**Ганна ПРОЦИК,***orcid.org/0000-0003-0928-636X**аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) anya_protsik@ukr.net*

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз педагогічних і психологічних підходів до визначення дефініцій «самостійність» і «самостійна робота». Окреслено основні завдання, які постають перед вищою школою у світлі вимог національної та світової систем освіти. Зосереджено увагу на ключовій меті вітчизняної освіти – забезпеченні повноцінної підготовки молоді до самостійного життя та майбутньої професійної діяльності. Акцентовано на тому, що у зв'язку із входженням нашої країни у єдиний європейський простір перед вищою школою ставляться вимоги щодо впровадження відповідних норм, методів, форм організації навчального процесу, використання уніфікованої системи оцінювання знань студентів тощо. Зауважено, що наявність зворотного зв'язку від студента до викладача є важливим елементом навчального процесу, оскільки метою навчання, окрім передачі здобувачу освіти певного обсягу знань і вмінь, є формування здатності самостійно керувати особистим розвитком, поновлювати свої знання відповідно до вимог часу. Зроблено порівняльний аналіз навчальних планів вітчизняних і зарубіжних ЗВО щодо співвідношення часу, який відводиться на аудиторні заняття та самостійну роботу студентів у межах навчального предмету. Зауважено, що самостійна навчальна діяльність здобувачів вищої освіти зарубіжних освітніх закладів відрізняється від вітчизняних не лише обсягом годин, а й розумінням студентами її ролі та сутності, мотиваційною спрямованістю, навичками самостійного опрацювання, рівнем самоконтролю. Перераховано чинники, які впливають на активізацію пізнавальної діяльності студента. Показано роль викладача у самостійній аудиторній і позааудиторній діяльності студента. Зосереджено увагу на мотивації та вольових якостях як невід'ємних факторів творчої діяльності студента. Наголошено на важливості контролю з боку викладача на різних етапах самостійного виконання завдань студентами задля забезпечення результативності.

Ключові слова: самостійна робота студентів, пізнавальна діяльність, методи організації самостійної діяльності, роль викладача, свідомо відповідальність студента, суб'єктно-суб'єктні відносини, аудиторна та позааудиторна самостійна діяльність.

Hanna PROTSYK,*orcid.org/0000-0003-0928-636X**Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Management of Education**Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) anya_protsik@ukr.net*

INDIVIDUAL STUDENTS' WORK AS A PRECONDITION OF COGNITIVE ACTIVITY

This article is analysed the meaning of the terms "independency" and "individual work" from the pedagogical and psychological point of view. The main tasks that higher education is facing in the light of national and world systems of higher education requirements is highlighted. After all, the key goal of national education is to ensure full preparation of young people for independent living and future professional activity. In addition, it should be noted that due to the entrance of our country into the single European space, higher education is required to implement certain rules, methods, forms of organization educational process, the use of a unified system of student's knowledge assessment, etc. It is said that the presence of feedback from student to teacher is an essential element of the educational process, because the purpose of learning, beside transferring a certain amount of knowledge and skills, is to learn how to manage personal development, to update their knowledge according to time. For comparison, the ratio of time that is given in the curricula of disciplines for classes and individual work of students in domestic and foreign educational institutions is shown. It is noted that, unfortunately, students' individual educational activities of foreign and domestic educational institutions differ not only in the amount of time given, but also in students' understanding of its role and essence, motivational orientation, skills of self-study, level of self-control. The factors influencing the activation of student's cognitive activity are listed. The teacher's role in the process of student's individual classroom and overclassroom activities is revealed. Attention is paid to motivation and willpower as an integral factor in the

successful student's creative activity. It is emphasized on the importance of control, teacher's control, at different stages of individual performance of tasks for effectiveness.

Key words: *independent students' work, cognitive activity, methods of organizing independent activity, teacher's role, student's conscious responsibility, subject-subject relations, classroom and out of classroom individual work.*

Постановка проблеми. Організацію процесу самостійної навчальної діяльності студентів можна вважати педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує налагодження ефективного освітнього процесу, побудови суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, забезпечення зворотного зв'язку від студента до викладача. Зауважимо, що метою навчання є не лише передача студенту певного обсягу знань і вмінь, а й формування здатності до саморозвитку, самовдосконалення відповідно до вимог часу та суспільства. Здобувач вищої освіти повинен нести особисту відповідальність за якість і продуктивність свого навчання.

Перед вищою школою постають важливі завдання щодо формування у студентів готовності до самоосвіти, розвитку творчих здібностей, наукового світогляду, системи сучасних професійних знань. Із психологічного погляду самостійне оволодіння знаннями має стати для здобувача вищої освіти цілеспрямованим процесом пізнання. Планування й організація самостійної роботи студентів, визначення її ролі та місця у навчальному процесі, пошук умов підвищення ефективності викликає дедалі більший теоретичний інтерес педагогів і науковців.

Успішним процес формування знань, набуття навичок і вмінь під час навчання у вищій школі може бути лише за умови активної навчальної діяльності студента, прояву його вольових якостей, прагнення до самоосвіти, самоконтролю та самодисципліни.

Аналіз досліджень. Проблема формування самостійності в педагогічній науці не є новою. Роль самостійної роботи осмислювалася такими відомими педагогами минулого, як Я. Коменський, А. Дістервег, К. Ушинський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський. Ця тема є предметом зацікавлення науковців-сучасників, зокрема педагогів П. Підкасистого, О. Савченко, Ю. Бабанського, С. Архангельського, Г. Щукіної, А. Алексюка, Б. Єсіпова, І. Лернера, М. Махмутова та ін. Питанню самостійності присвячені наукові розвідки психологів С. Рубінштейна, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Петровського та ін.

Особливостям самостійної роботи студентів присвячено низку дисертаційних досліджень, у яких висвітлені аспекти: формування індивідуаль-

них стратегій самостійної пізнавальної діяльності (О. М. Бондаревська), дидактичних засад індивідуалізації самостійної навчальної діяльності (А. В. Бугра), розвиток пізнавальної самостійності у здобувачів вищої освіти (В. І. Довганець), дидактичних умов формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності (Г. Б. Захарова), педагогічних засад організації контролю за самостійною роботою студентів (Л. Я. Крукевич), формування німецькомовної компетентності ЗВО у процесі самостійної роботи (Н. М. Ленюк), дидактичних умов індивідуалізації самостійної навчальної діяльності (М. В. Малоіван), умінь і навичок самостійної роботи (Л. В. Савенкова), дидактичні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності (О. О. Цись).

Мета статті – розкрити суть дефініції «самостійність», визначити зв'язок між самостійною роботою та пізнавальною діяльністю, розглянути методи організації самостійної роботи, які сприяють розвитку пізнавальної активності студентів.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти від 2002 р. (Доктрина, 2002) йдеться про те, що освіта є стратегічним ресурсом покращення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. З огляду на це держава має приділяти належну увагу і фінансову підтримку навчальним закладам освіти, заохочувати інноваційну діяльність, творчість і креативність. У свою чергу, забезпечення інноваційного розвитку освіти створюватиме умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

Відповідно до доктрини необхідне створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати та навчатися протягом життя (Доктрина, 2002). Із цих положень випливає, що навчання, самореалізація, самоствердження, творчі починання та креативність повинні мати перманентний характер, вони не повинні тривати лиш під час навчання в університеті, і лише завдяки навчанню протягом життя є можливість досягнути покращення добробуту суспільства.

Світ, наука, техніка перебувають у постійній динаміці, саме тому своєчасного оновлення потре-

бують зміст, форми, методи організації навчання, аби «йти в ногу із часом», щоб мати можливість зацікавити сучасного студента, змотивувати і допомогти знайти свій інтерес у житті.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Відповідно до положень доктрини держава повинна забезпечувати (Доктрина, 2002):

- виховання особистості, підготовленої до життя і праці у світі, що змінюється;
- формування у дітей і молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти та самореалізації особистості;
- підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці;
- інноваційний характер навчально-виховної діяльності.

Мобільність молодих людей є надзвичайно цінною рисою у швидкоплинному та швидкозмінному світі, адже це вміння дає можливість адаптуватися до змін і бути продуктивним за будь-яких умов. Моральність, толерантність до інших культур і націй – одні з найцінніших рис, які повинні культивуватися в молодих людях, адже є «фундаментом» для розвитку інших, не менш важливих, цінностей і рис особистості.

Поєднання освіти та науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку. Відповідно до Національної доктрини (Доктрина, 2002) пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення є надзвичайно важливим завданням. Саме педагогічні працівники є безпосередніми учасниками взаємодії з молоддю, і від їхньої майстерності, вміння подати матеріал, мотивувати та зацікавити значною мірою залежить результат знань студентів із предмету, тому так важливо професійно вдосконалювати вміння та навички викла-

дачів, проходити тренінги, навчання, підвищення кваліфікації, адже це завжди додаткове джерело натхнення, обмін думками й ідеями.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента є багатогранною. Формування пізнавальної самостійності як якості особистості є актуальною, адже вона є рушійною силою на всіх етапах навчання в університеті. Вагому роль в організації такого виду діяльності відіграє мотивація – спонукання до змін і розвитку.

За сучасними світовими та національними стандартами освіти самостійна творча робота студента є основною формою в навчальному процесі. У навчальних планах для конкретної навчальної дисципліни відводиться значний обсяг годин для самостійної роботи. Теми, які виносяться на самостійне опрацювання, включаються в запитання для контролю на заліках та екзаменах на рівні тем, що розглядаються на аудиторних заняттях. У більшості високорозвинених країн співвідношення часу, який відводиться на аудиторну та самостійну роботу, може становити 1:3,5, а у вітчизняних закладах вищої освіти співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів може становити 1:2 (Грицюк, 2011: 10). На жаль, нині самостійна навчальна діяльність студентів зарубіжних і вітчизняних ЗВО різняться не лише обсягом годин, а й розумінням студентами її ролі та сутності, мотиваційною спрямованістю, навичками самостійного опрацювання, рівнем самоконтролю.

Самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує відповідну мотивацію та навички, потребу до постійного самовдосконалення, самоосвіти, розширення світогляду (Петрикович, 2008: 40). Основою такого виду діяльності є його пізнавальна активність, тобто стійкий інтерес до певного навчального матеріалу.

Головною метою самостійної роботи є розвиток самостійності студента, здатність організувати свою діяльність без сторонньої допомоги. Такий вид діяльності виконує не тільки освітню, але й виховну функцію, адже під час її виконання студент навчається самостійно вирішувати проблему, приймати власні рішення та нести за них відповідальність (Король, 2009: 36).

«Самостійність» у педагогічній літературі має різні визначення і розглядається як потреба й уміння самостійно мислити, формулювати питання, нову проблему та самостійно їх вирішувати (В. Давидов, М. Данілов); готовність і потреба виконувати без сторонньої допомоги нові завдання та знаходити нові способи їх вирі-

шення (Б. Єсіпов, І. Лернер, П. Підкасистий); як інтегрована якість або властивість особистості (А. Щербаков); як найважливіша якість особистості, що є основою творчої спрямованості людини (Ю. Кулюткін) (Таран, 2007: 139).

Якісне впровадження у навчальний процес самостійної навчально-пізнавальної діяльності вимагає аналізу самого поняття «самостійна робота». Цілий синонімічний ряд можна навести до прикладу при розгляді поняття «самостійна робота» – «самостійність», «самоосвіта», «самостійний», «незалежність», «автономія», «самостійна діяльність», «самоорганізація», «індивідуальність» і саме такі варіації цього поняття ми знаходили в науковій літературі.

Автори Психологічного словника трактують поняття «самоосвіта» як самостійну діяльність суб'єкта, спрямовану на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками та на вдосконалення набутих (Психологічний словник). Філософський енциклопедичний словник за редакцією І. Шинкарука дає таке визначення поняттю «самоорганізація»: активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення (Філософський енциклопедичний словник, 2002). За визначенням авторів Великого тлумачного словника сучасної української мови «самостійний» – це той, який здійснюється, від-

бувається і т. ін. без інших, самітний (Великий тлумачний словник, 2004). У свою чергу автори Словника української мови (СУМ) поняття «самостійний» визначають як «здатний діяти сам, без сторонньої допомоги чи керівництва, здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін.» (СУМ, 1970–1980).

Науковець П. Підкасистий дефініцію «самостійна діяльність» розглядає як цілеспрямований процес, що організовується і виконується у процесі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань (Підкасистий, 1985).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна у табл. 1.

Шукаючи зарубіжні видання для тлумачення поняття «самостійна робота», ми звернули увагу на тлумачні словники та праці відомих у своїй галузі науковців. Автор німецького орфографічного словника Duden поняття «самостійний» пояснює як «той, що не контролюється ззовні, вільний у своїх діях, незалежний від інших» (Duden, 2017). Автор французького словника Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international дає пояснення поняття «індивідуальність» – це характеристики, за якими людина чи річ відрізняються від інших (Dictionnaire du Francais, 2006). Автори англійського словника Oxford Advanced Learner's Dictionary та словника Oxford Learner's Thesaurus інтерпретують поняття «самостійна робота» як діяльність із вивчення чогось без допомоги чи

Таблиця 1

Дефініція поняття «самостійна робота» у працях вітчизняних вчених і в українських тлумачних словниках

Структура поняття					
	1	2	3	4	5
Автор					
Психологічний словник	+				
Великий тлумачний словник сучасної української мови		+			
Словник української мови (СУМ)		+	+		
Філософський енциклопедичний словник				+	
П. Підкасистий	+				+

Примітки:

1. Самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками та на вдосконалення набутих.
2. Який здійснюється, відбувається і т. ін. без інших, самітний.
3. Здатний діяти сам, без сторонньої допомоги чи керівництва, здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін.
4. Активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення.
5. Цілеспрямований процес, який організовується і виконується у процесі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань.

втручання вчителя (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015, Oxford Learner's Thesaurus, 2008). Російський педагог Б. Єсіпов вважає, що самостійною роботою є робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога (Єсіпов, 1961). І. Харламов дає таке пояснення: активна пізнавальна самостійна діяльність студента (Організація самостійної роботи, 2003).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна у табл. 2.

Педагоги-сучасники пишуть про те, що діяльність особистості є механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів у власні розвивальні зміни. Діяльність розуміється як навмисна активність людини, а мета навчання полягає у формуванні у студента вміння діяти. Головною суперечністю сучасної освітньої практики є те, що молода людина, обравши собі майбутню спеціальність, недостатньо активна у навчанні та не завжди здатна самостійно організувати свою діяльність (Захарова, 2014: 9). Відзначимо, що саме через власну діяльність людина засвоює знання, досягає відповідного рівня особистісного росту.

Самостійна робота студентів:

- виконується в аудиторіях під керівництвом викладача,
- здійснюється у позааудиторний час, без прямого керівництва.

Зазначимо, що самостійна робота не є хаотичним процесом, безформною та неструктурованою

діяльністю студента. Як і будь-який вид активності, навчальна діяльність є процесом вирішення певних завдань. Відмінність навчальних завдань від інших полягає у тому, що метою перших є зміна самого суб'єкта, котрий опановує певні способи дій, а не зміна предметів, із якими діє суб'єкт (Бойко, 2009: 20).

До активних методів навчання належить творча письмова робота, творча вправа, дослідницька робота, метод проектів, тобто завдання, що дають широкий простір для фантазій і вимагають самостійного вивчення проблеми, збирання фактів, обміркування способів перевірки та шляхів вирішення.

Необхідними етапами самостійної пізнавальної діяльності є: постановка мети діяльності, розробка системи проблемних завдань, визначення об'єкта діяльності, вибір засобів діяльності, вирішення завдань, перевірка результатів (Овчаренко, 2005: 19). Організація самостійної пізнавальної діяльності – це складний, багатокомпонентний процес, який передбачає послідовність, взаємопов'язаність, відповідність конкретному етапу навчання.

Прикладом побудови навчальних занять за принципами діяльнісного підходу може бути відома сьогодні у європейських країнах «тьюторська» система навчання (Кобрій, 2009: 120), яка передбачає творчу навчальну діяльність студентів на заняттях: виконання письмових робіт, участь у дискусіях, рольових іграх, аналіз ситуацій.

Таблиця 2

Дефініція поняття «самостійна робота» у працях зарубіжних вчених та іноземних тлумачних словниках

Автор	Структура поняття				
	1	2	3	4	5
Oxford Advanced Learner's dictionary	+				
Oxford Learner's Thesaurus	+				
Німецький орфографічний словник – Duden		+			
Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international			+		
Б. Єсіпов				+	
І. Харламов					+

Примітки:

1. Діяльність із вивчення чогось без допомоги чи втручання вчителя.
2. Не контролюється ззовні, вільний у своїх діях, незалежний від інших.
3. Характеристики, за якими людина чи річ відрізняються від інших.
4. Робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога.
5. Активна пізнавальна самостійна діяльність студента.

У такому навчальному процесі викладач виступає у ролі тьютора (наставника, помічника).

Педагоги-практики акцентують увагу на раціональній організації розумової праці студента, що здійснюється шляхом використання прийомів активної роботи з матеріалом, умінням здійснювати смислове групування матеріалу, виділяти головне, складати план.

Самостійність у навчальному процесі може мати різні форми та ступені, які класифікують залежно від міри участі в ньому як викладача, так і самого студента. Якщо завдання для самостійної роботи пропонує викладач – це один ступінь самостійності, якщо педагог створює умови для самостійності, а студент сам визначає завдання для самостійної роботи – це другий ступінь самостійності, якщо ж здобувач вищої освіти сам визначає проблему і завдання для самостійної роботи – це третій, більш повний ступінь самостійності (Григорчук, 2002: 158).

Навчально-пізнавальна діяльність у закладі вищої освіти забезпечує професійну підготовку студентів і включає самостійне виконання ними проєктів. Успішне виконання такого виду творчих робіт відображає міжпредметні зв'язки, синтез отриманих знань, вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язування практичних завдань, високий рівень самоорганізованості, самоконтролю та відповідальності. В основу застосування сучасної проєктної роботи покладено ідеї особистісно-орієнтованого навчання, свободи творчості студентів (Олексюк, 2014: 180). Свобода творчості має важливе значення у навчальному процесі, адже вона породжує позитивні емоції, збільшує активність, прагнення до самостійних дій. Результатом такої діяльності є підвищення рівня продуктивності праці.

Зазначимо, що роль викладача у самостійній роботі студента є керуючою та направляючою. Спочатку викладач планує й організовує роботу, а пізніше мотивує здобувача вищої освіти до її виконання, скеровує в потрібне русло. Успішність самостійної аудиторної роботи студентів залежить від уміння викладача правильно організувати процес, спланувати етапи її виконання, що, у свою чергу, сприятиме продуктивному та цілеспрямованому навчанню.

У навчальному процесі важливою є культура спілкування викладача і студента, який повинен відчувати, що його поважають, рахуються з його думкою, толерантно ставляться до його самопідготовки.

Самостійність студента є досить непростим процесом, який потребує відповідних вмінь і навичок: розуміння сенсу й мети роботи, органі-

зації власного навчання та часу, аналізу та структурування інформації, вирішення питань і завдань у нестандартний спосіб.

Викладачу важливо розуміти внутрішні чинники, котрі сприяють активізації самостійної роботи студентів (Геревич, 2014: 284):

- корисність виконуваної роботи (якщо студент знає, що результати його діяльності будуть значимі для певного предмету і використовуватимуться надалі, його мотивація до виконання зростає в рази);
- участь студентів у творчій діяльності;
- інтенсивну підготовку (використання в навчальному процесі активних методів, таких як: ігровий тренінг, ділова гра тощо, спрямованих на отримання знань із декількох предметів);
- участь в олімпіадах, конкурсах;
- використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальних оцінок, рейтингу);
- заохочення студентів за успіхи (стипендії, преміювання);
- індивідуалізацію завдань як аудиторних, так і позааудиторних.

Індивідуалізація навчального процесу, що реалізовується в рамках диференційованого навчання, є важливим орієнтиром і фактором успішного його забезпечення, адже, здійснюючи поділ студентів (за рівнем знань, типологією характеру тощо) на умовні групи, викладач створює ідеальні умови для комфортного навчання, спілкування та розвитку особистості.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 2014 р. (Закон України, 2014) державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;
- доступності вищої освіти;
- міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи;
- наступності процесу здобуття вищої освіти.

Всі перелічені в законі принципи є значимими та ключовими для освіти зокрема та для суспільства загалом, адже процес наступності освіти, освіти впродовж життя, інтеграція нашої держави у Європейський освітній простір зі збереженням власних передових традицій вищої школи є тими орієнтирами та векторами, за якими повинна рухатися Україна.

Формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом розвитку наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності закладів вищої освіти та їх інтеграції з виробництвом.

Відповідно до цього закону основними завданнями закладу вищої освіти є (Закон України, 2014):

- участь у забезпеченні суспільного й економічного розвитку держави через формування людського капіталу;

- формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися за сучасних умов;

- забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності;

- налагодження міжнародних зв'язків і провадження міжнародної діяльності у галузі освіти, науки, спорту, мистецтва та культури.

Інноваційна діяльність, вміння мислити творчо, самоорганізація у процесі навчання, активність, відповідальність – це ті характеристики, які життєво необхідні для здобувача вищої освіти у ХХІ ст., адже світ швидкоплинний і швидкозмінний, і, щоб бути затребуваним спеціалістом у майбутньому, студенту важливо навчитися всіх цих компетенцій на етапі навчання.

Освітній процес, як зазначено в законі (Закон України, 2014), – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти та науки, що провадиться у закладі вищої освіти через систему науково-методичних і педагогічних заходів і спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, котрі навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

Результативність самостійної роботи студента відображається в контролі знань, який є обов'язковим на різних етапах виконання того чи іншого завдання. Кожна форма контролю (залік, екзамен, тест, опитування, діалог) має певну функцію та смислове значення, допомагає визначити глибину знань студента, якість застосованих методів навчання, проте контроль самостійної роботи студентів не повинен бути самоціллю для викладача. Все ж таки важливішим є сам процес навчання, а не його результат.

Серед методів і прийомів активізації аудиторної самостійної роботи студентів варті уваги:

завдання та вправи, тренінги, нестандартні запитання, рольові ігри, тести на поглиблене розуміння матеріалу, програмоване навчання, написання рефератів (Пашенко, 2004: 196). Активізації пізнавальної самостійної роботи студентів сприяє розвиток таких мисленнєвих операцій, як порівняння, аналогія, класифікація та групування матеріалу. Важливими є вміння відстоювати власну думку, робити висновки, ставити запитання.

Однією із форм навчально-пізнавальної, дослідної діяльності студента є курсова робота, яка виконується згідно з навчальним планом протягом навчального року чи семестру. Головною метою такого виду діяльності є закріплення та поглиблення вже набутих знань, формування вмінь самостійного проведення наукового дослідження (систематизації, відбору, групування матеріалу), набуття досвіду у наукових дослідженнях. Виконання курсових робіт дає можливість поєднувати навчальну та науково-дослідну роботу, за якої самостійна діяльність студента є ключовою ціллю викладача.

У процесі організації самостійної роботи студентів у педагога можуть виникати певні труднощі: відсутність методичних рекомендацій, структурно-логічних схем виконання певного завдання, економічні проблеми, труднощі, пов'язані із забезпеченням студентів необхідними навчальними матеріалами та доступом до джерел інформації (Демченко, 2006: 69).

Зазначимо, що знання, уміння та навички неможливо передати від одного іншому так, як це можна зробити з певною матеріальною річчю. Кожен самостійно проходить шлях опанування певною сумою знань і вмінь, вироблення власних навичок, долаючи етапи сприйняття, усвідомлення, аналізу, систематизації. Український науковець О. Вишневецький у своїх працях наголошував, що вміння є наслідком засвоєння інформації. Поверхневим рівнем засвоєння є знання, які формуються у процесі запам'ятовування певної суми фактів і правил. Глибший рівень проявляється у здатності людини мобілізувати знання задля виконання певних дій, необхідних для досягнення мети. Вміння передбачає активізацію не лише знань, але й навичок. Навичку вчений розуміє як здатність людини виконувати певну дію автоматично, без участі уваги (Захарова, 2014: 11).

Із метою забезпечення якісної самостійної роботи студента у закладі освіти повинні створюватися належні умови (Панасенко, 2007: 23):

- систематичне виконання студентами всіх видів самостійної роботи (створення чіткого гра-

фіку самостійної роботи студента та забезпечення відповідного контролю);

- комплексний підхід до самостійної роботи (полягає в логічній єдності отриманої студентом інформації під час лекцій, семінарських і практичних занять);

- мотивація (інтерес до самого процесу пізнання, а не до оцінки);

- необхідність формування пізнавального інтересу (завдяки поглибленому вивченню науки);

- створення у закладі вищої освіти педагогічного середовища (творчий підхід викладачів до своєї справи, висока якість та ефективність навчання, активна позиція студента);

- зменшення навчального навантаження викладачів;

- наукове та навчально-методичне забезпечення для підготовки студента (розширення бібліотечних фондів і залів для роботи з літературою);

- комп'ютеризація закладів вищої освіти.

Розглянемо основні види мотивації: зовнішню (залежність професійної кар'єри від результатів навчання у ЗВО), внутрішню (нахили студента, його здатність до навчання) та навчальну (розуміння користі від виконання роботи). Проблема мотивації студента до організації та виконання позааудиторної самостійної роботи є надзвичайно важливою й актуальною, оскільки саме мотив є рушійною силою для розвитку особистості (Бойко, 2009: 22).

Аналізуючи досвід організації самостійної позааудиторної роботи студентів у США, дослідниця І. Сулим відзначила, що мотиваційно-цільова спрямованість чітко проявляється в моделях «прогресивного навчання» (Р. Томас, В. Перрі) та «значущого навчання» (Р. Джонсон), які реалізуються засобами організації самостійної роботи студента за індивідуальними планами, системою вивчення предметів за вибором, гнучким модульним розкладом занять (Коновал, 2013: 90).

У контексті мотивації варто згадати, що внутрішня мотивація до дій є рушійною, оскільки відбувається усвідомлення мети своєї діяльності, самоорганізація щодо розподілу навантажень у часі, самоконтроль виконання поставлених завдань.

Дослідниця А. Петрова (Петрова, 2006: 18), розглядаючи тему дидактичних умов організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, наголошує на ядрі самостійної навчальної діяльності – пізнавальному завданні, обов'язковим елементом якого є проблема, котра стимулює студента до самостійних

пошуків її вирішення. Зазначимо, що проблемна ситуація вимагає активізації мисленневих операцій, які сприяють знаходженню шляхів для її вирішення.

Висновки. Аналізуючи місце самостійної роботи в навчальному процесі ЗВО, зазначимо, що така форма роботи є передумовою активізації пізнавальної діяльності. Розглядаючи наукові підходи як зарубіжних, так і вітчизняних педагогів, психологів, варто відзначити, що самостійна робота студента у закладах вищої освіти стає пріоритетною, оскільки допомагає вирішити ті завдання, які покладені на навчальні заклади: формування та розвиток готовності студентів до самоосвіти, розвиток творчих здібностей, наукового світогляду, системи сучасних професійних знань. Самостійне оволодіння знаннями, з погляду психології, має стати для студента цілеспрямованим процесом пізнання.

Лише за умови активної навчальної діяльності студента, прояву його вольових якостей, прагнення до самоосвіти, самоконтролю та самодисципліни навчальний процес буде якісним і ефективним. Зрештою, студент повинен відчувати власну відповідальність за якість і продуктивність свого навчання.

Порівнюючи самостійну навчальну діяльність студентів зарубіжних і вітчизняних ЗВО, зауважимо, що в перших відводиться більше годин для самостійної роботи, глибшим є розуміння студентами ролі такого виду роботи та її сутності, вища мотиваційна спрямованість, сформовані навички самостійного опрацювання, належний рівень самоконтролю. В українських реаліях головною проблемою є те, що молода людина, обравши собі майбутню спеціальність, недостатньо активна у навчанні та не завжди здатна самостійно організувати власну діяльність.

Знання, вміння та навички неможливо просто передати від однієї людини до іншої. Їх формування – це процес довготривалий і кропіткий, потребує вмілого керівництва, ефективного планування роботи викладача у поєднанні з вольовими зусиллями студента, його прагненням до самовдосконалення та самоосвіти. Це все сприяє якісному процесу навчально-пізнавальної діяльності, формуванню глибоких і змістовних знань і навичок, становленню творчої, всесторонньо розвинутої, самодостатньої особистості.

Очевидною є потреба у подальшій педагогічній розвідці щодо самостійності, працездатності студента, розвитку мотивації, самоорганізаційних здібностей, навичок самоконтролю тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Рідна школа*. 2009. № 10. С. 19–23.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Григорчук Г. В. Пізнавальна задача як умова активізації самостійної роботи студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. Ч. 2. С. 158–160.
4. Геревич М. О. Організація самостійної роботи студентів як засіб формування професійної компетенції майбутніх фахівців. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 8 (27). С. 282–285.
5. Грицюк Л. К. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. № 17: Педагогічні науки. С. 9–14.
6. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. *Рідна школа*. 2006. № 5. С. 68–70.
7. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. 239 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text>.
9. Захарова Г. Б. Інформаційні технології як засіб формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів : методичні рекомендації для викладачів і студентів. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 116 с.
10. Король С. Індивідуальні стратегії навчання як засіб підвищення ефективності самостійної роботи студентів. *Людознавчі студії*. 2009. Вип. 19: Педагогіка. С. 135–145.
11. Коновал О. А. Теоретико-методологічні підходи до організації самостійної роботи студентів. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 19. С. 88–95.
12. Кобрій О. Психолого-педагогічні умови організації самостійної роботи студентів. *Людознавчі студії*. 2009. Вип. 19: Педагогіка. С. 144–124.
13. Німецький орфографічний словник – Duden, Konrad Duden, 2017. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch>.
14. Овчаренко Т. Самостійна робота, як форма управління пізнавальною діяльністю студентів вузу. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2005. № 1. С. 18–20.
15. Олексюк Г. Я. Самостійна робота як засіб розвитку пізнавальної діяльності студентів. *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: методологія, теорія, практика*. 2014. С. 176–182.
16. Організація самостійної роботи студентів / за заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. 216 с.
17. Панасенко Е. Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 22–24.
18. Пащенко Т. М. Засоби активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи студентів. *Нові технології навчання*. 2004. Вип. 39. С. 195–200.
19. Петрова А. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 16–19.
20. Петрикович Ю. Я. Використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів. *Теоретичні та прикладні аспекти використання інформаційних технологій у системі університетської освіти*. 2008. С. 39–41.
21. Пидкасистый П. И. Сущностная характеристика познавательной деятельности. *Вестник высшей школы*. 1985. № 9. С. 35–39.
22. Психологічний словник. URL: <https://psycholog.klasna.com/uk/site/psikhologichnii-slovnik.html>.
23. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 9. С. 46.
24. Таран І. В. Творча самостійність студентів. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України. 2007. Ч. 2. С. 137–140.
25. Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
26. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : «Абрис», 2002. 751 с.
27. Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international, Rey-Debove, J. 2006. 1248 p. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition>
28. Oxford Learner's Thesaurus. A dictionary of synonyms / Oxford University Press, 2008. 1024 p.
29. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Oxford University Press, 2015. 1539 p.

REFERENCES

1. Boiko Ya. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Organization of independent students' work in higher pedagogical educational institutions]. *Ridna shkola*, 2009. № 10. pp. 19–23 [in Ukrainian].
2. Busel V. T. (ed.) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language], Kyiv, Irpin: VTF "Perun", 2004. 1440 p. [in Ukrainian].
3. Hryhorchuk H. V. Piznavalna zadacha yak umova aktyvizatsii samostiinoi roboty studentiv [Cognitive task as a condition for activating independent students' work]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykhohihiia*, 2002. Vol. 6. T. 2, pp. 158–160 [in Ukrainian].

4. Herevych M. O. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv yak zasib formuvannya profesiinoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv [Organization of independent students' work as a means of forming the professional competence of future professionals]. *Mizhnarodnyi naukovi visnyk*, 2014. Vol. 8 (27). pp. 282–285 [in Ukrainian].
5. Hrytsiuk L. K. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u navchalnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu [Organization of independent students' work in the educational process of higher education]. *Naukovi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, № 17: Pedagogichni nauky, 2011. pp. 9–14 [in Ukrainian].
6. Demchenko O. Dydaktychna systema orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv [Didactic system of organization independent students' work]. *Ridna shkola*, 2006. № 5. pp. 68–70 [in Ukrainian].
7. Eस्पov B. P. Samostoiatelnaia robota uchashchykh na urokakh [Independent students' work in lessons], Moskva: Hosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe yzdatelstvo mynisterstva prosveshcheniya RSFSR, 1961. 239 p. [in Russian].
8. Law of Ukraine “On Higher Education” from July 1, 2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text> [in Ukrainian].
9. Zakharova H. B. Informatsiini tekhnologii yak zasib formuvannya vmin samostiino-piznavalnoi diialnosti studentiv: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv i stud [Information technologies as a means of forming skills of independent-cognitive activity of students: methodical recommendations for teachers and students]. Kyiv: [Kyivskiy un-t im. B. Hrinchenka], 2014. 116 p. [in Ukrainian].
10. Korol S. Indyvidualni stratehii navchannia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv [Individual learning strategies as a means of improving the efficiency of students' independent work]. *Liudynoznavchi studii*, Vol. 19: Pedagogika, 2009. pp. 135–145 [in Ukrainian].
11. Konoval O. A. Teoretyko-metodolohichni pidkhody do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv [Theoretical and methodological approaches to the organization of independent students' work]. *Pedagogichniy almanakh*, 2013. Vol. 19. pp. 88–95 [in Ukrainian].
12. Kobrii O. Psykholoho-pedagogichni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv [Psychological and pedagogical conditions for organizing independent students' work]. *Liudynoznavchi studii*, Vol. 19: Pedagogika, 2009. pp. 144–124 [in Ukrainian].
13. Nimetskyi orfohrafichnyi slovnyk [German orthographic dictionary] – Duden, Konrad Duden, 2017. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> [in German].
14. Ovcharenko T. Samostiina robota, yak forma upravlinnia piznavalnoiu diialnistiu studentiv vuzu [Independent work as a form of cognitive activity management of university students]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*, 2005. № 1, pp. 18–20 [in Ukrainian].
15. Oleksiuk H. Ya. Samostiina robota yak zasib rozvytku piznavalnoi diialnosti studentiv [Independent work as a means of developing students' cognitive activity]. *Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v osviti: metodolohiia, teoriia, praktyka*, 2014. pp. 176–182 [in Ukrainian].
16. Korol V. M., Musiienko V. P., Tokova N. T. (eds.) Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv [Organization of independent students' work], Cherkasy: Vyd-vo ChDU, 2003. 216 p. [in Ukrainian].
17. Panasenko E. Samostiina robota studentiv u vyshchomu pedagogichnomu navchalnomu zakladi [Independent students' work in higher pedagogical educational institution]. *Ridna shkola*, 2007. № 5, pp. 22–24 [in Ukrainian].
18. Pashchenko T. M. Zasoby aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti v protsesi samostiinoi roboty studentiv [Means of activating cognitive activity in the process of independent students' work]. *Novi tekhnologii navchannia*, 2004. Vol. 39. pp. 195–200 [in Ukrainian].
19. Petrova A. Dydaktychni umovy orhanizatsii samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv [Didactic conditions for the organization of independent educational and cognitive activities of students]. *Ridna shkola*, 2006. № 7. pp. 1–19 [in Ukrainian].
20. Petykovych Yu. Ya. Vykorystannia informatsiinykh tekhnologii u samostiinii roboti studentiv [Usage of information technology in independent students' work]. *Teoretychni ta prykladni aspekty vykorystannia informatsiinykh tekhnologii u systemi universytetskoï osvity*, 2008. pp. 39–41 [in Ukrainian].
21. Pidkasistyiy P. I. Suschnostnaya harakteristika poznavatelnoy deyatelnosti [Essential characteristics of cognitive activity], *Vestnik vysshey shkoly*, 1985. № 9. pp. 35–39 [in Russian].
22. Psykholohichniy slovnyk [Psychological dictionary] URL: <https://psycholog.klasna.com/uk/site/psikhologichnii-slovník.html> [in Ukrainian].
23. Bilodid I. K. (ed.) Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Ukrainian language Dictionary: in 11 vols.], AN URSR. Instytut movoznavstva; Kyiv: Naukova dumka., 1970–1980. T. 9. pp. 46 [in Ukrainian].
24. Taran I. V. Tvorchia samostiinist studentiv [Creative students' independence]. *Profesionalizm pedahoha v konteksti Yevropeiskoho vyboru Ukrainy*, 2007. Vol. 2. pp. 137–140 [in Ukrainian].
25. Decree of the President of Ukraine “On the National Doctrine of Education Development” from April 17, 2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
26. Shynkaruk V. I. (ed.) Filozofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary], Kyiv, “Abrys”, 2002. 751 pp. [in Ukrainian].
27. Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international, Rey-Debove, J. 2006. 1248 p. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition> [in French].
28. Oxford Learner's Thesaurus. A dictionary of synonyms / Oxford University Press, 2008. 1024 p. [in English].
29. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Oxford University Press, 2015. 1539 p. [in English].

УДК 378.091.2:364-43]:323.1(043.5)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-28>

Юлія РЯБОВА,
orcid.org/0000-0002-0608-6293
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) *ryuliasha04@gmail.com*

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті виокремлено педагогічні умови підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі. Підготовка соціального працівника до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі передбачає дотримання педагогічних умов: застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; здійснення міжпредметної координації у навчанні професійних дисциплін і дисциплін загальногуманітарного циклу; формування ціннісного ставлення до міжкультурних відмінностей представників різних культур у багатонаціональному середовищі; розвитку позитивної мотивації до взаємодії із представниками національних меншин у багатонаціональному середовищі. Автор зазначає, що всі описані аспекти цієї педагогічної проблеми можна згрупувати за способом впливу. Таким чином, структуру моделі поділено на блоки: організаційний, змістовий, діагностичний і результативний.

Організаційний блок включає мету підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі, компоненти готовності майбутнього соціального працівника, серед яких виокремлено культурологічний, когнітивний та емоційний. Цей блок ґрунтується на підходах і принципах. Змістовий блок справляє вплив через специфіку організації процесу, через розкриття сутності педагогічних умов, а також етапів підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Діагностичний блок містить критерії оцінювання та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у багатонаціональному середовищі. Результатом впровадженої моделі майбутнього соціального працівника є відповідний рівень готовності соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі, що представлено в моделі результативним блоком.

Автор підкреслює, що ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до взаємодії у багатонаціональному середовищі ми оцінюємо за допомогою таких критеріїв: комунікативного, змістово-процесуального, мотиваційного, особистісно-адаптивного.

Ключові слова: модель професійної підготовки, багатонаціональне середовище, соціальні працівники, професійна діяльність, критерії, педагогічні умови.

Yuliia RIABOVA,
orcid.org/0000-0002-0608-6293
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at English Language Department
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) *ryuliasha04@gmail.com*

MODEL OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN A MULTIANNATIONAL SOCIETY

The article highlights the pedagogical conditions for preparing social workers for professional activities in a multinational society. Training of future social workers for professional activity in a multinational society presupposes observance of pedagogical conditions: application of a culturological approach to professional training of future social workers; implementation of interdisciplinary coordination in the teaching of professional disciplines and disciplines of the general humanities cycle; formation of values to intercultural differences of representatives of different cultures in a multinational society; development. The author notes that all the described aspects of this pedagogical problem can be grouped by the way of influence. Thus, the structure of the model is divided into blocks: organizational, semantic, diagnostic and effective. The organizational block includes the purpose of preparing of future social workers for professional activity in a multinational society, the components of the readiness of the future social worker, among which are culturological, cognitive and emotional aspects. This block is based on approaches and principles. The content block has an impact through the specifics of the organization of the process, and through the disclosure of the essence of

pedagogical conditions, as well as the stages of training for future professional activities. The diagnostic block contains evaluation criteria and levels of readiness of future social workers for future professional activity in a multinational society. The result of the implemented model of the future social worker is the appropriate level of readiness of social workers for professional activity in a multinational society, which is represented in the model by the resultant block. The author emphasizes that the effectiveness of future social workers training to interact in a multinational society, we assess using the following criteria: communicative, substantive, motivational, personality-adaptive.

Key words: professional training model, multinational society, social workers, professional activity, criteria, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Досвід розвитку професійної соціальної роботи переконливо показав ефективність вирішення багатьох соціальних проблем засобами професійної діяльності соціальних працівників і позначив значення соціальної освіти як потужного антикризового потенціалу розвитку суспільства. Соціальна освіта характеризується швидкими темпами розвитку і є синтезом наукового знання, що забезпечує прорив у гідне майбутнє суспільства, здатного знайти вирішення актуальних проблем, які виникають у багатонаціональному сучасному середовищі (Романовська, 2013). Метою вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців і різнобічно розвинених особистостей, здатних до активної соціальної адаптації у суспільстві, самоосвіти, самовдосконалення та толерантності. Стрімкий розвиток українського суспільства характеризується інтенсивними соціально-економічними та геополітичними змінами, що породжують політичні, економічні, соціальні та морально-психологічні проблеми. За таких умов стає необхідною діяльність соціальних служб, котрі покликані допомогати суспільству подолати труднощі, пов'язані з вирішенням соціальних, психологічних, культурологічних, етнічних проблем.

Аналіз досліджень. Теоретичним основам і принципам професійної підготовки соціальних працівників приділяється увага українських дослідників А. Капської, В. Поліщук, Т. Семигіної, І. Григи, І. Звереві, Л. Коваль, С. Хлебика та ін. Теорії та методики підготовки спеціалістів до соціальної роботи висвітлено у працях таких російських вчених, як Ю. Галагузова, Л. Гуслякова, Л. Топчий, В. Жуков, В. Нікітін. Різні аспекти міжкультурної компетентності розглянуто такими науковцями, як: М. Беннет, М. Байрам, В. Гудикунст, А. Карнишев, Е. Холл, О. Садокін, М. Лукьянчикова, А. Томас та ін.

Метою статті є характеристика й обґрунтування всіх компонентів моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Моделювання – це один із засобів педагогічного дослідження. Модель у широкому розумінні означає

аналог. У педагогічному розумінні це зафіксований процес навчання, діяльність (Пришляк, 2007). Н. Тализіна зазначає, що якість підготовки майбутнього фахівця залежить від трьох складових частин: мети навчання, змісту навчання, а також принципів організації навчального процесу. А. Андреев у моделі підготовки фахівця виділяє: види діяльності, що вимагає сьогодення; види діяльності, які диктує професія; види діяльності, зумовлені системою духовних цінностей держави.

Р. Гришкова вважає за необхідне розглянути таке поняття, як «освітня модель», котра відображає елементи освітніх цілей, структуру навчальних планів, зміст навчальних курсів, методи тестування й оцінювання здобувачів вищої освіти (Гришкова, 2015).

З. Фалінська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах і видах освітніх установ і закладів соціальної роботи. Дослідницею подано модель неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, до якої входять зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови та результат (Ведмедюк, 2011).

Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ЗВО, розроблена українською дослідницею І. Мельничук, містить цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний і результативний компоненти (Мельничук, 2010: 12).

Враховуючи проаналізовані моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зауважимо, що всі вони ґрунтуються на різних підходах. Всі мають різні компоненти та структуру, описують процеси навчання і підготовки фахівців. Спираючись на досвід науковців, а також проведений аналіз, розробимо модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі (рис. 1).

Виокремлення й обґрунтування педагогічних умов підготовки соціальних працівників до про-

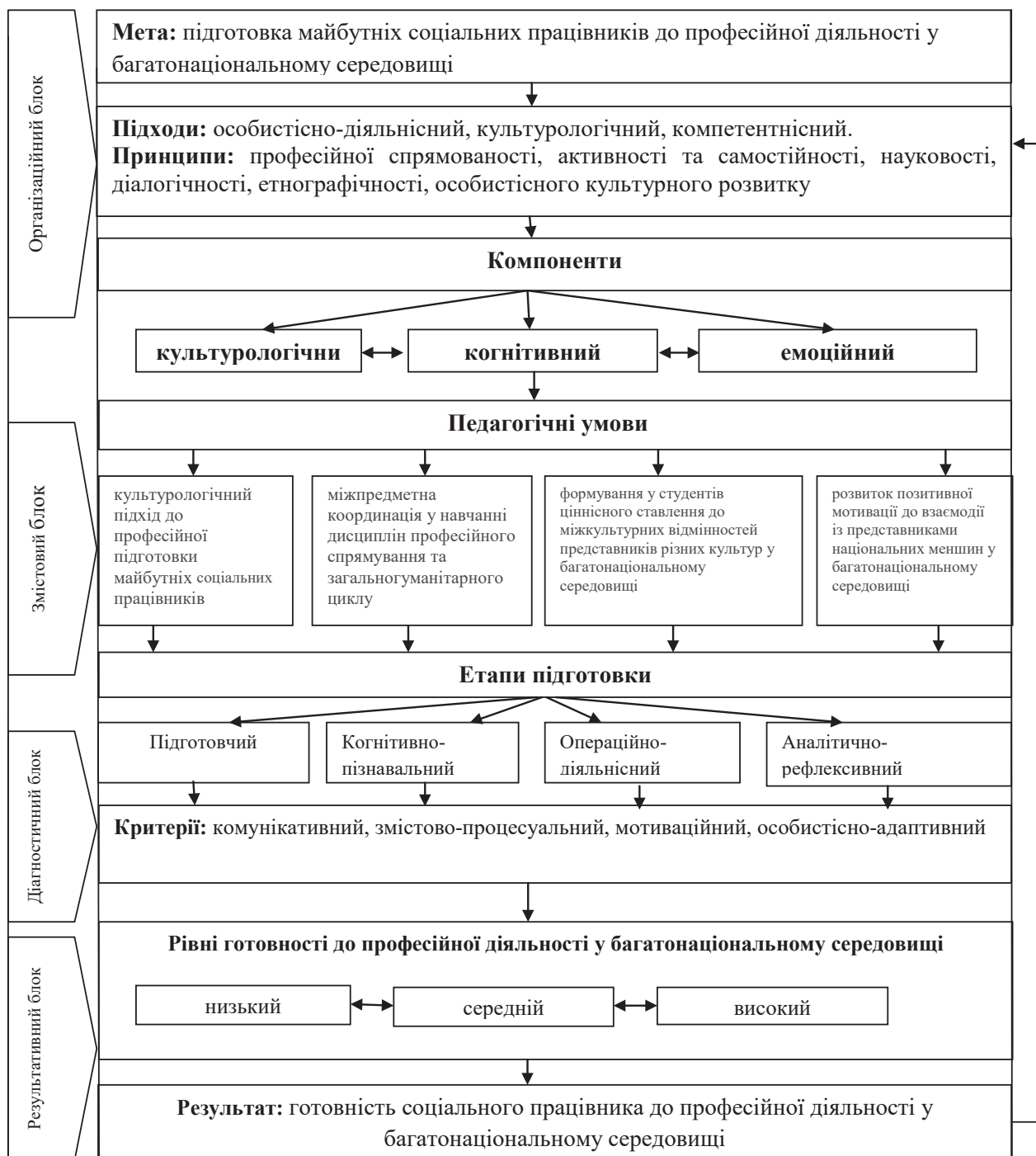


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі

фесійної діяльності у багатонаціональному середовищі засвідчило, що всі описані аспекти цієї педагогічної проблеми можна згрупувати за способом впливу. Таким чином, розіб'ємо структуру моделі на блоки, виділивши організаційний, змістовий, діагностичний і результативний блоки.

Організаційний блок включає в себе мету підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному

середовищі, компоненти готовності майбутнього соціального працівника, серед яких виокремлено культурологічний, когнітивний та емоційний. Цей блок ґрунтується на підходах і принципах. Змістовий блок справляє вплив через специфіку організації процесу, через розкриття сутності педагогічних умов, а також етапів підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Діагностичний блок містить критерії оцінювання та рівні

готовності майбутніх соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у багатонаціональному середовищі. Результатом впровадженої моделі майбутнього соціального працівника є відповідний рівень готовності соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі, що представлено у моделі результативним блоком.

Розкриємо зміст складників моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Метою є підготовка соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Основними підходами обрано: особистісно-діяльнісний, культурологічний і компетентнісний.

Принципи: професійної спрямованості, активності та самостійності, науковості, діалогічності, етнографічності, особистісного культурного розвитку.

Основними компонентами готовності майбутніх соціальних працівників є культурологічний, когнітивний та емоційний. Організаційний блок ґрунтується на вимогах галузевого стандарту щодо професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота». Зміст підготовки відображає специфіку, зумовлену професійною діяльністю майбутнього соціального працівника, здатного до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Культурологічний компонент готовності соціального працівника до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі зумовлює здатність формувати в собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання особливостей культури, цінностей, норм поведінки представників іншої національності, засвоєння максимального обсягу інформації, набуття знань іншої культури та формування міжкультурної компетенції.

Когнітивний компонент готовності соціального працівника до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі передбачає наявність теоретичних знань, необхідних соціальному працівнику для ефективної професійної діяльності із представниками інших національностей; формує у свідомості майбутніх фахівців базові когнітивні структури, які забезпечують сприйняття і розуміння мови та світу представників інших національностей, сприйняття і розуміння феноменів іншої культури; передбачає сформованість системи полікультурних знань, котрі виступають орієнтовною основою професійної діяльності особистості у багатонаціональному середовищі.

Емоційний компонент визначає не тільки позитивне емоційне ставлення до людей, а й відповідальність за будь-яку власну дію, що спонукають особистість людини, якій допомагають, до трансформації.

Значення аналізу професійної діяльності, а також компетентностей, необхідних у взаємодії із представниками різних національностей, полягає у тому, що після підготовки здобувача вищої освіти з наявними виокремленими компонентами маємо можливість оцінити «отриманий результат», тим самим одержуючи можливість уточнити та скорегувати систему професійної підготовки.

Багатонаціональне середовище визначає нові вимоги до особистості соціального працівника. Майбутній фахівець повинен не тільки бути обізнаним у професії, а й мати знання щодо змісту культур представників різних національностей (побуту, культурних особливостей, традицій і звичаїв). Також слід враховувати національні особливості, які часто проявляються у простих життєвих ситуаціях.

Підготовка соціального працівника до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі передбачає дотримання педагогічних умов: застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; здійснення міжпредметної координації у навчанні професійних дисциплін і дисциплін загальногуманітарного циклу; формування ціннісного ставлення до міжкультурних відмінностей представників різних культур у багатонаціональному середовищі; розвитку позитивної мотивації до взаємодії із представниками національних меншин у багатонаціональному середовищі.

Вони забезпечують впровадження в освітній процес активних методів і сучасних форм навчання, міжпредметну координацію під час вивчення професійних і загальногуманітарних дисциплін, впровадження волонтерської практики.

Окрім цього, спираючись на методологічну базу дослідження та комплекс принципів організації педагогічних досліджень, ми виділили такі етапи підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у багатонаціональному середовищі: підготовчий, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та аналітично-рефлексивний.

Ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до взаємодії у багатонаціональному середовищі ми оцінюємо за допомогою таких критеріїв: *комунікативного, змістово-процесуального, мотиваційного, особистісно-адап-*

тивно. У процесі вивчення рівнів готовності нами було визначено низький, середній, високий рівні. Так, на нашу думку, низький рівень характеризується недостатньою готовністю майбутнього соціального працівника до взаємодії у багатонаціональному середовищі, середній рівень – достатньою готовністю до професійної діяльності, високий – високим ступенем готовності до взаємодії у багатонаціональному середовищі. Результатом моделі є готовність майбутніх соціальних праців-

ників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Висновки. Отже, представлена у дослідженні модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі є цілісною системою, котра складається з мети, підходів, принципів, компонентів, педагогічних умов, етапів підготовки, критеріїв, рівнів, результату і зворотного зв'язку, через який відбувається корекція викладачем результатів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ведмедюк А. Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький, держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2011. 20 с.
2. Гришкова Р. О. Інтернаціоналізація освіти з позицій компетентнісного підходу до навчання. *Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*. Миколаїв, 2015. С. 24–29.
3. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
4. Палько І. М. Основні положення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті формування міжкультурної толерантності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. С. 60–65.
5. Пришляк О. Ю. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2007. С. 39–44.
6. Романовська Л. І. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 654. С. 133–145.
7. Тищенко О. В. Сутність соціальної роботи як складової соціального забезпечення. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*. 2013. С. 97–101.

REFERENCES

1. Vedmedyuk A. D. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do orhanizatsiyifizkul'turno-ozdorovchoyi diyal'nosti molodi za mistsem prozhyvannya [Preparation of future social pedagogues for the organization of physical culture and health activities of young people at the place of residence] author's ref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04 SHEI "Pereyaslav-Khmelnitsky. State Pedagogical University named after G. Skovoroda". Pereyaslav-Khmelnitsky, 2011. 20 p [in Ukrainian]
2. Hryshkova R. O. Internatsionalizatsiya osvity z pozytsiy kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya [Internationalization of education from the standpoint of a competency-based approach to learning] Strategies of the Black Sea region in the geopolitical space. Mykolaiv, 2015, pp. 24–29 [in Ukrainian]
3. Melnychuk I. M. Teoriya i praktyka profesynoyi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Theory and practice of professional training of future social workers by means of interactive technologies] monograph. Ternopil: Economic Thought, 2010. 326 p [in Ukrainian]
4. Palko I. M. Osnovni polozhennya profesynoyi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pedahohiv u konteksti formuvannya mizhkulturnoyi tolerantnosti [The main provisions of professional training of future social educators in the context of the formation of intercultural tolerance] Pedagogy – Bulletin of Zaporizhia National University. 2011. pp. 60–65 [in Ukrainian]
5. Pryshlyak, O. Yu. Zmistovyy komponent profesynoyi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv u Nimechchyni [Content component of professional training of social pedagogues in Germany] Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University V. Hnatyuk. Series: Pedagogy. 2007. pp. 39–44 [in Ukrainian]
6. Romanovska L. I. Zarubizhnyy dosvid orhanizatsiyi sotsialnoyi ta sotsialno-pedahohichnoyi roboty [Foreign experience in the organization of social and socio-pedagogical work] Scientific Bulletin of Chernivtsi University: a collection of scientific papers. Series: "Pedagogy and Psychology" 2013. Vip. 654. pp. 133–145 [in Ukrainian]
7. Tyshchenko O. V. Sutnistsotsialnoyi roboty yak skladovoyi sotsialnoho zabezpechennya [The essence of social work as a component of social security] Legal Bulletin. Air and space law, 2013. pp. 97–101 [in Ukrainian]

УДК 378.091.212:376]:37.091.4(450)(092)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-29>

Валентина СЕРГЕЄВА,
orcid.org/0000-0003-0800-3401
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) valentina.sergeeva@live.com

ПЕДАГОГІКА М. МОНТЕССОРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

У статті окреслено окремі положення наукової спадщини Марії Монтессорі. Зокрема, зазначено, що педагогічна система М. Монтессорі побудована на ідеях вільного виховання, які в певній мірі є її методологією. Започаткувавши освітню роботу з розумово відсталими дітьми, М. Монтессорі створила оригінальну методику їх виховання й навчання. Система італійського педагога проголошує принцип свободи і самостійності дитячої особистості у навчальній діяльності. У таких умовах особливою є місія педагога: у системі М. Монтессорі педагог – «проникливий спостерігач» вільного розвитку дитини в спеціально організованому предметно-просторовому середовищі. У статті акцентовано на важливості опанування студентами спеціальності «Спеціальна освіта» її педагогічної системи як одного з найкращих надбань у світовій педагогічній теорії і практиці, що може бути забезпечено вивченням вибіркової дисципліни «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті». Автором презентовано окремі складники силябусу дисципліни, який передбачає, зокрема, такі завдання вивчення курсу: розгляд основних етапів формування світогляду та психолого-педагогічних поглядів М. Монтессорі; аналіз її життєвого й творчого шляху; опрацювання основних філософських ідей М. Монтессорі про природу й розвиток дітей тощо, що є важливим для процесу модернізації змісту спеціального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та вдосконалення методів освітньо-корекційної роботи як у спеціальних закладах освіти, так і в закладах з інклюзивною (інтегрованою) формою навчання. Констатовано, що ґрунтовне вивчення спадщини М. Монтессорі сприятиме формуванню в майбутніх дефектологів власного педагогічного світогляду, забезпечить подальший розвиток методу М. Монтессорі на основі сучасних уявлень практики роботи з дітьми з широким спектром порушень онтогенезу.

Ключові слова: педагогіка М. Монтессорі, теорія вільного виховання, спеціальна освіта, спеціальний педагог (дефектолог), діти з відхиленнями у психофізичному розвитку; студенти спеціальності «Спеціальна освіта», навчальна дисципліна «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті».

Valentyna SERHEIEVA,
orcid.org/0000-0003-0800-3401
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Special and Inclusive Education Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) valentina.sergeeva@live.com

M. MONTESSORI'S PEDAGOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS MAJORING IN SPECIAL EDUCATION

The article highlights fundamental issues of the scientific heritage of M. Montessori. The pedagogical system of M. Montessori is based on the ideas of free education, which provide grounds for developing the methodology of it. Having started her educational activity with mentally retarded children, M. Montessori created original/unique methods of their upbringing and education. The suggested by the prominent Italian teacher system proclaims the principle of freedom and independence of the child in educational activities as the basic precondition for his personality development. Under such conditions, the mission of a teacher is peculiar. In terms of M. Montessori's pedagogical system, the teacher is a "shrewd observer" of the free development of a child in a specially organized subject-spatial environment. The article emphasizes the importance of mastering this pedagogical system for students majoring in "Special Education" as it is one of the best achievements in world pedagogical theory and practice. The students can acquire the necessary knowledge and skills by studying the elective discipline "Montessori Pedagogy in Special Education". The author presents some components of the syllabus of the discipline, which involves the following tasks of studying the course: review of the main stages of the formation of M. Montessori's philosophical, psychological, and educational views; analysis of her life and creative work, of M. Montessori's main philosophical ideas about the nature and development of children, etc. The above-mentioned issues are important for the process of modernizing the content of education for children with special

educational needs. A deep understanding of them can help improve methods of educational and correctional work at specialized schools and facilitate inclusive education implementation. The key findings of the study argue that a thorough study of Montessori's legacy will contribute to the formation of prospective defectologist's own pedagogical views, ensure the further development of M. Montessori's method on the basis of modern ideas about the practice of educating children with a wide range of ontogenesis disorders.

Key words: *M. Montessori's pedagogy, theory of free education, special education; teacher-defectologist, children with mental and physical disabilities; students majoring in "Special Education", the discipline "M. Montessori's pedagogy in special education".*

Постановка проблеми. Головною метою Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено «забезпечення можливостей самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації», розвиток творчих здібностей студента. Тому підготовка висококваліфікованих фахівців стає нагальною потребою української освітньої громадськості.

Реформування української педагогічної освіти висуває завдання підготовки педагогів, які володіють глибокими науковими знаннями, методичними вміннями, креативним мисленням; які в майбутній педагогічній діяльності будуть забезпечувати виховання у дітей та молоді таких якостей, як гуманізм, чесність, відповідальність, працелюбність, справедливість, ініціативність, самостійність тощо, вміння взаємодіяти та співпрацювати в колективі.

У сучасному світі надзвичайно важливе значення надається питанням розвитку, навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Гуманістична інтерпретація цілей спеціальної освіти полягає в тому, щоб зробити повноцінним і гідним існування таких дітей. Організовану належним чином освітньо-корекційну, соціально-психологічну та реабілітаційну допомогу їм має надавати високоосвічений педагог-дефектолог.

Реалізація завдань підготовки педагога як свідомого, активного суб'єкта педагогічної діяльності, зокрема в галузі спеціальної освіти, пов'язана із засвоєнням студентами – майбутніми спеціальними педагогами класичної спадщини видатних педагогів, зокрема творчої спадщини відомого італійського педагога Марії Монтессорі. В останні десятиліття в українській освіті постала особлива увага до її педагогічної системи – так званої Монтессорі-педагогіки.

Аналіз досліджень. Дослідженню педагогічної системи М. Монтессорі присвятили праці Л. Андрушко, З. Борисова, І. Дичківська, Л. Глазунова, О. Городня, В. Горюнова, В. Золотоверх, А. Ільченко, Т. Коршунова, Н. Кравець, М. Левківський, Т. Михальчук, Г. Міленіна, О. Надворна, Д. Орлова, Т. Поніманська, Н. Прибильська,

С. Єфімова, Т. Філімонова, О. Хілтенен, М. Чепіль, С. Якименко та ін.

На початку 90-х років минулого століття було створено Український Монтессорі-центр та Всеукраїнську асоціацію Монтессорі-вчителів (ВАМВ), які мають на меті популяризацію педагогічної системи Марії Монтессорі, надання всілякого сприяння впровадженню Методу Монтессорі в роботу навчально-виховних закладів України, зміцнення зв'язків з міжнародною Монтессорі-спільнотою.

Проблеми освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку досліджуються та розкриваються в працях таких науковців, як Л. Вавіна, М. Земченкова, В. Золотоверх, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, М. Малишко, М. Матвєєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, О. Хохліна, О. Шевченко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інших вчених і практиків. Про важливість вивчення майбутніми педагогами-дефектологами спадщини М. Монтессорі йдеться в наукових роботах В. Бондаря, М. Головка, Б. Жебровського, А. Ільченко, В. Засенка, Н. Прибильської, М. Супруна, О. Шевченко та ін.

Мета статті полягає в окресленні окремих положень наукової спадщини М. Монтессорі й визначенні важливості опанування студентами спеціальності «Спеціальна освіта» її педагогічної системи як одного з найкращих надбань у світовій педагогічній теорії і практиці, що сприятиме формуванню в майбутніх дефектологів власного педагогічного світогляду й у цілому становленню їх як висококваліфікованих фахівців.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – першій чверті XX ст. в західній педагогічній науці отримала розповсюдження теорія вільного виховання, яка увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки. Ідея вільного виховання наскрізно проходить через різні течії та напрями «педагогіки реформ» – явища доволі багатогранного і суперечливого, що знайшло своє відображення в певних науково-педагогічних концептах. В основі теорії вільного виховання лежать універсальні ідеї гуманізму та дитиноцентризму. До теоретиків цієї теорії вчені відносять Г. Вінекена, О. Декролі, Е. Кей, Ф. Гансберга, Л. Гурт-

літ, Р. Кузіне, П. Лакомба, А. Нейла, А. Фер'єра, С. Френе. Р. Штайнера, Г. Шаррельмана (Сухомлинська, 2008).

Серед видатних персоналій педагогіки вільного виховання виділяється постать відомого італійського педагога, лікаря, вченої Марії Монтессорі (1870–1952). Педагогічна система М. Монтессорі базувалася на ідеях вільного виховання, які в певній мірі стали методологією навчання і виховання дитячої особистості. Її система, будучи різновидом теорії вільного виховання, проголошує принцип свободи і засуджує існуючу в тогочасних школах систему погроз.

У педагогічній теорії М. Монтессорі можна виділити три провідних положення, що характеризують ідею вільного виховання: виховання повинно бути *індивідуальним, вільним і спиратися на дані спостережень за дитиною*. Основним завданням такого виховання є симбіоз цих чинників, а також безпосереднє використання вмільо інструментованої програми розвитку дітей та чітка індивідуалізація навчально-виховного процесу (Бойкова, 2006: 15).

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що М. Монтессорі зробила вагомий внесок у розвиток різних форм допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку. З 1899 року італійський педагог започаткувала роботу з виховання й навчання розумово відсталих дітей. Відкривши в Римі школу для дітей зі слабкими розумовими здібностями, Монтессорі створила спеціальну методику їхнього навчання, яка дала надзвичайно високі результати й у навчанні дітей з нормальним інтелектом.

Педагогічним кредо видатного педагога стало експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому предметно-просторовому середовищі. У такому середовищі дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Предметно-просторове середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом (Чепіль, 2017).

В умовах вільної самостійної діяльності дитини особливою є місія педагога. Головне його завдання полягає в наданні дитині засобів для саморозвитку й розкритті правил їхнього використання. Такими засобами є автодидактичні (самонавчаючі) Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює, спочатку наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно виконуючи різноманітні справи. Всі матеріали (геометричні тіла (циліндри, конуси тощо), таблички, дощечки, рамки, рухливий алфавіт, клавішні дошки, чис-

лові штанги, рамки із застібками, куби-вкладиші, звичайні предмети типу чайної ложки, глечика тощо) мають бути обов'язково виготовлені з натуральної сировини.

Монтессорі-матеріал – найважливіший складовий елемент розробленого нею методу розвитку дітей. Продовжуючи вчення Й. Песталоцці й Ф. Фребеля, М. Монтессорі створила дидактичні матеріали, які, будучи найважливішою частиною «педагогічного середовища», ставали органічним складником життєдіяльності дитини. Вони служили вагомим засобом сенсорного виховання дітей, яке повинно було стати основою навчання дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці (Машкіна, 2007: 94).

У спадщині італійського педагога вчитель виступає проникливим спостерігачем, що має чітке уявлення про індивідуальний рівень розвитку кожної дитини (М. Монтессорі вперше в історії педагогіки запровадила в практику шкіл систематичні антропологічні обстеження дітей). Педагог втручається в діяльність дитини тільки в тому випадку, якщо це необхідно. Він повинен уміти виявити гнучкість і знайти адекватні способи допомогти вихованцю, учню зробити що-небудь самостійно. «У моєму методі, – говорить М. Монтессорі, – педагог мало викладає, багато спостерігає і головним чином направляє психічну діяльність дітей та їхній фізіологічний розвиток» (Дичківська, Поніманська, 2006: 93). М. Монтессорі вважала, що найперший «обов'язок вихователів – кинути промінь світла, осяяти... і йти далі» (Борисова, Семерникова, 1993: 70).

Таким чином, М. Монтессорі пропагувала думку про невтручання педагога в процес природного росту і духовного розвитку дитини. На думку І. Дичківської, дослідниці творчості італійського педагога, Монтессорі-педагогіка не протиставляє особистостей педагога і дитини; в ній вони виступають рівноцінними й рівноправними в процесі виховання. Такий підхід єднає Монтессорі-педагогіку з гуманістичними традиціями української етнопедагогіки і сучасними концепціями навчання та виховання (Дичківська, Поніманська, 2006).

З початку ХХ ст. популяризація нової освітньої системи навчання та виховання дітей за М. Монтессорі набуває світової популярності – у 1911 р. С. Мак-Клур, редактор впливового американського журналу, зрозумівши значення і важливість роботи італійського лікаря-педагога, опублікував першу серію статей про метод Монтессорі під назвою «Освітнє диво: метод М. Монтессорі». У 1912 р. в Нью-Йорку було відкрито

першу американську Монтессорі-школу, а в січні цього ж року відбулися перші міжнародні курси з підготовки нових Монтессорі-вчителів, до Риму з'їхалися педагоги з різних країн світу. Протягом наступних років М. Монтессорі відвідувала різні країни (Аргентина, Англія, Ірландія, Індія та ін.), що зміцнило її міжнародний авторитет. Особливо значний вплив справили ідеї Монтессорі на освітню практику в США, Франції, Англії, Голландії, Нідерландах. Система М. Монтессорі стала відомою також у Росії та Україні, де друкувалися її книги, а досвід висвітлювався в журналах. Прихильниками методу М. Монтессорі, послідовниками і пропагандистами її ідей були відомі вітчизняні педагоги, а саме Н. Лубенець, А. Перроте, С. Русова, Т. Сухотіна, В. Таубман, О. Усова, Ю. Фаусек та ін. (Дичківська, Поніманська, 2006).

Марія Монтессорі – автор близько 50-ти праць, які були перекладені майже всіма мовами світу. Результатом її наполегливої практичної й наукової діяльності стали такі праці, як: «Педагогічна антропологія» (1905), «Метод наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Будинках дитини» (1909), «Самовиховання й самонавчання у початковій школі» (1922), «Таємниця дитинства» (1939), «Антропологічна педагогіка», «Виховання для нового світу» (1946), «Розвиток потенційних можливостей людини» (1948), «Абсорбуючий розум» (1949), «Формування людини» (1950), «Розум дитини» (1952) та інші.

Монтессорі-педагогіка є класикою педагогічної думки й цілісною педагогічною системою, що включає реалізацію всіх потреб дитини. Популярність ця педагогічна теорія набула ще за життя свого автора, але всесвітнього визнання та перевірки багаторічною практикою здобула у ХХ ст. і зараз є однією з найпопулярніших у світі.

Положення цієї системи є актуальними в новітній українській педагогіці й відповідають сучасним тенденціям реформування в галузі освіти.

Україна, як і все світове товариство, в останні роки приділяє велику увагу проблемам інтеграції осіб з особливостями розвитку в систему суспільних стосунків. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» передбачено низку завдань, спрямованих на оптимізацію освіти дітей з особливими потребами, зокрема: розроблення методики раннього виявлення та проведення діагностики дітей з особливими потребами; збереження і вдосконалення мережі спеціальних закладів освіти; створення нових моделей та форм організації навчання для осіб з особливими освітніми потребами тощо.

Сучасні національні орієнтири висувають на порядок денний проблеми підготовки кадрів, здатних працювати згідно з новими методологічними орієнтирами, які окреслює Концепція Нової української школи, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами. Такими орієнтирами є гуманізація освіти, дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід в організації освітнього процесу. Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням студентами педагогічних ЗВО наукової і практичної спадщини М. Монтессорі.

У наші дні відбувається позитивна динаміка адаптації педагогічної системи М. Монтессорі в освітньому просторі України, як у класичній формі для задоволення потреб здорових дітей, так і у форматі освітньо-корекційної практичної роботи з дітьми з широким спектром порушень онтогенезу.

1 вересня 1992 р. з ініціативи керівництва Творчої спілки вчителів України в Києві було відкрито першу в Україні школу М. Монтессорі (для дітей від 3 до 7 років). Педагогічний колектив школи започаткував співпрацю з Міжнародним товариством Монтессорі (AMS), Монтессорі-товариством Італії, Принстонським центром з підготовки Монтессорі-вчителів та педагогами цього напрямку з різних країн, став активним поширювачем прогресивної методики серед вітчизняних педагогів. Як результат, практично в усіх областях України було відкрито Монтессорі-заклади, створено обласні Монтессорі-осередки, які в 1997 р. були об'єднані в громадську організацію «Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів». За понад 20 років роботи створено українську модель школи Монтессорі, адаптовану до потреб, менталітету, культури, звичаїв та традицій українського народу. Нині в Україні за системою М. Монтессорі працюють понад 150 освітніх закладів, серед яких державні дитячі садки, приватні школи, клуби дитячого розвитку. Серед таких закладів є і будинки для дітей-сиріт та медичні заклади, в яких розвивається особлива галузь Монтессорі-педагогіки – Монтессорі-терапія.

Однак треба визнати, що система видатного педагога реалізована, як правило, в Монтессорі-закладах, де навчаються й виховуються діти з нормальним психофізичним розвитком, і лише в окремих спеціальних та інклюзивних закладах освіти впроваджується неоціненний досвід навчання й виховання дітей італійського педагога-антрополога.

29 жовтня 2020 р. в онлайн-форматі відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Монтессорі-педагогіка:

історія, теорія, перспективи розвитку». Конференцію було організовано з нагоди 150-річчя від дня народження видатного педагога. Учасники Конференції дискутували щодо теоретичних основ і перспектив розвитку педагогіки Марії Монтессорі. Зокрема, йшлося і про особливості підготовки Монтессорі-педагога та використання методики М. Монтессорі в корекційній роботі з дітьми з особливими потребами.

Поширеність системи М. Монтессорі може слугувати певним культурним індикатором демократичності соціуму, тож відновлення інтересу до неї у вітчизняній педагогіці, зокрема в галузі спеціальної освіти, варто розглядати як свідчення інтеграції українського суспільства у світовий цивілізаційний процес.

Майбутні педагоги-дефектологи, володіючи однією з альтернативних педагогічних систем, автором якої є Марія Монтессорі, відповідатимуть суспільним вимогам, що висуваються до особи спеціального педагога, його особистісних і професійних якостей, рівня його професійної культури; зможуть забезпечити ефективне функціонування як спеціального, так і інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, асистента, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами. Це сприятиме як їхній ефективній виробничій діяльності щодо створення та реалізації прогресивних освітніх технологій у галузі спеціальної освіти, так і забезпечить подальший розвиток методу М. Монтессорі на основі сучасних уявлень практики роботи з дітьми з широким спектром порушень онтогенезу. Із цього приводу відомий науковець В. Бондарь акцентує: «Слід зазначити, що вчитель, вихователь, психолог, який використовує технологію М. Монтессорі в корекційно-виховній та педагогічній роботі, повинен: бути ознайомленим з філософськими аспектами освіти у творчості М. Монтессорі, досконало знати теорію і володіти практичними вміннями використання Монтессорі-матеріалів; розуміти особливості розвитку психіки дітей з інтелектуальними порушеннями; вміти створювати розвивальне середовище й забезпечувати порядок у ньому; впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи в навчанні» (Бондар, Ільченко, 2009: 6).

Ознайомити студентів спеціальності «Спеціальна освіта» з основними складниками Монтессорі-педагогіки передбачає навчальна дисципліна «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті», яка належить до циклу вибіркового навчальних дисци-

плін підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. Курс є професійно-орієнтованим у системі педагогічної підготовки.

Мета вивчення навчальної дисципліни «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті» полягає в опануванні студентами педагогічної системи М. Монтессорі, опрацюванні особливостей роботи італійського педагога з дітьми різних категорій, зокрема з тими, які мали порушення інтелектуального розвитку; визначенні перспективних напрямів творчого використання технології М. Монтессорі в сучасних спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Силабус дисципліни передбачає такі *завдання* вивчення курсу: розгляд основних етапів формування світогляду та психолого-педагогічних поглядів М. Монтессорі; аналіз її життєвого й творчого шляху; опрацювання основних філософських ідей М. Монтессорі про природу й розвиток дітей, розуміння педагогом розвитку психіки та формування особистості дитини, психолого-педагогічних умов корекції та компенсації порушень психофізичного розвитку, що є важливим для процесу модернізації змісту спеціального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та вдосконалення методів корекційної роботи; опанування внеску італійського психолога, педагога в розв'язання проблем навчально-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту через призму актуальних питань сучасного розвитку національної спеціальної школи й корекційної педагогіки; визначення можливості практичного використання наукової спадщини М. Монтессорі в освітньому процесі сучасних спеціальних закладів освіти, в тому числі й закладів з інклюзивною (інтегрованою) формою навчання; опрацювання матеріалів з корекції порушень психофізичного розвитку, що були опрацьовані й запропоновані видатним педагогом.

Результатами вивчення дисципліни мають стати сформовані в здобувачів вищої освіти *загальні* професійні компетентності, що мають універсальний характер, та *спеціальні* або *фахові* компетентності, які визначають профіль освітньої програми і кваліфікацію випускника, зокрема:

- здатність розуміти філософські аспекти освіти у творчості М. Монтессорі, провідні чинники, що впливали на формування гуманістичного світогляду педагога;
- готовність опанувати педагогічні принципи системи М. Монтессорі;
- готовність досконало знати теорію і володіти практичними вміннями використання Монтессорі-матеріалів;

– здатність розуміти особливості розвитку психіки дітей з інтелектуальними порушеннями;

– здатність створювати розвивальне середовище й забезпечувати порядок у ньому;

– здатність упроваджувати індивідуальний та диференційований підходи в роботі з дітьми з психофізичними, зокрема інтелектуальними, порушеннями;

– готовність виявляти і застосовувати перспективні напрями творчого використання системи М. Монтесорі в сучасних спеціальних та інклюзивних закладах освіти;

– здатність визначати й застосовувати оптимальні умови для формування активної, самостійної, творчої особистості дитини з особливими потребами, здатної до самоосвіти та саморозвитку.

Майбутньому педагогу-дефектологу набуті знання з курсу дозволять творчо й ефективно використовувати технологію М. Монтесорі в корекційній та педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; поєднувати сучасну освітню практику з глибоким осмисленням теорій і технологій видатних педагогів минулого.

Навчальна програма курсу розрахована на 90 годин (упродовж 7-го семестру для денної форми навчання). Із них: лекцій – 20 годин, практичних занять – 16 годин, самостійної роботи – 48 годин, консультацій – 6 годин.

Видом контролю є *залік*. На вивчення дисципліни за вимогами кредитно-модульної системи відводиться 3 кредити ECTS.

Навчальна дисципліна включає два модулі.

У межах першого модуля визначено *два змістові модулі*.

У *першому змістовому модулі «Становлення Марії Монтесорі як гуманіста освіти. Філософські основи її педагогіки»* розглядається життєвий шлях та діяльність Марії Монтесорі; становлення та розвиток її психолого-педагогічних поглядів на виховання дітей, зокрема таких, що мають порушення розумового розвитку.

Другий змістовий модуль має назву *«Основний зміст педагогічної технології М. Монтесорі. Монтесорі-педагогіка в сучасній системі освітньо-корекційної роботи»* і висвітлює особливості педагогічної системи М. Монтесорі, теоретичну й методичну сутність і значимість її педагогіки, питання використання її ідей у сучасній практиці спеціальної освіти. Другий модуль передбачає здійснення контролю з кожного змістового модуля з метою з'ясування рівня засвоєння студентами змісту конкретного модуля.

Упродовж вивчення дисципліни студенти виконують різні види самостійної роботи. Само-

стійна робота як самостійна пізнавальна діяльність студентів стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує їхню творчу активність у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Головна мета самостійної пізнавальної діяльності студентів – навчитися індивідуально здобувати, оновлювати, поповнювати знання, плідно використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності. Самостійна робота студентів базується на принципах розвиваючого навчання, відбувається без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом. У процесі самостійної роботи реалізується основна функція навчального процесу – одержання студентом максимального обсягу знань, їх закріплення і перетворення у стійкі вміння і навички. Завдяки самостійній роботі студенти набувають також здатність більш чітко й усвідомлено проявляти мотивацію й цілеспрямованість у набутті знань; виховувати в собі самоорганізованість, самоконтроль, сумлінність та інші особистісні якості.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Монтесорі-педагогіка у спеціальній освіті» студентам пропонуються найбільш ефективні форми самостійної роботи: робота з навчальною, науковою, науково-популярною та довідковою літературою; підготовка творчих відповідей на запитання; опрацювання проблемних питань; підготовка доповідей, конспектів, тематичних розвідок, анотацій, рефератів; написання есе; робота з бібліографією; складання тематичних таблиць, схем тощо.

Для самостійного опрацювання пропонуються, зокрема, такі завдання:

1. Законспекуйте праці М. Монтесорі: «Педагогічна антропологія» «Таємниця дитинства», «Абсорбуючий розум», «Космічне виховання».

2. Обґрунтуйте необхідність і можливість вивчення та творчого впровадження системи М. Монтесорі в сучасну освітню практику дітей з особливими освітніми потребами.

3. Охарактеризуйте основні положення книг М. Монтесорі «Креативна дитина» та «Діти – інші».

4. Складіть таблицю вікової періодизації розвитку дитини в системі М. Монтесорі.

5. За М. Монтесорі існують три ступені формування волі. Дайте їм письмову характеристику:

1). Повторення дії – ... 2). Самодисципліна – ... 3). Слухняність – ...

6. Тезисно викладіть зміст книги М. Монтесорі «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки».

7. Складіть таблицю дидактичних матеріалів і вправ, спрямованих на розвиток зорових, слухових, тактильних, кінестетичних, нюхових, смакових сприймань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розроблених і впроваджених М. Монтессорі.

8. Наведіть приклади «вправ практичного життя». Яке значення ці вправи відіграють у розвитку дитини?

9. Складіть таблицю щодо функцій Монтессорі-педагога в навчально-виховному процесі (за М. Головка): посередницька, керівна, навчальна, організаційна, діагностична. Дайте їх визначення.

10. Охарактеризуйте «космічне виховання» за М. Монтессорі у формі твору-есе.

Творчі завдання самостійної роботи, які виконує студент за визначеною тематикою, обговорюються та захищаються на практичних заняттях.

Навчальні досягнення студентів із дисципліни «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок.

Висновки. На завершення необхідно констатувати: М. Монтессорі зробила вагомий внесок у розвиток різних форм допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку. Її педагогічний досвід, теоретичні надбання мають слугувати освіті сучасних дітей, адже її педагогічний метод і сьогодні має непересічну актуальність і значимість, зокрема у роботі з дітьми з порушеннями

психофізичного розвитку. Однак треба визнати, що система М. Монтессорі впроваджується лише в окремих спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Педагоги-дефектологи, отримавши відповідні знання про життя й діяльність М. Монтессорі, засвоївши концептуальні засади її педагогічної системи, навчившись її методу, забезпечать більш широке впровадження досвіду італійського педагога як одного з найкращих надбань у світовій педагогічній теорії і практиці в практику спеціальної освіти нашої країни. Крім того, опанування студентами освітнього компоненту «Монтессорі-педагогіка в спеціальній освіті» сприятиме формуванню у майбутніх педагогів-дефектологів власного педагогічного світогляду, практичних навичок у творчому застосуванні методичного матеріалу М. Монтессорі; забезпечить реалізацію їхніх власних ідей, які з урахуванням сучасних вимог стануть новітніми освітніми технологіями на засадах класичної Монтессорі-педагогіки.

Система видатного італійського педагога містить багато питань, які ще не стали предметами спеціальних досліджень. Науковці, педагоги-практики мають долучитись до більш змістовного вивчення таких аспектів її педагогічної спадщини, як самостійне навчання дітей, актуалізація внутрішнього світу дитини, система «направляючих вправ», гармонійний розвиток функцій і фізичних можливостей дітей, формування в них життєво важливих рухових навичок і вмінь тощо, а також до більш широкого впровадження Монтессорі-педагогіки в практику освіти дітей з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навчальний посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
2. Воспитание и обучение детей 3–7 лет в Монтессори-классе : парциальная программа / автор-составитель М. И. Бойкова. Москва : НОУ «Союз», 2006. 30 с.
3. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі : теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
4. Машкіна Л. А. Концептуальні засади гуманістичної педагогіки М. Монтессорі. *Педагогічний дискурс* : збірник наукових праць. Хмельницький : Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2007. Вип. 1. С. 92–97.
5. Метод научной педагогики М. Монтессори / сост. З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. Київ : Деловая Украина, 1993. 131 с.
6. Сухомлинська О. В. Вільне виховання : Енциклопедія освіти ; Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 112–113.
7. Чепіль М., Дудик Н. Педагогіка Марії Монтессорі : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 10–42.

REFERENCES

1. Bondar V. I., Ilchenko A. M. *Psikhologo-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori: Navchalnyi posibnyk* [Psychological and pedagogical fundamentals of child's development in the system of M. Montessori: a textbook]. Poltava : RVV PDAA, 2009. 252 s. [in Ukrainian]
2. *Vospytanye u obuchenye detei 3–7 let v Montessori-klassse. Tekst: partysalnaia prohramma* [Upbringing and learning of 3-7 year-old children in the Montessori classroom. Text: partial program] / avtor-sostavytel M. Y. Boikova. M. : NOU «Soiuz», 2006. 30 s. [in Russian]

3. Dychkivska I. M., Ponimanska T. I. M. Montessori : teoriia i tekhnolohiia [M. Montessori: theory and technology] K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2006. 304 s. [in Ukrainian]
4. Mashkina L. A. Kontseptualni zasady humanistychnoi pedahohiky M. Montessori [The basic conception principles of M. Montessori's humanistic pedagogy] Zbirnyk naukovykh prats : *Pedahohichniy dyskurs* [Collection of scientific works: *Pedagogical discourse*], випуск 1, Khmelnytskyi : Instytut pedahohiky Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy; Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia, 2007. S. 92–97 [in Ukrainian]
5. Metod nauchnoi pedahohyky M. Montessory [Montessori's scientific pedagogy method] / Sost. Z. N. Borysova, R. A. Semernykova. K. : Delovaia Ukrayna, 1993. 131 s. [in Russian]
6. Sukhomlynska O. V. Vilne vykhovannia : Entsyklopediia osvity [Freedom of choice in education: Encyclopedia of Education]; Akad. ped. Nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremin. K. : Yurinkom Inter, 2008. S. 112–113. [in Ukrainian]
7. Chepil M., Dudyk N. Pedahohika Marii Montessori : navchalnyi posibnyk [Maria Montessori's Pedagogy: a textbook]. K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2017. S. 10–42. [in Ukrainian]

Ольга СИТНИК,

orcid.org/0000-0002-0908-0284

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *o.sytnyk@kubg.edu.ua*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE STUDY У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі комунікативного навчання студентів педагогічних спеціальностей із застосуванням інтерактивної технології. Автор робить спробу розкрити поняття методу Case Study, його особливостей і моделей застосування. Досліджено основні підходи науковців до визначення змісту дефініції технології / методу «Case Study». Автором акцентовано увагу на обґрунтуванні ефективності застосування запропонованої технології у формуванні навички іношомовного монологічного мовлення. У процесі вивчення та дослідження наукової проблеми у статті запропоновано авторський варіант етапності у роботі над запропонованими завданнями, в основу яких закладено метод ситуативного навчання, що охоплює п'ять етапів, зокрема: ознайомлення із завданням, реалізацію проєкту, аналіз результатів, створення власного продукту, презентацію створеного продукту, а також подано детальну характеристику з виокремленням мети та завдань до кожного з них. Науковою новизною дослідження є розробка і впровадження в освітній процес закладу вищої освіти системи вправ із використанням інтерактивної технології Case Study, на основі проєктної діяльності, що сприяє вивіченню навички іношомовного монологічного мовлення студентів педагогічних спеціальностей. Основною метою запропонованої системи вправ визначено розвиток умінь монологічного мовлення в усному та писемному спілкуванні студентів англійською мовою відповідно до потреб міжкультурного спілкування та професійної підготовки за фахом. У висновках автором виокремлено переваги застосування методу Case Study, зокрема: уможлиблює створення завдань-кейсів із застосуванням будь-якої тематики; дозволяє створення завдань різної складності; проковує студентів до участі у дискусії завдяки порушенню проблемних питань із практичного досвіду учасників; сприяє вивіченню навички монологічного мовлення.

Ключові слова: технологія Case Study, монологічне мовлення, навичка іношомовного монологічного мовлення, система вправ із застосуванням Case Study, етапи роботи з кейсами.

Olha SYTNYK,

orcid.org/0000-0002-0908-0284

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Foreign Languages and Methodology Department

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *o.sytnyk@kubg.edu.ua*

CASE STUDY METHOD IMPLEMENTATION IN THE STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FOREIGN MONOLOGUE SPEECH SKILL FORMATION

The central purpose of this article is to highlight the nature, place and role of the topical problem of the interactive technology usage in students' communicative learning at pedagogical specialties. The main attention is paid to the concept of the Case Study method, its features and application models, which is discussed in details through the article. The author concentrates on the examination of scientific approaches to study the definition content of the technology / method "Case Study". The efficiency of Case Study implementation in the process of foreign language monologue speech skill formation is highlighted. In order to do so a general overview of Case Study method is presented. The nature of its role and positive influence is fully examined. The top attention is paid to the case study aid which means students' project activities. So the author develops the stages of making case projects, such as: project introduction, working out period, data handling, own product production, final presentation, gives a detailed characteristic of each of them, focusing on the aim and the main steps to reach it. The proprietary product of the research is the development of the series of the cases for students' practical project activities in the process of foreign language monologue speech skill formation in oral and written students' communication in the English language in accordance with the needs of intercultural communication and professional training. In order to do so the author gives the examples of such tasks as well as their full description

according to the developed stages. In the conclusions, the author highlights the benefits of Case Study method usage, such as: Case Study method allows you to develop cases on different themes; Case Study method allows you to develop cases of various complex levels; Case Study method provokes students to participate in the discussion of issues using their life experience; Case Study method allows you to improve monologue speech skills.

Key words: technology/method Case Study, monologue speech, monologue foreign speech skills, the series of cases, case stages.

Постановка проблеми. Сучасна інтеграція України у європейський освітній простір зумовлює підвищення вимог до комунікативного володіння іноземною мовою та використання нових форм і засобів навчання іншомовного говоріння. Серед основних цілей комунікативного навчання студентів педагогічних спеціальностей визначаємо практичне володіння іноземною мовою (англійською), що дозволить опрацювати фахову літературу англійською мовою, виступати з доповідями на міжнародних наукових конференціях, семінарах і симпозіумах, здійснювати власні наукові дослідження. Для реалізації вищезазначених цілей щодо підготовки конкурентоспроможного сучасного педагога зі сформованими навичками іншомовного фахово-спрямованого спілкування у нашому дослідженні здійснено спробу систематизувати процес оволодіння іноземною мовою у закладі вищої освіти та поетапно схарактеризувати формування навички іншомовного монологічного мовлення у студентів педагогічних спеціальностей.

Однією з основних цілей нашого дослідження визначено вивчення та виокремлення таких технологій навчання, які забезпечать досягнення високого рівня формування навичок монологічного іншомовного мовлення студентів і сприятимуть їхньому особистісному та професійному розвитку. Сьогодні існує низка сучасних технологій навчання, ефективність і доцільність використання яких досліджується як науковцями, так і практиками. Здійснивши їх аналіз, зосередившись на формуванні навички іншомовного монологічного мовлення, ми звернули увагу на технологію (метод) Case Study. Такий вибір зумовлено низкою переваг і можливостей досягнення високих результатів у вивченні іноземної мови, які закладено у суть і зміст запропонованої нами технології.

Аналіз досліджень. Низка українських науковців, зокрема С. Ковальова, І. Кутліна, С. Нестеренко, Т. Саварин, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, Ю. Шапран, М. Яковлев та ін., у своїх дослідженнях вивчають та аналізують поняття Case Study, його особливості та переваги.

Метою статті є дослідження змісту поняття Case Study й особливостей його застосування

у практичній діяльності студентів на заняттях циклу «Іноземні мови». Для досягнення мети автор вирішує такі завдання: вивчення основних підходів науковців до визначення змісту поняття «технології / методу Case Study»; виокремлення основних етапів у процесі здійснення проектної діяльності студентами із застосування методу Case Study; розробка і впровадження в освітній процес системи вправ із використанням інтерактивної технології Case Study, на основі проектної діяльності, що сприяє вивіщенню навички іншомовного монологічного говоріння студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Отже, пропонуємо розглянути Case Study більш ґрунтовно, починаючи з його визначення. Електронний словник «Мультитран» подає різноманітні значення цього поняття, зокрема: 1) аналіз конкретних ситуацій / приклади із практики; 2) дослідження конкретного об'єкта; 3) результат дослідження конкретного об'єкта; 4) аналіз проблеми; 5) ситуаційне дослідження; 6) практичний аналіз; 7) аналіз проекту (Мультитран, 2021).

Ю. Сурмін характеризує Case Study як інтерактивний метод навчання, котрий базується на обговоренні деякого тексту, у якому відображається реальна неоднозначна ситуація у будь-якому виді людської діяльності. Case Study сприяє розвитку вміння вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації (Сурмін, 2015: 20).

На думку Ю. Шапрана, Case Study – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язування конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів, case-метод). Мета методу Case Study – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно буде прийняти власне рішення. Опис цієї ситуації одночасно висвітлює не лише конкретну практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань студентів, які необхідно засвоїти у процесі її розв'язування під керівництвом викладача (Шапран, 2012: 182).

Ми розглядаємо метод Case Study, або метод конкретних ситуацій, як педагогічну технологію, засновану на моделюванні ситуацій або використанні реальної події з метою аналізу конкретного

випадку, виявлення проблем, пошуку альтернативних методів її розв'язання та прийняття оптимального вирішення проблеми.

Сутність Case Study полягає у самостійній діяльності студентів у змодельованій ситуації, яка дає можливість об'єднати теоретичну підготовку та практичні навички, дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Складовими частинами Case Study є обговорення та дискусія. Одночасно студенти спільними зусиллями аналізують ситуацію – Case, що дозволяє їм виробити практичне рішення, завершенням якого є оцінка запропонованих алгоритмів, вибір найкращого з них у контексті поставленого завдання чи проблеми (Павлишин, 2015: 67).

Таким чином, метод Case Study у формуванні навички іншомовного монологічного мовлення пропонує студентам практичне завдання зі здійсненням дослідження та/або аналізу та вирішення конкретної проблеми.

К. Ейсенхардт, досліджуючи створення теорій із застосуванням Case Study, здійснив розподіл процесу дослідження на певні етапи, що мають конкретну мету й охоплюють низку завдань, зокрема: початок роботи; вибір конкретної ситуації; розробку концепції роботи; проведення дослідження; аналіз зібраної інформації, формулювання гіпотези, оформлення джерельної бази; завершення роботи (вихід продукту) (Eisenhardt, 1989: 533).

Класичному варіанту моделі ситуаційного навчання притаманна етапність: ознайомлення з описом ситуаційної проблеми (за текстом або з розповіді викладача); виявлення основних причин виникнення проблеми; об'єднання студентів у творчі групи; узагальнення й аналіз ситуації кожним студентом, відстоювання власних ідей і рішень у дискусії з іншими учасниками творчої

групи; вибір кращого рішення (альтернативи) з опорою на аналіз позитивних і негативних наслідків наявних рішень проблемної ситуації; презентація колективної альтернативи кожної творчої групи; загальна дискусія; підсумки роботи (Шапран, 2012: 183).

Послуговуючись науковим працям, присвяченим дослідженню моделі ситуаційного навчання, ми розробили систему вправ із використанням технології Case Study. Основною метою запропонованої системи вправ визначено розвиток умінь монологічного мовлення в усному та писемному спілкуванні студентів англійською мовою в межах тематики, визначеної робочою навчальною програмою, зокрема професійної, відповідно до потреб міжкультурного спілкування та професійної підготовки за фахом.

Враховуючи специфіку дисциплін циклу «Іноземні мови», ми розробили етапи роботи над завданнями, в основу яких закладено метод ситуаційного навчання, що подано у таблиці нижче.

Отже, процес роботи над кожною окремою моделлю ситуативного навчання охоплює п'ять етапів, кожен із яких передбачає виконання окремих завдань, що у комплексі утворюють тематичну задачу та пропонують її розв'язання. На першому етапі студентам пропонуємо ознайомитися із завданням, його змістом, етапами та кінцевим продуктом, який має бути представлений після завершення виконання. Студентам пропонується працювати у підгрупах, розподіл на які відбувається за власним бажанням.

Другий етап «реалізація проекту» передбачає практичну діяльність студентів у межах розробки низки питань, створення опитувальника та проведення анкетування відповідно до завдання, отриманого на першому етапі. З методичного погляду саме

Таблиця 1

Етапи роботи із ситуацією в межах імплементації технології Case Study

№	Етапи роботи	Мета роботи	Основні завдання
1.	Ознайомлення із завданням	визначення об'єму роботи й отримання завдань для кожного окремого учасника	розподіл на підгрупи, розподіл обов'язків між учасниками у кожній підгрупі
2.	Реалізація проекту	збір даних для проведення дослідження	створення анкети (розробка низки питань для проведення анкетування); проведення опитування
3.	Аналіз результатів	вивчення результатів дослідження; оформлення висновків	опрацювання зібраних даних; здійснення аналізу отриманої інформації
4.	Створення власного продукту	оформити назву й опис продукту	окреслити тематику й основні цілі продукту; подати його опис
5.	Презентація створеного продукту	представити завершений продукт перед аудиторією	провести презентацію практичних результатів дослідження

другий етап спонукає студента до роботи над вивченням іншомовної підготовки та формування умінь монологічного та діалогічного мовлення.

У межах роботи над третім етапом студенти опрацьовують зібрані дані та здійснюють аналіз отриманої інформації, основною метою якого визначено узагальнення даних і формулювання конкретних цілей із метою створення остаточного продукту дослідження відповідно до запропонованих ідей, висвітлених під час проведення анкетування.

Наступний етап «створення власного продукту» зосереджений на розробці та здійсненні детального опису кінцевого продукту, який вмі-

щує інформаційний блок відповідно до поставленого завдання та варіанти його запровадження у практику.

Заключний етап роботи над ситуацією охоплює здійснення презентації й ознайомлення аудиторії зі створеним продуктом, представленим до розгляду, котрий висвітлює результати практичного дослідження, що пропонується студентам для вирішення на початку роботи над ситуацією.

Таким чином, вважаємо за необхідне подати до розгляду приклади проблемних ситуацій, запропонованих до вирішення студентам на практичних заняттях із дисциплін циклу «Іноземна мова».

Таблиця 2

Приклади кейсів із розробленої системи вправ із застосуванням методу Case Study, що представлено у вигляді проєктів

Приклад ситуації № 1			
Тема: Студентське життя			
№	Етапи роботи	Формулювання завдання	Практичний компонент (очікуваний результат кожного етапу)
1.	Ознайомлення із завданням	make a list of extra-curriculum students' activities at university and develop a plan of their work.	розподіл на підгрупи, отримання індивідуального завдання
2.	Реалізація проєкту	create a survey (list of 10 questions) for students about their preferences in extra-curriculum students' activities at university and present it in a diagram.	створення анкети для проведення опитування (10 запитань)
3.	Аналіз результатів	make a survey with the students of the first, second and third year of studying, shoot a video about the survey to show it at the presentation	представлення результатів опитування у вигляді діаграми
4.	Створення власного продукту	analyze the results and choose three the most popular activities (team work).	розробка плану роботи студентського гуртка
5.	Презентація створеного продукту	make a speech and the presentation and introduce it to the students.	підготовка доповіді та презентації та її оприлюднення на практичному занятті
Приклад ситуації № 2			
Тема: Сучасний вчитель. Виклики та перспективи			
1.	Ознайомлення із завданням	present Borys Grinchenko Kyiv University graduate as a future modern teacher, giving the full characteristics about her/his special qualities required, treats of character, appearance and outlook, teaching experience.	розподіл на підгрупи, отримання індивідуального завдання
2.	Реалізація проєкту	create a survey (list of 10 questions) for students about the outlook of Borys Grinchenko Kyiv University graduate as a future modern teacher.	створення анкети для проведення опитування (10 запитань)
3.	Аналіз результатів	make a survey with the students of the first, second and third year of studying, shoot a video about the survey and show it at the presentation,	представлення результатів опитування у вигляді діаграми
4.	Створення власного продукту	analyze the results and form the full characteristics of the future modern teacher (team work).	створення моделі майбутнього педагога на прикладі характеристики студента-випускника Педагогічного інституту
5.	Презентація створеного продукту	make a speech and the presentation and introduce it to the students	підготовка доповіді та презентації та її оприлюднення на практичному занятті

Висновки. Використання вище запропонованих проектів-ситуацій на практичних заняттях з іноземної (англійської) мови доводять свою ефективність, оскільки створюють позитивні умови для вивіщення рівня сформованості навички іншомовного монологічного мовлення студентів. Таким чином, на основі нашого дослідження виокремлено

переваги застосування методу Case Study, зокрема: уможливорює створення завдань-кейсів із застосуванням будь-якої тематики; дозволяє створення завдань різної складності; провокує студентів до участі у дискусії завдяки порушенню проблемних питань із практичного досвіду учасників; сприяє вивіщенню навички монологічного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мультитран – электронный словарь. URL: <https://www.multitran.com/m.exe?s=case+study&l1=1&l2=2>.
2. Павлишин Г. А. Кейс-метод навчання у медичній освіті. *Медична освіта*. 2015. № 3. С. 67–69.
3. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник НАДУ*. 2015. № 2. С. 19–29.
4. Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. № 22. Ч. 7. С. 180–186.
5. Kathleen M. Eisenhardt Building Theories from Case Study Research. *AMR*. 1989. Vol. 14. P. 532–550. URL: <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>.

REFERENCES

1. Multitran – elektronnyi slovar. [Multitran is an electronic dictionary] URL: <https://www.multitran.com/m.exe?s=case+study&l1=1&l2=2> [in Russian]
2. Pavlyshyn H.A. Keis-metod navchannia u medychnii osviti. [Method Case Study in Medical Education] *Medical Education*. 2015. № 3. P. 67–69. [in Ukrainian]
3. Surmin Yu. P. Keis- metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini. [Method Case Study: formation and development in Ukraine] *Bulletin NADU*. 2015. № 2. P. 19–29. [in Ukrainian]
4. Shapran Yu. P. Vykorystannia keis-stadi yak tekhnolohii interaktyvnoho navchannia maibutnoho vchytelia. [Using of Case Study as Future Teachers' Interactive Learning Technology] *Bulletin of Taras Shevchenko National Luhansk University. Series: Pedagogical Sciences*. 2012. № 22. Ch. 7. P. 180–186. [in Ukrainian]
5. Kathleen M. Eisenhardt Building Theories from Case Study Research. *AMR*. Vol. 14. P. 532–550. URL: <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>

УДК 373.3.091
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-31>

Неля СІРАНТ,
orcid.org/0000-0002-8075-1511
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) nelya0313@ukr.net

Надія СТАДНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0003-4309-0678
студентка V курсу кафедри початкової та дошкільної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) stadnytska99@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано ефективність застосування наочності у початковій школі. Відомо, що наочність є одним із компонентів цілісної системи навчання, який допомагає здобувачам початкової освіти краще засвоювати новий матеріал. Відзначається, що у 1–4 класах наочні засоби навчання відіграють ключову роль з-поміж інших засобів, адже здобувачі початкової освіти потребують «живих» образів для повного розуміння інформації. Саме завдяки унаочненню навчальний процес стане захопливим для учнів, вони із блиском в очах вивчатимуть нове та невідоме, чого і потрібно прагнути нам, вчителям, адже у новітній початковій школі реалізовується повна лінія навчальних принципів. Так, наочність є найбільш відомим і зрозумілим принципом навчання, котрий застосовується із прадавніх часів. Основою цього принципу є те, що ефективність засвоєння знань залежить від притягнення до ходу розуміння різноманітних органів чуття. Родзинкою принципу наочності є концентрація уваги здобувачів на найголовнішому, найсуттєвішому, активізація процесу навчання. Застосування принципу наочності допомагає учням у засвоєнні знання, виявляє взаємозв'язок між науковими знаннями та життєвою діяльністю, сприяє становленню активної, суб'єктивної позиції у дидактичній роботі, активізує розвиток мотиваційної сфери. Використання наочності дозволяє сформувати у дитини правильне уявлення про предмет, явище, закон, який вивчається. Оскільки дидактичний принцип наочності є одним із найчастіше використовуваних принципів навчання у початковій школі, його вивчення допоможе вчителям 1–4 класів зробити освітній процес більш цікавим і насиченим, проте варто пам'ятати, що наочність – це не самоціль, якої потрібно прагнути, а допоміжний засіб навчання. Завжди потрібно вміло та вчасно використати допоміжні засоби навчання, щоб зацікавити учнів, а не перевантажити обсягом нової інформації.

Ключові слова: наочність, засоби наочності, види наочності, початкова школа, здобувачі початкової освіти, 1–4 клас, освітній процес.

Nelya SIRANT,
orcid.org/0000-0002-8075-1511
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) nelya0313@ukr.net

Nadia STADNYTSKA,
5th year Student at the Department of Preschool and Primary Education
of the Faculty of Pedagogical Education
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) stadnytska99@gmail.com

FEATURES OF VISUAL AIDS APPLICATION IN PRIMARY EDUCATION

The article justifies the effectiveness of applying visual aids in primary school. Visualization is considered to be one of the components of integrated education system which helps primary school students process new information better.

It is noted that in grades 1–4 visual teaching methods play a key role among other methods, because primary students need live images in order to have a full understanding of the information. Through visualization the learning process will become engaging for students, they will be exploring new and unknown things with great enthusiasm which all the teachers should aim at. A complete range of educational principles is being implemented in modern primary school. Visualization is the most common and comprehensible educational principle which has been applied since ancient times. The key point lies in the scientific concept that the effectiveness of learning process depends on the sensory engagement organs. Students' focus on the key points and accelerated learning process are regarded as the main features of the visual method. The application of visual method facilitates students' understanding of the information and its processing much more better, reveals the link between scientific knowledge and human activity, contributes to the shaping of the active, subjective position in the didactic activity, promotes a motivational sphere. The use of visualization enables a child to have the proper idea of the subject, phenomenon or law that is being taught. Since the didactic principle of visualization is one of the most commonly used principles in primary school, its study will help primary school teachers make educational process more entertaining and vivid. However, it is important to remember that visualization is not a goal in itself to be aimed at, but a supplementary learning tool. It is always necessary to make the best use of supplementary learning tools so as to attract students' attention and not to overload them with new information.

Key words: visualization, visual teaching methods, types of visual methods, primary school, primary students, 1–4 grades, educational process.

Постановка проблеми. Для ефективного навчання важливою і необхідною складовою частиною є використання різних видів наочності. Це особливо актуально для початкової школи, зокрема через вікові особливості учнів 1–4 класів. Завдяки можливостям використання різних засобів наочності вчитель має можливість демонструвати явища навколишньої дійсності, не упустивши важливих деталей.

Аналіз досліджень. Важливу функцію у піднесенні теоретичних принципів і домовленостей використання засобів наочності в освіті користаються праці в галузі загальної дидактики С. Архангельського, Л. Фрідмана, Ю. Бабанського, І. Малафійка, М. Фіцули, О. Савченко та ін. Наочність як принцип навчання вперше обґрунтував відомий педагог Ян Амос Коменський у своїй праці «Велика дидактика». Він зазначав, що джерелом знань про навколишній світ є наші відчуття. Виходячи з цього положення, Я. Коменський сформулював «золоте правило дидактики»: «Все, що тільки можна, сприймайте відчуттями, а саме: видиме – зором, чути – слухом, запахи – нюхом, що підлягає смаку – смаком, доступне дотику – дотиком. Якщо які-небудь предмети можна сприймати одразу декількома відчуттями, нехай вони сприймаються декількома відчуттями» (Малафійка, 2014: 283).

Видатний швейцарський педагог Й. Песталоцці вважав наочність абсолютною основою будь-якого пізнання і наголошував, що чуттєве сприйняття є фундаментом людського пізнання. Й. Песталоцці був прихильником «золотого правила дидактики» Я. Коменського, і на цій основі сформулював досить близьке за змістом твердження: «Чим більшою кількістю чуттів ти пізнаєш суть явища чи будь-якого предмета, тим правильнішими будуть твої знання про нього» (Песталоцці, 1963: 148).

К. Ушинський стверджував, що діти мислять формами, кольором, звуками, відчуттями, тому ефективність навчання підвищується зі збільшенням використання у навчанні кількості органів чуття. Вивченням особливостей і доцільності використання різних типів наочних методів у початковій школі займалися такі вчені, як Б. Беляєв, К. Карпова, М. Ляховицький, М. Богданович та ін., проте питання використання наочних матеріалів на уроках у початковій школі ще й досі залишається актуальним.

Мета статті – ознайомитися з різними видами наочності, які використовуються у початковій школі, з'ясувати педагогічні умови й ефективність використання наочних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні одним із головних завдань сучасної освітньої політики є забезпечення якості освіти на основі збереження його фундаментальності й унікальності та відповідності актуальним і перспективним потребам суспільства.

Одним із найважливіших положень, які становлять основу організації процесу навчання, є принцип наочності. Наочність допомагає учням краще зрозуміти виучуваний матеріал, адже нова тема представляється у вигляді цікавих і незвичних образів, які швидко пожвавлюють зацікавленість учнів до навчання.

Наочність – це водночас і те, що вже досліджене, і те, яке потребує ґрунтовного вивчення ще раз. Питання використання наочних засобів навчання у початковій школі турбувала педагогів здавна, тому сьогодні ми можемо знайти безліч визначень наочності, адже кожен вчений має своє трактування цього терміна. У педагогічних дослідженнях ми можемо знайти такі тлумачення наочності: це відображення усного мовлення вчителя (М. Волович), це засіб пізнавальної діяль-

ності (Н. Поліванова), це дидактичний принцип (Л. Занков), це форма подання навчального матеріалу (Л. Фрідман). Сучасні педагоги-дидакти трактують наочність як джерело знань, на основі якого формуються уявлення і поняття про вивчувані явища та предмети. Деякі автори вважають, що наочність – це один із найважливіших дидактичних принципів, який допомагає учням формувати чуттєві уявлення та поняття задля кращого розуміння й усвідомлення навчального матеріалу.

Образ предмета, що сприймається, є наочним лише тоді, коли людина проаналізувала, осмислила і здатна порівнювати його з уже наявними у неї знаннями. Наочний образ не виникає сам по собі, а є результатом активної пізнавальної діяльності людини.

Наочність є одним із допоміжних засобів навчання, який посприяє учневі якісно засвоїти новий матеріал на високому рівні. Наочно представлений матеріал допомагає здобувачам початкової школи розвивати уяву, увагу, пам'ять, мислення, спостережливість.

Видатний педагог К. Ушинський писав, що наочність відповідає психологічним особливостям учнів початкових класів, адже вони «мислять формами, звуками, фарбами та відчуттями». Дітям краще сприйняти той матеріал, який вони змогли побачити на власні очі та відчуті. Психолог А. Леонтьєв одним із перших у світовій педагогіці та психології поставив питання про те, що недостатньо впливати на органи чуттів дитини засобами наочності. Потрібні активні та цілеспрямовані дії учнів, пов'язані із цим предметом, лише тоді наочні образи здатні трансформуватися у психічні образи, адже матеріал сприймають не органи чуття людини, а людина за допомогою своїх органів чуттів. Психолог В. Артемов зазначає, що «наочність – це цілеспрямований і спеціально організований показ навчального матеріалу, який підказує учням закони досліджуваного явища, а також дозволяє учням творчо відкрити ці закони, щоб переконатися в їх достовірності». Саме тоді, коли учень «проникне» новим матеріалом, він із легкістю зможе досягати високих результатів у навчанні.

Вчені дослідили, що, якщо під час пояснення нового матеріалу вчитель супроводжує його ілюстраціями, це значно підвищує рівень засвоєння нового навчального матеріалу. Так, ефективність слухового сприйняття інформації становить 15%, зорового – 25%, а їх одночасне застосування у процесі навчання підвищує ефективність засвоєння до 65%.

Принцип наочності у процесі навчання забезпечується застосуванням різних ілюстрацій, демонстрацій, яскравих прикладів і життєвих фактів. Особливе місце у здійсненні принципу наочності надається наочним посібникам, картам, схемам. Унаочнення можна використовувати на будь-якому етапі процесу навчання. Чим менше знайомі учні з новими явищами та предметами, тим вищим має бути рівень застосування наочних матеріалів вчителем.

Оскільки наочності надають великої уваги, то, відповідно, ми можемо зустріти величезну варіацію різних її видів. Зокрема, І. Малафіїк дослідив, що засоби наочності можуть бути натуральними (природні реальні предмети, явища, процеси), зображувальними (копії, картини, муляжі), знаково-символічними (формули, схеми, діаграми, графіки) й у вигляді моделей. Інформативність зображувальних засобів наочності є трохи меншою, аніж натуральних, оскільки у натуральних предметах ми можемо побачити більше деталей, проте в зображувальних засобах наочності може бути чітко виділений той аспект, який необхідний для вивчення. Знаково-символічні засоби наочності більшою мірою, аніж інші, дають можливість виділити основне у вивченні певного предмета чи явища, тобто сприяють розвитку уяви, мислення, пам'яті, а також показують взаємозв'язки між окремими частинами предмета, співвідношення між різними складовими частинами вивчуваного явища. Моделі – особливий вид засобів наочності, який відрізняється від інших. Загалом за своїм функціональним призначенням моделі є ближчими до зображувальних засобів, але акцентують більшу увагу здобувачів на конкретному аспекті вивчення (Малафіїк, 2014: 337).

Відповідно до інших класифікацій наочність поділяють на умовно-графічну (символічну та схематичну), предметну, зображувальну та технічні засоби навчання (Є. Певцова); візуальну, аудіальну, кінестетичну, мовну (І. Осмоловська); натуральну (предметну), зображувальну, умовно-зображувальну та символічну (Т. Бодненко, О. Куліш).

Згідно з концепцією Т. Ільїної види наочності у міру зростання їх абстрактності можна поділити на:

- природну наочність (реальні предмети та процеси);
- експериментальну наочність (досліди, експерименти);
- об'ємну наочність (макети, фігури);
- образотворчу наочність (художні картини, фотографії, малюнки);

- звукову наочність (аудіозаписи);
- звуко-образотворчу наочність (кінофільми, телепрограми);
- символічну і графічну наочність (креслення, діаграми, графіки, схеми, карти, формули);
- внутрішню наочність (образи, створені промовою вчителя) (Савченко, 1997: 18).

Незважаючи на величезну різноманітність засобів наочності, вчитель повинен вміло застосовувати кожен із них, проте слід пам'ятати, що наочність потрібно використовувати в тій мірі, в якій вона сприяє формуванню знань, умінь і навичок учнів, розвиває їх мислення. Унаочнення на уроках повинне вести дітей до чергової сходинки успіху, стимулювати їх креативність і бажання вчитися новому.

Перед тим, як почати використовувати наочність на уроках, вчитель має зрозуміти для себе два провідні аспекти:

1. Яку конкретну роль наочний матеріал повинен виконувати на рівні засвоєння інформації?
2. У якому співвідношенні знаходиться зміст цього наочного матеріалу до предмета, який треба усвідомити та засвоїти?

При застосуванні наочності на уроках у початковій школі вчителю варто дотримуватися умов використання засобів наочності: урахування вікових, психофізіологічних особливостей учнів; відповідність навчальному матеріалу; визначення проміжків часу для використання наочності; раціональне поєднання методів навчання і форми подання матеріалу. Серед вимог до використання наочності вчені-дидакти виділяють: 1) відповідність змісту виучуваного матеріалу; 2) виділення найважливіших ознак предмета; 3) естетичне оформлення наочності; 4) вчасне застосування наочності; 5) помірне використання наочності; 6) відповідність наочності психологічним особливостям учнів; 7) зв'язок наочності з досвідом школярів. Певні види наочності поживляють уявлення учнів про певний предмет, інші ж є опо-

рою для абстрактного мислення. Наочність слід застосовувати як засіб пізнання нового, для ілюстрації думок учнів, розвитку їхньої спостережливості, кращого запам'ятовування матеріалу, а не перевантаження.

Використання наочності найбільш успішно вирішує такі дидактичні завдання:

- сприяє розвитку наочно-образного мислення;
- активізує увагу учнів при засвоєнні будь-якого навчального матеріалу;
- сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- дозволяє конкретизувати теоретичні питання, які вивчаються;
- розширює сферу практичного застосування з новим явищем/предметом;
- створює можливості для моделювання явищ;
- виступає як засіб стимулювання інтересу до навчання (Савченко, 1997: 367).

Висновки. Використання різних видів наочності у початковій школі є досить актуальним питанням у сучасній освіті, адже для того, щоб досягти бажаного освітнього результату, вчителю насамперед потрібно вміти змотивувати учнів до навчання. Саме наочність допомагає запалити блиск в очах юних вихованців задля подальшого навчання. Ефективність засвоєння навчального матеріалу залежить від правильного поєднання різних видів наочності з методами навчання, формами організації навчання. Застосування наочності на уроках у 1–4 класах повинне бути цілеспрямованим і методично виправданим, а це, у свою чергу, вимагає ретельного підбору засобів наочності. Правильно підібрана і використана наочність активізує освітній процес і формує у здобувачів початкової освіти відповідні знання, вміння та навички, які згодом стануть компетентностями, що сьогодні є досить важливими для особистості школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березняк Є. С. Роль наочності в активізації навчального процесу. *Вибрані педагогічні праці* : у 3 т. Київ, 2008. Т. 2. С. 282–294.
2. Кадлюк Я. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника. Дидактичний аспект. *Рідна школа*. 2003. № 12. С. 26–29.
3. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 632 с.
4. Параскевич С. Конструктивна мобільність графічних засобів навчання – нагальна вимога часу. *Математика в школі*. 2004. № 8. С. 40–45.
5. Песталози Й. Г. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Акад. пед. наук РСФСР. 1963. Т. 2. 563 с.
6. Романюк А. А. Використання наочності у навчальному процесі початкової школи. *Молодий вчений*. 2017. № 10.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
8. Юркевич П. Наочне навчання. Курс загальної педагогіки з додатками. Львів, 2004. С. 172–176.

REFERENCES

1. Berezniak Ye. S. Rol naochnosti v aktyvizatsii navchalnoho protsesu [The role of clarity in the activation of the educational process] Selected pedagogical works: In 3 volumes, Kyiv, 2008, part 2, pp. 282–294 [in Ukrainian].
2. Kadliuk Ya. Iliustratyvnyi material yak strukturnyi komponent shkilnoho pidruchnyka. Dydaktychnyi aspekt [Illustrative material as a structural component of a school textbook. Didactic aspect] Native school, 2003, № 12, pp. 26–29 [in Ukrainian].
3. Malafiiuk I. V. Dydaktyka novitnoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Didactics of the newest school: a textbook] Kiev. Slovo Publishing House, 2014, 632 p. [in Ukrainian]
4. Paraskevych S. Konstruktyvna mobilnist hrafichnykh zasobiv navchannia – nahalna vymoha chasu [Constructive mobility of graphic learning tools is an urgent requirement of the time] Mathematics at school, 2004, № 8, pp. 40–45 [in Ukrainian].
5. Pestalotsti Y.G. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: [Selected pedagogical works] v 3 t. Akad. ped. nauk RSFSR. 1963. T. 2. 563 s. [in Russian].
6. Romaniuk A.A. Vykorystannia naochnosti u navchalnomu protsesi pochatkovoї shkoly [The use of clarity in the educational process of primary school] A young scientist, 2017, № 10 [in Ukrainian].
7. Savchenko O.Ia. Dydaktyka pochatkovoї shkoly [Didactics of primary school] Kyiv, Abris, 1997, 416 p. [in Ukrainian].
8. Iurkevych P. Naochne navchannia. Kurs zahalnoi pedahohiky z dodatkamy [Visual education. General pedagogy course with applications] Lviv, 2004, pp. 172–176 [in Ukrainian].

Тетяна СОБЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9213-5556

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *sobchenkotetyana79@gmail.com*

ВИТОКИ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Стаття присвячена проблемі становлення змішаного навчання у закладах вищої освіти. Автором визначено передумови розвитку змішаного навчання. Окреслено різні підходи до етапів розвитку дистанційного навчання, визначено їхні хронологічні межі, подано характеристику кожного етапу, засоби, які передбачав цей вид навчання, провідні технології тощо. Зокрема, три етапи дистанційної освіти – перше, друге, третє покоління дистанційної освіти (Д. Гарісон, С. Ніппер), п'ять етапів – докореспондентське навчання, кореспондентське навчання, одностороння комунікація, двостороння аудіо- та відеокомунікація, інтерактивні комп'ютерні телекомунікаційні мережі (П. Дін, О. МакКензі, Л. Крістенсен, Г. Різбі, Ю. Демірей, Е. Ісман, М. Мура, Дж. Кірслі).

З'ясовано, що розвиток дистанційного навчання в Україні почався зі значним запізненням порівняно із зарубіжними країнами.

У статті розкрито суть поняття «змішане навчання» та висвітлено авторську позицію щодо визначення цієї дефініції, що полягає у здобуванні знань, умінь і навичок із поєднанням різних технологій навчання з обов'язковим використанням ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), мультимедійних, цифрових технологій.

Автором на основі науково-педагогічної літератури виділено еквіваленти понять дистанційного та змішаного навчання, зокрема: «викладання на відстані», «діалогове/онлайн навчання», «ресурсно-орієнтоване навчання», «мережеве навчання», «відкрите навчання», «безперервне навчання», «навчання протягом всього життя», «віртуальне навчання», «гнучке навчання», «Веб-навчання/тренінг», «комп'ютерне навчання», «Інтернет-навчання/тренінг», в основі яких використання онлайн-технологій.

Подано характеристику й особливості «електронного навчання», «мобільного навчання», «мікронавчання».

Окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі, які полягають у визначенні принципів і моделей змішаного навчання.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, мобільне навчання, електронне навчання, мікронавчання.

Tetyana SOBCHENKO,

orcid.org/0000-0002-9213-5556

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of the Educology and Innovative Pedagogy

H. S. Skovoroda Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *sobchenkotetyana79@gmail.com*

ORIGINS OF THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION OF MIXED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN MODERN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

This article is devoted to the problem of formation of blended learning in higher education institutions. The author identifies the prerequisites for the development of blended learning. Different approaches to the stages of distance learning development are outlined, their chronological boundaries are defined, the characteristics of each stage are given, the means provided by this type of training, leading technologies, etc. In particular, three stages of distance education - the first, second, third generation of distance education (D. Garrison, S. Nipper), five stages – pre-correspondence training, correspondence training, one-way communication, two-way audio and video communication, interactive computer telecommunications networks (P. Dean, O. McKenzie, L. Christensen, G. Rigby, Y. Demirei, E. Isman, M. Moore, J. Kirsley).

It was found that the development of distance learning in Ukraine began with a significant delay compared to foreign countries.

The article reveals the essence of the concept of "blended learning" and highlights the author's position on the definition of this definition, which is to acquire knowledge, skills and abilities, with a combination of different

learning technologies with mandatory use of ICT (information and communication technologies), multimedia, digital technologies.

The author, based on scientific and pedagogical literature, highlights the existing equivalents of the concepts of distance and blended learning, in particular: "distance learning", "dialogue / online learning", "resource-oriented learning", "network learning", "open learning", "Lifelong learning", "lifelong learning", "virtual learning", "flexible learning", "web-based learning / training", "computer-based learning", "online learning / training", based on online use – technologies.

The characteristics and features of "e-learning", "mobile learning", "microlearning" are given.

Prospects for further research in this area, which are to determine the principles and models of blended learning, are outlined.

Key words: *blended learning, distance learning, mobile learning, e-learning, microlearning.*

Постановка проблеми. Змішане навчання сьогодні є глобальним освітнім явищем в Україні та світі, оскільки реалізовується у всіх закладах вищої освіти. Цьому сприяли, по-перше, стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних і цифрових технологій, по-друге, вимушені карантинні обмеження через пандемію, по-третє, дигітизація освітнього процесу. Проблема впровадження змішаного навчання є актуальною, затребуваною, що потребує негайного її вирішення. Тому виникає необхідність дослідження витоків цієї форми навчання, з'ясування його суті, виокремлення інших видів навчання, в основі яких лежить використання інформаційних і цифрових технологій.

Аналіз досліджень. Проблеми змішаного навчання, а саме його суті, моделей, інструментів здійснення висвітлюють у своїх дослідженнях В. Беспалько, К. Бугайчук, В. Кухаренко, Н. Ломоносова, Е. Полат, В. Яворський, М. Грубер, Ч. Дзіюбан, К. Крістенсен, Г. Маєр, М. Муре А. Норберг, К. Спірін, Х. Стакер, Б. Хан, М. Горн та ін.

Характеристика, проблеми, принципи, етапи створення контенту для мікронавчання простежуються у працях зарубіжних (S. Chattopadhyay, M. Berthelemy, J. Eades, J. Jenkins, S. Tipton) і вітчизняних учених (В. Кухаренко, В. Бугайчук, Р. Оросова, В. Староста).

Проблеми й особливості електронного навчання розглянуті у працях В. Бикова, М. Голишевої, В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рудінського, А. Соловійова, С. Доунса, Т. Каррера, К. Рупеша, С. Єрошкіна, Б. Шуневича, К. Бугайчука.

З огляду на це виникає необхідність з'ясування витоків становлення змішаного навчання у закладах вищої освіти, що є актуальним, оскільки сьогодні змішане навчання є затребуваним.

Мета статті – висвітлення проблеми становлення змішаного навчання, визначення його еквівалентів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні людством накопичено значний досвід реалізації різних видів навчання. Вид навчання визначається залежно від характеру організації процесу викла-

дання, засвоєння знань, змісту матеріалу, використання методів і засобів навчання. Розглядаючи становлення змішаного навчання, слід увагу зосереджувати на засобах навчання, розвиток і використання яких визначає вид навчання. Змішаному навчанню передувало дистанційне навчання, тому для розуміння передумов його виникнення та становлення звернемося до історії.

Так, американським дослідником Д. Гарісоном (D. Garrison) (Гарісон, 1985) і канадським С. Ніппером (S. Nipper) (Ніпер, 1989) виділено етапи становлення та розвитку дистанційної освіти, які представлено у таблиці 1.

Отже, визначені етапи, так звані «три покоління дистанційної освіти» за Д. Гарісоном, С. Ніппером свідчать про такі домінуючі технології: перше покоління – листування через пошту, радіо та телебачення, друге – теле-, радіо- та телефонний зв'язок у комплексі, третє – електронні та комп'ютерні. Зазначимо, що американським дослідником Д. Тейлером (G. Taylor) було запропоновано наступний етап після 1995 р. у розвитку дистанційної освіти, пов'язаний із появою нових технологій (World Wide Web) та оновленими можливостями їх використання у процесі навчання (Тейлор, 1999).

Тому підкреслимо, що, аналізуючи розвиток технологічного прогресу Національним центром статистики освіти США (NCES), за певними критеріями виділено чотири етапи поколінь технологій дистанційної освіти (Стефаненко, 2002: 168–172).

Аналізуючи праці американських дослідників О. МакКензі (O. Mackenzie), Е. Крістенсена (E. Christensen), П. Рігбі (P. Rigby), П. Діна (P. Dean), ми визначили п'ять етапів розвитку дистанційної освіти (МакКензі, Крістенсен, Рігбі, 1968; Дін, 2001; Мур, Горег, 2006), які представлено у таблиці 2.

З огляду на вищесказане на основі аналізу досліджень, які висвітлювали питання розвитку дистанційного навчання, можна стверджувати, що його становлення, пройшовши складний шлях,

Етапи розвитку дистанційної освіти (за Д. Гарісоном, С. Ніппером)

№ п/п	Етап	Хронологічні межі	Засоби навчання	Характеристика й особливості
1	Перше покоління дистанційної освіти	початок XIX століття – 1920–1950-ті рр.	Поштовий зв'язок, друковані матеріали, посібники, радіо, телебачення	Характеризувався організацією навчання «на відстані» через листування між студентами та викладачами.
2	Друге покоління дистанційної освіти	1969–1980 рр.	Якісні друковані матеріали, листування, радіо, телебачення, телефонний зв'язок, факс, відеокасети й аудіокасети	Розробка якісних друкованих матеріалів завдяки Відкритому Університету Великої Британії, спілкування через пошту, телефонний зв'язок, доповнення телевізійного та радіозв'язку, а також зустрічі викладачів зі студентами, організація короткотривалих і довготривалих курсів.
3	Третє покоління дистанційної освіти	1980–1995 рр.	Комп'ютер, електронна пошта, інформаційні ресурси, мережа Інтернет.	Організація аудіоконференцій і відеоконференцій, зв'язок через комп'ютерні програми, асинхронний і синхронний зв'язок.

бере початок із першої половини XVIII ст. Було започатковано дистанційне навчання у США, зокрема у містах Північної Америки.

Зазначимо, що дистанційне навчання в Україні почало активно розвиватися у 1998 р., оскільки Верховною Радою України було прийнято Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998). У Законі було схарактеризовано стан інформатизації, визначено її стратегічні цілі й основні принципи, а також напрями реалізації інформатизації освіти. Саме з цього періоду дистанційне навчання розвивалося й удосконалювалося.

Історичний екскурс, аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу зрозуміти, що саме із 2006 р. термін «змішане навчання» увійшло у науковий обіг. Це пов'язано із виходом «Довідника змішаного навчання», авторами якого були К. Бонк (K. Bonk) і М. Грем (M. Grem). Першим визначенням змішаного навчання, яке надали автори у своїй праці, стало «комбінація навчання «віч на віч» із навчанням, керованим комп'ютерними технологіями», «діапазон можливостей, представлених завдяки об'єднанню Інтернету й електронних засобів масової інформації, з формами, які вимагають фізичної присутності в класі викладача і здобувачів освіти» (Бонк, Грем, 2006). Слід зазначити, що з розвитком змішаного навчання змінювалися підходи до його визначення.

Авторське визначення суті змішаного навчання полягає у розгляді цієї дефініції як процесу здобування знань, умінь і навичок із поєднанням різних технологій навчання з обов'язковим використанням ІКТ (інформаційно-комунікативних техноло-

гій), мультимедійних, цифрових технологій (Собченко, 2020; Собченко, 2021).

Розглядаючи змішане навчання, яке виникло як нова парадигма освіти після та поруч із розвитком дистанційного навчання, можна окреслити такі інноваційні еквіваленти, яких нараховується чимала кількість у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі.

Зокрема, І. Блощинський, досліджуючи питання дистанційного навчання як інноваційного явища, представляє такі, які є дещо синонімічними: «викладання на відстані», «діалогове/онлайн навчання», «ресурсно-орієнтоване навчання», «мережеве навчання», «відкрите навчання», «безперервне навчання», «навчання протягом всього життя», «віртуальне навчання», «гнучке навчання», «Веб-навчання/тренінг», «комп'ютерне навчання», «Інтернет-навчання/тренінг», в основі яких використання онлайн-технологій (Блощинський, 2015).

Розглянемо деякі з них. Так, «електронне навчання» (e-learning, або Electronic Learning – повна назва) є, на думку В. Гуревич, М. Кадемії, Л. Шевченко, синонімом до таких термінів, як «мережне навчання», «віртуальне навчання». Авторі визначають e-learning «як використання Інтернет або електронних мереж, що забезпечує можливість миттєвого оновлення, збереження (завантаження) і поширення з метою розповсюдження освітніх та інформаційних ресурсів та експертизи в цілях збагачення освітнього середовища, надання курсів, освітніх застосувань і рішень, які виходять за рамки традиційної парадигми викладання і

П'ять етапів розвитку дистанційної освіти

№ п/п	Етап	Хронологічні межі	Характеристика, особливості	Автор дослідження
1	Докореспондентське навчання (before correspondence study)	перша половина XVIII століття (1720-ті рр.)	Особливістю цього етапу стало поширення інформації на сторінках газет, зокрема Бостонської газети, з метою освіченості населення. Наприклад Ф. Калєб (вчитель стенографії 1728 р.) розмістив оголошення та рекомендації для бажаючих навчатися стенографії.	П. Дін (P. Dean)
2	Кореспондентське навчання (correspondence education)	кінець XIX (1890)	Поява навчальних товариств та організацій дистанційного навчання, таких як «кореспондентські школи» на території США. Цими школами було запропоновано професійно-технічні курси, досить короткі за терміном, які користувалися попитом середнього прошарку суспільства. Серед них курси: стенографії, економіки, бухгалтерської справи, техніки перекладу тощо. Навчання відбувалося за допомогою поштового зв'язку, через листування та широко використовувалося багатьма іншими навчальними інституціями. Паралельно з кореспондентським навчанням виник термін «незалежне навчання», оскільки студенти здобували знання самостійно та цілком був реалізований індивідуальний підхід.	О. МакКензі (O. MacKenzie), Л. Крістенсен (L. Christensen), Г. Рігбі (H. Rigby), Ю. Демірей, Е. Ісман, М. Мура, Дж. Кірелі
3	Однобічна комунікація (one-way communication)	1920–1960-ті рр.	З'явилися інноваційні технології у вигляді радіостанцій і телебачення, які були активно використані у процесі навчання як однобічної комунікації.	
4	Двобічна аудіо- та відеоконунікація (two-way audio and video communication)	кінець 1960-х – початок 1990-х рр.	Вдосконалення техніки, зокрема радіозв'язку, кабельного та супутникового телебачення, телефонного зв'язку, пристроїв аудіо- та відеозапису забезпечило двобічний характер навчання, який передбачав голосовий (voice-to-voice) і візуальний (face-to-face) контакт між суб'єктами освітнього процесу.	Ю. Демірей, Е. Ісман
5	Інтерактивні комп'ютерні телекомунікаційні мережі (interactive computer system)	1990-ті рр. XX ст.	Розвиток цифрової комунікації, мережі Інтернет, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій призвів до організації якісно нового дистанційного навчання у вищій школі США. Дані Національного звіту Ради Акредитації Вищої Освіти США (1999 р.) свідчать про 39% університетських навчальних курсів, які спиралися виключно на ресурси Інтернет, 54% американських навчальних інституцій, котрі використовували у процесі навчання електронну пошту.	Пєррінс (Perrins), Дін (Dean) МакІсаак (McIsaac), Бакланд (Buckland)

навчання, комбінування із традиційними або іншими методами і стилями викладання шляхом так званого змішаного або «гібридного» навчання...» (Гуревич, 2012: 110).

Узагальнюючи погляди вчених, зазначимо, що такі поняття, як «електронне», «змішане», «гібридне» перетікають одне в одне та є тотожними, хоча з активним розвитком e-learning визначився новий напрям – змішане навчання, дистанційне навчання почало рухатися у новому напрямі, більш ефективному та сучасному.

Зазначимо, що електронне навчання, поширене у науковому обігу та відоме як *e-learning*, з одного боку, дещо витісняє дистанційне навчання,

а з іншого – доповнює його. Електронне навчання, на думку К. Бугайчука, – це навчання за допомогою електронних пристроїв, де вся інформація в електронному вигляді як широке поняття, яке має місце не лише в академічному, але і в корпоративному секторі, про що наголошує Бугайчук, 2014: 23).

Електронне навчання, визначає С. Єрошкін, передбачає використання ІКТ, мультимедіа, веб-технології, комп'ютерних технологій в освіті. Тому умовами реалізації електронного навчання є відповідна матеріально-технічна база та навчально-методичне забезпечення (Єрошкін 2014: 146).

Суттєвою ознакою електронного навчання є те, що вся інформація надається тільки в електронному вигляді за допомогою Інтернет-мережі.

Ще однією освітньою технологією є «мобільне навчання», яке з'явилося в епоху цифровізації, оскільки не потребує дротових технологій. Через те, що постійно розширюється спектр пристроїв у мобільному навчанні, а також вони набувають більшої функціональності, «підтримують» усне мовлення, відтворення аудіо- та відеоматеріалів, читання, письмо, здійснюють пошук інформації, виконання розрахунків, ігри тощо (Литвинов, 2018: 146), воно є затребуваним і стає дедалі популярнішим. Також ця технологія навчання забезпечує реалізацію індивідуального підходу до організації навчання та створення індивідуальної освітньої траєкторії, оскільки відкриває можливості для людей з особливими освітніми потребами.

Використання гаджетів, смартфонів, планшетів, ноутбуків, мобільних телефонів здійснюється не лише для особистих потреб, але і досить широко у навчальному процесі. Це призвело до виокремлення «мобільного навчання», яке посідає чільне місце з-поміж інших видів навчання. Мобільне навчання співвідноситься із дистанційним і електронним, є їх підвидом і має з ними певні спільні риси: використання електронних

пристроїв; синхронний та асинхронний режими; електронний контент; бездротову мережу; віддаленість у просторі та часі.

Ще одним сучасним трендом, зручним видом навчання, що допомагає малими кроками досягнути великих результатів, ретроінновацією передбачає спосіб подачі матеріалу, поділеного на маленькі фрагменти та на короткі тимчасові інтервали, що забезпечує максимальне сприйняття, є мікронавчання. Мікронавчання як стратегія навчання може бути інтегрована у змішане навчання.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Визначено, що передумовою становлення змішаного навчання було дистанційне. Окреслено різні підходи до етапів розвитку дистанційного навчання, зокрема три покоління дистанційної освіти визначають Д. Гарісон і С. Ніппер, а також п'ять етапів виділено іншими зарубіжними дослідниками. Подано характеристику цих етапів.

Розкрито поняття змішаного навчання та його еквіваленти, яких нараховується чимала кількість у науковій педагогічній літературі.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є визначення принципів і моделей змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Garrison D.R. Three generation of technological innovations in distance education, *Distance Education*. 1985. Vol. 6. № 2. P. 235–241.
2. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Midweave: Communication, computers and distance education*, Permagon, Oxford, UK., 1989. P. 63–73.
3. James C Taylor Distance education. The fifth generations. *The New Educational Frontier: Teaching and Training in a Networked World 19th icde world conference on open learning and distance education*, Vienna, June 20–24, 1999.
4. Стефаненко П. В. Дистанционное обучения в высшей школе : монография. Донецк : ДонНТУ, 2002. 397 с.
5. Mackenzie O., Christensen E. L., Rigby P. H. *Correspondence Instruction in the United States*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1968.
6. Dean P. Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and redent learning. *Quarterly Review of Distance Education*. 2001. № 2 (3). P. 247–254.
7. Moore M, Kearsley Goreg. *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1996. 304 p.
8. Council for Higher Education Accreditation. *Distance learning in higher education: CHEA update*. 2001. URL: <http://www.chea.org/Commentary/distance-learning-3.cfm>.
9. Міністерство освіти і науки України. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 04 лютого 1998 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 24.03.2021).
10. *The Handbook of Blended Learning: Global erspectives, Local Designs* / Bonk, C. R. Graham, M. G. Moore. Pfeiffer, 2006. 624 p.
11. Собченко Т. М. Методи, принципи та засоби реалізації змішаного навчання майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2020. Вип. 12. С. 198–214.
12. Sobchenko T. M. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. *Physical and Mathematical Education*. 2021. Issue 2 (28). P. 17–21. URL: <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/issue/view/3> (дата звернення 20.05.2021).
13. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4 (дата звернення 29.03.2021).
14. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

15. Бугайчук К. Л. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 10 (23). С. 7–17.
16. Ерощкин С.Ю. Перспективы социально-экономического и инновационно-технологического развития государства. *Ценности и интересы современного общества: мат-лы междунар. науч.-практ. конф.: Московский гос. ун-т экономики, статистики и информатики*. Москва, 2014. С. 145–149.
17. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навчальний посібник / за заг. ред. В. В. Борисов. Суми : Університетська книга, 2018. 265 с.

REFERENCES

- Garrison D. R. Three generation of technological innovations in distance education, *Distance Education*. 1985. Vol. 6. № 2. P. 235–241.
- Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Midweave: Communication, computers and distance education*, Permagon, Oxford, UK., 1989. P. 63–73.
- James C Taylor Distance education. The fifth generations. *The New Educational Frontier: Teaching and Training in a Networked World 19th icde world conference on open learning and distance education*, Vienna, June 20–24, 1999.
- Stefanenko P. V. Distantionnoe obucheniya v vysshey shkole: Monografiya [Distance learning in high school]: Monohrafiya. Donetsk: DonNTU, 2002. 397 s. [in Russian].
- Mackenzie O., Christensen E. L., Rigby P. H. *Correspondence Instruction in the United States*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1968
- Dean P. Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and redent learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 2001. 2 (3), 247–254 p.
- Moore M, Kearsley Goreg. *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1996. 304 p.
- Council for Higher Education Accreditation (2001). Distance learning in higher education: CHEA update. URL: <http://www.chea.org/Commentary/distance-learning-3.cfm>.
- Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii [About the National Informatization Program]: *Zakon Ukrainy vid 04.02.1998*. [in Ukrainian]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
- The Handbook of Blended Learning: Global erspectives, Local Designs / Bonk, C. R. Graham, M. G. Moore. Pfeiffer, 2006. 624 p.
- Sobchenko T. M. Metody, pryntsyipy ta zasoby realizatsii zmishanoho navchannia maibutnix uchytelev-filolohiv u zakladakh vyshchoi osvity [The method, the principle, and how to implement the change of knowledge of the maybutt teachers-philologists at the pledges of the highest education] *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*. 2020. Vyp. 12. S. 198–214 [in Ukrainian].
- Sobchenko T. M. Choice of blended learning models for higher pedagogical education students. *Physical and Mathematical Education*. 2021. Issue 2 (28). P. 17–21. URL: <https://fmo-journal.org/index.php/fmo/issue/view/3>.
- Bloshchynskiy I. H. Sutnist ta zmist poniattia “dystantsiine navchannia” v zarubizhnii ta vitchyzniani naukovii literature [The essence and content of the concept of “distance learning” in foreign and domestic scientific literature] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. 2015. Vyp. 3. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4.
- Hurevych R. S. Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid [Information technologies of training: innovative approach]: navchalnyi posibnyk / za red. Hurevycha R. S. Vinnytsia : TOV firma “Planer”, 2012. 348 s textbook [in Ukrainian].
- Buhaichuk K. L. Dystantsiine ta elektronne navchannia: sutnist, osoblyvosti, spivvidnoshennia [Distance and e-learning: essence, features, relations] *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*. 2014. № 10 (23). S. 7–17. [in Ukrainian].
- Eroshkin S. Yu. Perspektivy sotsialno-ekonomicheskogo i innovatsionno-tehnologicheskogo razvitiya gosudarstva. Tsennosti i interesy sovremennogo obschestva [Prospects for the socio-economic and innovative-technological development of the state. Values and interests of modern society]: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. conf.: Moskovskij gos. un-t ekonomiki, statistiki i informatiki. Moskva, 2014. S. 145–149. [in Russian].
- Lytvynov A. S. Pedahohichniy provaidynh innovatsii v osviti [Pedagogical provision of innovations in education]: navch. posib. / Za zah. red. V. V. Borysov. Sumy : Universytetska knyha, 2018. 265 s. [in Ukrainian].

Юлія СУПРУНЧУК,

orcid.org/0000-0003-3600-505X

доцент кафедри іноземних мов

Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова

(Житомир, Україна) suprunchuk_yuliia@ukr.net

ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено місце мовленнєвої компетентності курсантів у структурі професійної компетентності випускників військових закладів вищої освіти. На основі науково-педагогічного аналізу змісту та структури мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей із метою визначення відмінних та спільних складників представлено змістові складники мовленнєвої компетентності курсантів із різних методологічних позицій. Згідно з традиційною позицією, ми визначили такі змістові складники мовленнєвої компетентності курсантів: знання базових мовленнєвознавчих понять; знання простих граматичних конструкцій та вміння використовувати їх правильно з дотриманням основних граматичних правил; знання базової лексики та термінології; уміння та навички спілкуватися на повсякденну, суспільну і військово-професійну тематику; уміння використовувати стилістичні засоби мовлення згідно із ситуацією; уміння планувати, готувати, редагувати власне мовлення в повсякденних та стандартних робочих ситуаціях; мотивація до мовленнєвої діяльності; навички самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності. Згідно з компетенційною позицією, ми виокремили такі компетенції мовленнєвої компетентності курсантів: мовна (лінгвістична) компетенція (практичне використання мовної системи), мовленнєва компетенція (оволодіння мовними, позамовними й інтонаційними засобами виразності в процесі мовленнєвої діяльності), соціально-культурологічна компетенція (правила ввічливості, норми, які регулюють стосунки між людьми різних культур), емоційна компетенція (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність). Згідно з функціональною позицією, структура мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти включає мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, соціокультурний та емоційно-рефлексивний компоненти.

Ключові слова: *професійна компетентність курсантів, структура мовленнєвої компетентності, методологічні позиції.*

Yuliia SUPRUNCHUK,

orcid.org/0000-0003-3600-505X

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Korolyov Zhytomyr Military Institute

(Zhytomyr, Ukraine) suprunchuk_yuliia@ukr.net

SEMANTIC COMPONENTS OF THE STRUCTURE OF SPEECH COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The place of speech competence of cadets in the structure of professional competence of graduates of higher military establishments was defined in the article. Based on the scientific and pedagogical analysis of the concept and structure of language, speech and communicative competencies in order to identify their different and similar components, we have presented the conceptual components of speech competence of cadets viewed from different methodological approaches. According to the traditional position, we have identified the following components of speech competence of cadets: knowledge of basic speech notions; knowledge of simple grammar patterns and the ability to use them appropriately following basic grammar rules; knowledge of basic vocabulary and terminology; ability and skills to lead a conversation on everyday, social and military-professional topics; ability to choose proper stylistic means depending on the situation; ability to plan, prepare, adapt one's speech in everyday and standard work situations; motivation for speech activity; skills of self-control of speech results. According to the competence approach, we have identified the following competencies of speech competence of cadets: language (linguistic) competence (practical use of the language system), speech competence (usage of verbal, non-verbal and intonation expressive means while speaking), socio-cultural competence (rules of politeness and norms that govern relations between people of different cultures), emotional competence (reflection, empathy, self-regulation, expressiveness). According to the functional approach, the structure of speech competence of cadets of higher military establishments includes motivational and objective, cognitive and operational, socio-cultural, emotional and reflexive components.

Key words: *professional competence of cadets, structure of speech competence, methodological approaches.*

Постановка проблеми. Із позиції компетентнісного підходу в освіті мовленнєва компетентність як невід'ємний складник комунікативної компетентності є однією з базових освітніх компетентностей випускника і передбачає опанування ним мовленнєвих здібностей, які пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, умінням знаходити, перетворювати і передавати інформацію в процесі мовленнєвої діяльності, виконувати різні соціальні ролі в побутовій та професійній сферах. Мовленнєва компетентність курсантів тісно пов'язана з професійною компетентністю випускників військових закладів вищої освіти, оскільки вона обслуговує всі сфери майбутньої професійної діяльності курсантів, тому багато науковців розглядають компетентності разом (професійно-мовленнєва, професійно-комунікативна, мовно-мовленнєва, іншомовна професійна компетентність тощо). Проте дослідження щодо формування окремо мовленнєвої компетентності курсантів майже відсутні, тому актуальним вважаємо визначення змісту та структурних компонентів саме мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти.

Аналіз досліджень. Низку наукових праць присвячено вивченню професійної компетентності майбутніх офіцерів зарубіжними вченими: O. Boe, J. Hall, M. Kirchhoff, S. Sanghi, R. Sternberg, J. Weaver, M. Zwell та ін. Ґрунтовні дослідження щодо структури професійної компетентності майбутніх офіцерів досить широко висвітлені в працях і вітчизняних науковців, серед яких: В. Балабін, О. Богданюк, А. Галімов, В. Георгієв, С. Каплун, Ю. Коленко, Л. Маслак, О. Маслій, Н. Мороз, Л. Олійник, А. Протасов, Т. Трегубенко, О. Ягупов та ін.

Не залишилося поза увагою висвітлення питань щодо мовної підготовки курсантів військових закладів вищої освіти різних профілів та формування в них відповідних компетентностей, а саме: педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови у курсантів-прикордонників (Т. Ваколюк); формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів (О. Волобуєва); сутність іншомовної комунікативної компетентності курсантів (О. Єфімова); формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС (М. Ісаєнко); формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів (І. Ковальчук); формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту (С. Козак); педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військо-

вих навчальних закладів (О. Назола); формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів (Г. Пухальська); проблема формування культури невербальної комунікації майбутніх офіцерів (С. Тарасенко).

Розробляючи структуру мовленнєвої компетентності курсантів, ми спиралися на результати досліджень низки науковців щодо мовної компетентності (М. Білогорка, М. Білявська, Г. Богін, А. Богущ, О. Божович, Н. Гавриш, А. Загнітко, І. Кожем'якіна, В. Крикун, Г. Лещенко, А. Микитшин, М. Пентилук та ін.), щодо мовленнєвої компетентності (Л. Артюшкіна, Є. Бондаренко, В. Боса, А. Варданян, Т. Вигранка, В. Зінченко, Л. Капська, Л. Мелешко, В. Пасинок, Ю. Паскевська, О. Прищепа, О. Рудь, Л. Яценко та ін.) та щодо комунікативної компетентності (Ю. Вторникова, С. Галецький, Н. Гез, Є. Долинський, Т. Дрозд, Д. Ізаренков, Р. Козьяков, Н. Лопатинська, Є. Прозорова, В.Сафонова, Т. Симоненко, С. Скворцова, Ю. Федоренко та ін.).

Мета статті – визначити змістові складники мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти з різних методологічних позицій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з дослідження структури професійної компетентності майбутніх офіцерів та її компонентів свідчить про існування різних наукових підходів до розуміння даної структури. Вивчаючи наукові дослідження, нашою метою було визначення місця та змісту мовленнєвої компетентності (а також суміжних компетентностей: мовної та комунікативної) у структурі професійної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти.

Так, А. Галімов професійну компетентність курсантів досліджує з позиції їхньої майбутньої професійної діяльності та виділяє такі компоненти: управлінська компетентність, психолого-педагогічна компетентність, інтелектуальна компетентність, соціокультурна компетентність, в яку автор включає політичну, соціальну, культурну, комунікативну, інформаційну і навчальну компетентності. Соціокультурну компетентність науковець розглядає як одну з найважливіших якостей курсанта, що необхідна для успішної життєдіяльності, а комунікативну компетентність – як один зі складників соціокультурної компетентності, що визначає мовленнєві здібності та комунікаційні вміння, які курсант використовуватиме в майбутній професійній діяльності під час спілкування з різними людьми на роботі та в побуті (Галімов, 2013).

Аналізуючи структуру професійної компетентності курсантів, Л. Олійник виділяє такі компоненти, як загальна компетентність, загальнонаукова компетентність, бойова компетентність, фахова компетентність, управлінська компетентність та комунікативна компетентність. Сутність комунікативної компетентності науковець убаचाє у здатності курсанта володіти навичками усного й писемного спілкування кількома мовами, які є важливими у професійній діяльності та суспільному житті (Олійник, 2013).

О. Протасов у структурі професійної компетентності курсантів виокремлює два основні складники, а саме: когнітивно-операціональний, до якого відносить військово-професійну компетентність, та професійно-особистісний, який включає професійну самосвідомість, індивідуальний стиль діяльності та спілкування, а також творчий потенціал (Протасов, 2007).

До структури професійної компетентності майбутніх офіцерів науковці В. Георгієв, Ю. Коленко, Л. Маслак також відносять комунікативний компонент, сутність якого Л. Маслак убаचाє у правильному виборі стилю спілкування, умінні ефективно використовувати письмові та усні засоби в процесі мовленнєвої взаємодії (Антонова, Маслак, 2011). В. Георгієв уважає, що комунікативні вміння дають можливість майбутньому офіцеру впливати на поведінку підлеглих у різних ситуаціях, мотивувати та згуртувати їх (Георгієв, 2014).

Отже, метою навчання курсантів у військових закладах вищої освіти є набуття ними провідних груп компетентностей, які разом становлять загальну професійну компетентність, якою має володіти випускник військового закладу.

Згідно з Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти (2017), перелік програмних компетентностей випускника такий:

- інтегральна компетентність (узагальнює основні компетентнісні характеристики кваліфікаційного рівня щодо навчання та/або професійної діяльності);

- загальні компетентності (загальні компетентності, що не залежать від фахових дисциплін, але важливі для успішної майбутньої професійної діяльності курсантів у різних галузях та для соціалізації та саморозвитку);

- спеціальні (фахові, предметні) компетентності (компетентності, що залежать від фахових дисциплін та є важливими для успішної майбутньої професійної діяльності курсантів відповідно до вибраної спеціальності).

Володіння мовою і мовленням, здатність спілкуватися державною та іноземною мовами (як

усно, так і письмово) як важливими складниками професійної компетентності курсантів незмінно побутують у переліку загальних компетентностей освітньо-професійних програм військових закладів вищої освіти.

На підставі проведених досліджень наукової літератури та нормативної бази ми можемо зробити висновок, що більшість науковців до структури професійної компетентності курсантів відносить комунікативну компетентність. З огляду на те, що ми розглядаємо комунікативну компетентність як ієрархічну структуру, до складу якої входять також мовна та мовленнєва компетентності як такі, що становлять основу для формування комунікативної компетентності й є взаємозалежними та доповнюють один одного, то доречно, що мовну і мовленнєву компетентності слід теж уважати структурними компонентами професійної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти (рис. 1).

Щоб підкреслити доцільність нашої думки, розглянемо запропоновані дослідниками варіанти змістових складників мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей та установемо взаємозв'язок між ними. Для цього використаємо методологічні позиції структурування компетентності, запропоновані С. Галецьким, а саме: традиційну, компетенційну та функціональну позиції (Галецький, 2020).

Згідно з традиційною позицією, до структури компетентності науковці включають знання, уміння й навички певної діяльності, а також мотивацію до її здійснення.

Проаналізувавши наукові джерела (табл. 1), ми визначили такі змістові складники мовленнєвої компетентності курсантів згідно з традиційною позицією, як: знання базових мовленнєво-визначних понять; знання простих граматичних конструкцій та вміння використовувати їх правильно з дотриманням основних граматичних правил; знання базової лексики та термінології; уміння та навички спілкуватися на повсякденну, суспільну і військово-професійну тематику; уміння використовувати стилістичні засоби мовлення згідно із ситуацією; уміння планувати, готувати, редагувати власне мовлення в повсякденних та стандартних робочих ситуаціях; мотивація до мовленнєвої діяльності; навички самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Згідно з компетенційною позицією, до структури компетентності науковці включають різноманітні групи компетенцій. Результати наукових досліджень щодо структури компетентностей



Рис. 1. Мовленнєва компетентність у структурі професійної компетентності курсантів

Таблиця 1

Змістові складники компетентностей згідно з традиційною позицією

ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ		
мовної компетентності	мовленнєвої компетентності	комунікативної компетентності
Традиційна позиція (знання, уміння й навички)		
- знання про мову, - синтаксичну будову, - лексичний запас, - фонетико-фонологічний устрій, - закони функціонування А. Загнітко, 2006 с. 135	- знання, - збагачення словниково-вого запасу, - засвоєння терміноло-гічної бази, - культура і техніка мовлення, - уміння В. Пасинок, 2002 с. 18	- знання мовного характеру, - уміння співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, - здібність організовувати мовленнєве спілкування Н. Гез, 1985 с. 20
- мовленнєвий досвід, - знання про мову, - чуття мови О. Божович, 1997 с. 64	- комунікативні уміння, - уміння планувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку, - уміння застосовувати стилістичні засоби мови А. Богуш, 1997 с. 53	- знання в галузі міжособистісної взаємодії, - комунікативні уміння, - комунікативні властивості і якості особистості Н. Кузьміна, 1995 с. 57
	- мотивація, - знання, - уміння, - досвід, - рефлексія О. Прищеп, 2013 с. 3	- мотивація та цінності, - уміння та навички спілкування, - знання про спілкування Є. Прозорова, 2000 с.195

згідно з компетенційною позицією представлено в табл. 2.

Ураховуючи результати наукових досліджень щодо змістових складників мовленнєвої компетентності згідно з компетенційною позицією, ми визначили такі компетенції мовленнєвої компетентності курсантів: мовна (лінгвістична) компетенція, мовленнєва компетенція, соціально-культурологічна компетенція, емоційна компетенція.

Мовна (лінгвістична) компетенція – це здатність практично користуватися мовою на основі набутих знань про систему мови та особливостей

Мовна (лінгвістична) компетенція – це здатність практично користуватися мовою на основі набутих знань про систему мови та особливостей

Змістові складники компетентностей згідно з компетенційною позицією

ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ		
мовної компетентності	мовленнєвої компетентності	комунікативної компетентності
Компетенційна позиція (компетенції)		
- фонетична, - лексична, - граматична Н. Лопатинська, 2015 с. 191	- мовна, - мовленнєва, - лексична, - фонетична, - граматична Л. Артюшкіна, О. Рудь с. 2	- мовленнєва, - мовна, - предметна, - прагматична М. Пентилюк, 2003 с. 70
- фонетична, - лексикологічна, - словотворча, - морфологічна, - синтаксична, - стилістична, - правопис М. Білогорка, Т. Мороз, 2015 с. 224	- англomовна, - мовна, - комунікативна, - мовно-культурологічна, - психолінгвістична, - інформаційна, - соціально-культурна Т. Вигранка, 2019 с. 39	- мовна, - мовленнєва, - лексична, - граматична, - фонетична, - соціокультурна, - говоріння Ю. Федоренко, 2002 с. 64
- лінгвістична, - соціолінгвістична Т. Дрозд, 2017 с. 37	- технічна, - логічна, - емоційно-образна Т. Дрозд, 2017 с. 37	- мовна, - мовленнєва, - риторична Т. Дрозд, 2017 с. 37
- фонологічна, - орфоепічна, - акцентологічна, - лексикографічна, - фразеологічна, - стилістична Т. Білявська, 2015 с. 185	- лексична, - фонетична, - граматична, - діалогологічна, - комунікативна Л. Яценко, 2018	- мовна, - предметна, - прагматична Д. Ізаренков, 1990 с. 56
	- емоційна, - вербально-логічна, - рефлексивна, - лінгвістична, - інтерактивна, - соціально-комунікативна, - технічна, - соціокультурна, - соціолінгвістична, - предметно-змістовна, - інформаційна С. Скворцова, 2012 с. 309	- мовна, - предметна, - прагматична, - технічна Т. Симоненко, 2005 с. 41

мовних норм задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Мовна (лінгвістична) компетенція також охоплює низку компетенцій, основними з яких є фонетична, лексична, граматична, проте процес їх формування у курсантів військових закладів вищої освіти має свої особливості. Значна увага приділяється формуванню лексичної компетенції,

яка має на меті формування здатності використовувати базову та вузькоспеціальну військову термінологію, яка є релевантною для певної спеціальності, службового статусу та конкретної професійної ситуації. У професійному спілкуванні граматична компетенція курсанта також обмежена характером професійно спрямованих усних мовленнєвих актів.

Мовленнєва компетенція – це здатність адекватно й доречно володіти способами формування і формулювання думок за допомогою мови в конкретних ситуаціях, використовуючи для цього мовні, позамовні й інтонаційні засоби виразності в процесі мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетенція включає такі компетенції: аудіювання, говоріння, читання, письмо та переклад, що передбачає формування у курсантів мовленнєвих умінь, які поділяють на продуктивні (уміння говорити та писати) та рецептивні (уміння слухати та читати). Мовна і мовленнєва компетенції взаємозалежні, адже вміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних та фонетичних знаннях та навичках (мовна компетенція). Уміння писати вимагає знань із граматики, лексики, орфографії та сформованості відповідних навичок. Аудіювання та читання потребують навичок підсвідомого розпізнання граматичних форм мовлення, навички розуміння слів та висловлювань.

Соціально-культурологічна компетенція містить сукупність кількох компетенцій: соціальної та культурологічної. Соціальна компетенція – це здатність вибирати й використовувати адекватну мовну форму і спосіб мовлення залежно від умов соціальної ситуації, мети та намірів мовленнєвої взаємодії. Культурологічна компетенція – це знання про країну, мова якої вивчається, національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови.

Професія військовослужбовця пов'язана з інтенсивною взаємодією з іншими людьми (з колегами на робочому місці, з військовослужбовцями інших країн у польових умовах, із цивільним населенням під час виконання миротворчих місій тощо), тому набуття таких особистісних якостей, як чуйність, урівноваженість, емпатія, толерантність, рефлексія, саморегуляція, є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Майбутня професійна діяльність курсантів, зокрема прояв їхньої мовленнєвої компетентності, потребує застосування відповідальності, самостійності та творчої роботи, професійної діяльності в проблемних ситуаціях. Тому важливим компонентом мовленнєвої компетентності курсантів є емоційна компетенція. Емоційна компетенція – це готовність і здатність людини гнучко управ-

ляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються.

За функціональною позицією компетентність науковцями поділяється на компоненти залежно від їх функціонального навантаження. З огляду на те, що ми розглядали мовленнєву компетентність у тісному зв'язку з комунікативною та мовною компетентностями, варто звернути увагу на те, як різні науковці розглядають структурні компоненти цих компетентностей, та прослідити відмінності та спільності (табл. 3).

Отже, як свідчить аналіз наукових досліджень щодо структурних компонентів мовленнєвої компетентності, науковці традиційно включають до неї мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційний та соціокультурний компоненти.

Спираючись на сутнісні характеристики професійної компетентності курсантів, а також урахуовуючи відмінності та спільності структурних компонентів мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності, ми виокремили такі компоненти у структурі мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти: мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, соціокультурний та емоційно-рефлексивний.

Висновки. Поняття «структура професійної компетентності» є багатоаспектним, тому залишається питанням дискусійним. Проте варто зазначити, що комунікативна компетентність визначається науковцями серед професійної компетентності майбутнього офіцера одно-стайно. У нашій роботі ми розглядали ієрархічну взаємозалежність мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей і дійшли висновку, що мовленнєва компетентність як складник комунікативної становить структуру професійної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти. Цілком логічно розглядати мовленнєву компетентність, по-перше, як одну з ключових, а по-друге, як таку, що сама має складну структуру й охоплює цілу низку компетенцій та компонентів. На підставі аналізу наукових джерел із проблеми структурування мовленнєвої компетентності та зважаючи на об'єкт і предмет нашого дослідження, ми представили змістові складники структури означеної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти. У подальших дослідженнях ми з'ясуємо більш детально зміст кожного з поданих вище компонентів.

Змістові складники компетентностей згідно з функціональною позицією

ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ		
мовної компетентності	мовленнєвої компетентності	комунікативної компетентності
Функціональна позиція (компоненти)		
- ціннісно-мотиваційний, - когнітивний, - операційний, - суб'єктний В. Крикун, 2018 с. 45	- ціле-мотиваційний, - змістовно-операційний, - емоційно-вольовий, - оцінний Т. Вигранка, 2019 с. 61	- мотиваційно-спонукальний, - особистісних якостей, - функціонально-операційний Р. Козьяков, 2004 с. 28
	-мотиваційно-ціннісний, - лінгвокогнітивний, - текстово-комунікативний, - мовно-нормативний Л. Мелешко, 2018 с. 68	- мовний, - мовленнєвий, - соціокультурний - стратегічний Є. Долинський, 2011 с. 144
- когнітивний, - регуляторний, - особистісно-смісло-вий Г. Лещенко, 2015 с. 95	- мотиваційний, - соціокультурний, - діяльнісний, - рефлексивний В. Боса, 2018 с. 84	- інформаційно-пізнавальний, - особистісний, - мотиваційно-ціннісний, - функціонально-операційний Т. Дрозд, 2017 с. 41
- мовний, - мовленнєво-діяльнісний, - комунікативно-діяльнісний, - соціокультурний В. Зінченко, 2015 с. 10		- мовний, - дискурсивний, - стратегічний, - соціолінгвістичний, - психофізіологічний, - соціальний, - навчальний, - професійно-діялісний А. Микитишин, 2016 с. 145
- мотиваційно-особистісний, - когнітивно-мовленнєвий, - праксеологічно-дієвий І. Кожем'якіна, 2019 с. 7		
	- мотиваційно-аксіологічний, - когнітивно-знанієвий, - діялісно-процесуальний Є. Бондаренко (2018) с. 7	- мовний, - мовленнєвий, - компенсаторний, - соціокультурний В. Сафонова (2004) с. 210
	- ціннісно-мотиваційний, - когнітивний, - професійно-діялісний А. Варданян (2017) с. 8	- індивідуально-особистісний, - мовленнєвий, - інтерактивно-практичний,
	- пізнавальний, - поведінковий, - емоційний Ю. Паскевська, 2006 с. 9	- полікультурний, - предметно-інформаційний С. Скворцова, 2012 с. 99

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 150–165.
2. Галецький С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... доктора філософії (кандидата педагогічних наук) : 13.00.04

«Теорія і методика професійної освіти» ; Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2020. С. 86

3. Галімов А. В. Компетентність сучасного офіцера як результат професійної освіти: проблема визначення. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 2(33). С. 32–35.

4. Георгієв В. М. Структура професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ. *Наукові праці ДонНТУ. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2014. № 1(15). Ч. 1. ISSN 2077-6780. URL: <https://studfile.net/preview/8086605/>.

5. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 р. № 600 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 р. № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty>

1. %20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf.

6. Олійник Л. В. Концептуальні підходи до визначення структури професійної компетентності сучасного офіцера Збройних сил України. *Військова освіта*. 2013. № 1. С. 159–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2013_1_20.

7. Протасов А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Саратов, 2007. 24 с.

REFERENCES

1. Antonova O. I., Maslak L. P. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia [Professional pedagogical education: competence approach: monograph] / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – pp. 150-165 [in Ukrainian].

2. Haletskyi S. M. Formuvannya komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii (kandydata pedahohichnykh nauk) za spetsialnistiu 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinnoi osvity, Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr, 2020. – p. 86 [in Ukrainian].

3. Halimov A. V. Kompetentnist suchasnoho ofitsera yak rezultat profesiinnoi osvity: problema vyznachennia [Competence of a modern officer as a result of professional education: the problem of definition]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy* 2 (33) / 2013. – pp. 32-35 [in Ukrainian].

4. Heorhiiev V. M. Struktura profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv vysokomobilnykh desantnykh viisk [The structure of professional competence of future officers of highly mobile airborne troops]. - ISSN 2077-6780 *Naukovi pratsi DonNTU. Serii: «Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia»*. № 1 (15), 2014. Ch.1. URL: <https://studfile.net/preview/8086605/> [in Ukrainian].

5. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid «01» chervnia 2017 № 600 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid «21» hrudnia 2017 № 1648) [Methodical recommendations for the development of higher education standards. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 1, 2017 № 600 (as amended by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 21, 2017 № 1648)]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> [in Ukrainian].

6. Oliinyk L. V. Kontseptualni pidkhody do vyznachennia struktury profesiinnoi kompetentnosti suchasnoho ofitsera Zbroinykh Syl Ukrainy [Conceptual approaches to determining the structure of professional competence of a modern officer of the Armed Forces of Ukraine] / *Viiskova osvita*. - 2013. - № 1. - pp. 159-166. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2013_1_20 [in Ukrainian].

7. Protasov A. N. Upravleniye formirovaniyem professyonalnoi kompetentnosti budushchykh ofytserov [Management of the formation of professional competence of future officers]: avtoref. dys. na soyskanye uch. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya y metodyka professyonalnoho obrazovaniya» – Saratov, 2007. – 24 pp. [in Russian].

Oksana TYMOFYEYeva,

orcid.org/0000-0001-6645-5604

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Humanities Department*

Danube Institute

of the National University "Odesa Maritime Academy"

(Izmail, Odesa region, Ukraine) tymofoksana@gmail.com

Tetiana KONSTANTYNOVA,

orcid.org/0000-0002-6374-343X

Senior Lecturer at the Humanities Department

Danube Institute

of the National University "Odesa Maritime Academy"

(Izmail, Odesa region, Ukraine) tanyuscha29051979@gmail.com

THE STRATEGIES OF COLLABORATIVE LEARNING IN MARITIME ENGLISH

As maritime higher education institutions are systematically improving the level of teaching of knowledge, competency and skills of future marine officers in respond to the STCW and IMO model courses requirements, teamwork skills obviously, take a significant place in ship's crew training process. The process of future seafarers' professional training in maritime higher education institutions is systematically improved; language training occupies an important place while training. The result of teamwork is greater than the sum of individual results and most of our knowledge is created in society that is we learn from our immediate environment. Thus, the joint group environment is the natural way of learning. This article is aimed to search for the most efficient strategies of collaborative learning to implement acquired knowledge, competency and abilities in professional activities of the ship's crewmembers. The collaborative teaching strategies in higher education are aimed primarily at increasing students' own activity and their motivation to professional activities and life-long learning. They allow transferring from passive assimilation of knowledge to active application in model or real situations professional activity, which increases quality of training of future seafarers. The necessity of analyzing collaborative learning strategy should emphasize the special role and function of the lecturer as a teamwork leader and moderator. Possible application of collaborative strategies in the educational process of the maritime institution is under study. An important element of collaborative learning is the use of the interpersonal communication skills in a group by students/ cadets. In order for them to complete their tasks, everyone must communicate and work together. Collaborative learning methods stimulate cognition, motivate students and allow them in a team to learn and share large amounts of information. The article presents the examples of collaborative learning activities tasks in Maritime English classes. Particular attention is paid to the description of the specific technologies, techniques of teamwork in the form of pair and group work, analysis the possibility of their further application in the educational process.

Key words: *collaborative learning, teamwork, maritime higher institutions, maritime English, future marine officers.*

Оксана ТИМОФЄЄВА,

orcid.org/0000-0001-6645-5604

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін*

Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

(Ізмаїл, Одеська область, Україна) tymofoksana@gmail.com

Тетяна КОНСТАНТИНОВА,

orcid.org/0000-0002-6374-343X

старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін

Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

(Ізмаїл, Одеська область, Україна) tanyuscha29051979@gmail.com

СТРАТЕГІЇ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оскільки морські заклади вищої освіти систематично вдосконалюють підготовку майбутніх моряків відповідно до вимог ПДМНВ та типових курсів Міжнародної морської організації, навички командної роботи займають значне місце у навчанні майбутніх офіцерів торговельного флоту. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі в морських вищих навчальних закладах систематично вдосконалюється, мовна підготовка займає вагомe місце. Результат колективної роботи перевищує суму індивідуальних результатів, і більша частина наших знань створюється в суспільстві, тобто ми вчимося із нашого найближчого оточення. Отже, спільне середовище є природним способом навчання. Ця стаття спрямована на пошук найбільш ефективної стратегії спільного навчання для впровадження набутих знань, компетентності та здібностей у професійну діяльність майбутніх членів екіпажу судна. Стратегії спільного викладання у вищій освіті спрямовані насамперед на підвищення власної активності здобувачів та їх мотивацію до професійної діяльності. Вони дозволяють переходити від пасивного засвоєння знань до активного застосування в модельних або реальних ситуаціях професійної діяльності, що підвищує якість підготовки майбутніх моряків. Необхідність аналізу стратегій спільного навчання повинна підкреслювати особливу роль та функції викладача як керівника командної роботи. Важливим елементом спільного навчання є використання здобувачами освіти своїх навичок міжособистісного спілкування в групі. Щоб студенти/курсанти виконали свою задачу, кожна людина повинна спілкуватися і працювати спільно. Методи спільного навчання стимулюють пізнання, мотивують студентів та дозволяють їм у команді вчитися та ділитися великими обсягами інформації. Проаналізовано можливе застосування стратегій співпраці на заняттях з морської англійської. Наведені приклади завдань спільної навчальної діяльності. Особливу увагу приділено опису конкретних технологій, методів колективної роботи, аналізу можливості їх застосування в навчальному процесі в морському ЗВО.

Ключові слова: спільне навчання, морські заклади вищої освіти, морська англійська, майбутні офіцери торговельного флоту.

Stating the problem. The international shipping industry requires the competent merchant marine officers. The requirements for the future seafarers are stated by the STCW 78 with the Manila amendments 2010. The safe navigation, marine environmental preservation and handling of the cargo are possible in terms of implementation of teamwork skills of the seafarers during performing their duties and social life aboard the ship. The members of the ship's crew should cooperate constantly. The curriculum of all maritime high institutions is based upon the model course in Maritime English (IMO model course 3.17) which has been developed by the International maritime organization (IMO) together with the International Shipping Federation (ISF). Due to the requirements of this model course the Maritime English teaching process should rely on the communicative approach with its integral parts as content-based instruction and task-based learning, teamwork, etc (Model Course, 2015). These ways of learning allow practicing a wide range of maritime topics as well as working out communication skills and thus cadets will attain the overall learning objective. The condition of fruitful outcome of the learning process is a variable collaboration of cadets.

Studied researches. The collaborative learning as the methodological term appeared in the 1960s and has been studied by a number of the researchers (B. L. Smith, J. T. MacGregor, 1992; J. Linden, G. Erkens, H. Schmidt, P. Renshaw, 2000; M. Laal, S. M. Ghodsi, 2012; E. F. Barkley, KP Cross, CH Major,

2014). The general methodical literature analysis and study on research issues showed that it has been investigated by the practitioners in some fields of English for Specific Purposes, for instance, of medical students (R. Nasr, J. Antoun, R. Sabra, N. Zgheib, 2016), ship-board engineers (R. Prasad, M. Baldauf, T. Nakazawa, 2011), of maritime security (E. Madariaga, L. Sánchez, P. Ortega, 2014). The empirical methods were used for achieving the objective of the article.

The purpose of the article. The primary aim of this article is to examine the most productive strategies of the collaborative learning for the sake of increasing of language competency of future merchant marine officers due to the lack of the studies of the strategies of the collaborative learning in Maritime English learning process.

Presentation of the main material. The ability of teamwork is defined as soft skills. These skills are essential for all marine officers despite the ship's department they belong to. The practitioners point out that in the process of cooperation and collaboration when we achieve success together and can estimate the value of others then we gain respectfulness. It will lead to the development of conflict management, reliability and active listening, which are the parts of teamwork skills. One of the productive ways of gaining the experience of teamwork and cooperation is the strategies of collaborative learning at Maritime English teaching process.

The word "collaborative" means shared, united. This learning views knowledge as a consensus that

people construct in the process of communication. This strategy is based on the concept of knowledge management. The collaborative learning is traditionally defined as the educational approach of enhancing learning through cooperation. The social cultural theory affects vastly the performance of this approach, as this theory of L. Vygotsky concerns four aspects of cognitive development, namely mind, tools, Zone of Proximal Development (ZPD) and community of practice. The researchers identify the notion “community of practice” as a group of people who are recognized as having a special expertise and goals in some area of significant practice (Nuthall, 1997). The idea of community practice and benefits of social interaction creates the dialogical educational environment, which facilitates the learning process. Some of the characteristics of the approach are crucial for the learning outcomes of MET. Firstly, the cadets and the learning process itself are the goal of the classes. Secondly, cadets have the opportunity to choose or change the roles during the class activities. They are given free practice in most cases and the right to choose the group for the task. The drills are no longer seen to be effective way of gaining the knowledge or experience. Practice with other participants, support and sharing is the tenet of the learning process. The free choice or opportunity to choose improves the motivation of the cadets as well as their learning autonomy. They train own social and cognitive skills as a secondary gain of the learning process is performed (Figueiredo, 2008).

Collaboration emphasizes teamwork. Strategies of collaborative learning can be seen more than a kind of personal philosophy, not just teaching technique. At the heart of collaborative learning is a basement formed on cooperation of group members. Collaborative learning develops and coordinates a variety of skills and integrates them into competencies. Formation of competencies is associated with involvement in problem solving. The competencies need growing, and knowledge is lost in case of not being used. Therefore, knowledge as a process of increasing competencies is a strategic asset. Collaborative learning strategies include models of the knowledge creation process. Human knowledge expands through social interaction between hidden and open forms of knowledge. They interact and move from one form into another in the process of a person's creative activity and in learning stimulates creativity. The learning process is holistic, but at the same time, it consists of several subprocesses:

– transition into hidden knowledge (socialization is a process of exchange of experience, during

which hidden knowledge such as mental models and technical skills is formed);

– transition of hidden knowledge into explicit knowledge; formation process during which hidden knowledge becomes apparent becoming the form of metaphors, analogies, principles, hypotheses or models, their combinations;

– transition into explicit knowledge, which includes combining different fragments of explicit knowledge;

– absorption is the process of introducing explicit knowledge into hidden knowledge, which is very closely related to “learning-in-process”.

Such understanding of the essence and the structure of the educational strategy sets the formats of collaborative learning, such as group projects, class team projects, networking, etc.

The collaborative learning involves pair work and group work. The learning process and objectives of the activity can vary the number of the group mates. However, the number of participants does not essentially influence the outcome. During pair or group work as a form of collaborative approach the cadets have the opportunity of bearing responsibility for own study and results of their work. Moreover, such kind of collaborative work requires the sharing of knowledge and skills between the participants, they can assist in finding the solutions and assess the results with the peers, whereas the teacher's role is only to monitor. The development of linguistic competence along with the increasing the level of content knowledge are usually provoked during this kind of classroom activity (Goodsell and others, 1992).

The advantages of the collaborative learning in the field of linguistic knowledge should be mentioned: 1) the fluency is highly enhanced in the course of freer practice as well as the active listening skills, namely paraphrasing, clarification and feedback are being trained by the nature of the speech; 2) the collaboration activities expose the gaps in language knowledge and skills of the cadets; 3) as they have the choice of activity and participants, the motivation for further learning increases gradually; 4) the freer practice implies the active productive skills of the English language and collaboration improves the performance of language skills significantly.

The collaboration means the teamwork. It gives cadets the basis for mutual support in achieving the learning outcomes. The level of anxiety for the language level usually reduces when the cadets collaborating with peers. The shame for some mistake or language barrier becomes less when they work and assess one another. While working together the cadets discover the diversity in the opinions and ways of

solving the problems as well as in their language levels. These collaborative activities show the ways of considering and respecting the contribution of every participant. They are united by one goal, finding the proper solution to the given question. During the activities they can change the roles or even swap for some activity in order to obtain different experience. Such kind of cooperation and collaboration teach the cadets to respect, to deal with the tolerance and to consider diverse point of view. These skills are crucial for efficient work aboard the ship.

When analyzing a collaborative learning strategy, it should be emphasized about the special role and function of the lecturer or teacher. While collaboration the cadets can lack some language aspects or finding and correction of the mistakes. In this case they rely on the teacher. He/she takes the position of a leader in group work, or better to say moderator. The term “moderator” means someone who tries to help other people, come to an agreement; someone who makes certain afford that a formal discussion happens without problems and follows the rules (Cambridge dictionary). Nowadays moderation is determined as the technique of organizing collaboration, enabling group work becomes more focused and structured. Moderation is based on the use of techniques to help organize group work, and leading the cadets to decision-making through the implementation potential opportunities of the group as a whole and each of the participants separately (Hipkins, Robertson, 2011). The procedure of moderation involves the implementation a number of conditions: the size of the group for joint training – from 4 to 12 persons; neutral position of the moderator; a room that allows participants in the process freely move around, and at the same time a good visual material (presentation, whiteboard, video material, etc.); mandatory feedback from the group. The content of the moderator’s activity differs from traditional activities of the lecturer. Moderation situation is not suggesting “podium” (lectern and board), “monologue” teacher, emphasis on the discipline of students, etc. During moderation of group work, joint development and training both the cadets and the moderator himself occurs. Authority of the moderator comes in the course of confirming a reasonable forecasting group work, applying deliberate technologies solving a group problem, setting and solving well-reasoned questions in a democratic learning environment. The moderator is the authority of the process, not the content. So he should have a high level of social competence: he should easily establish social contacts, take into account distribution of social roles in the group, understand the group dynamics, to manage the process of interper-

sonal interaction. The moderator supports the group by organizing a reasonable purposeful behavior in it. Participants in joint training are to understand clearly the purpose of the activity offered by the moderator. It allows avoiding the misconception that the moderator manipulates the behavior of the group. While organization of the process co-learning moderator plays the role of a kind “catalyst” of group communication. The basic structure of moderation includes the following components: centering, collecting ideas, ranking, project work, formulation of an action plan.

The collaborative learning activities should include at least three stages regardless the time available in the classroom and task:

1. The moderator introduces the task and nominates the groups or pairs. The cadets have the right to change the peers.
2. The cadets are given sufficient time for task performance. If they lack knowledge or doubts arise the teacher assists them.
3. The last step is debriefing, summarizing and feedback.

“Brain storming” is the initial method of group work moderation. Due to the brainstorming, significant ideas can be quickly described and imagined pre-conditions for deepening and further development. Brainstorming provides the joint determination and prioritization, and leads to the conditions of preparing and holding the further course of the class or activity. The options for brainstorming are as follows: 1. In turn. Instruction: Express the idea in turn. If there is no idea - say, “pass”. There is no need to prove the idea. The group selects and presents 2–3 the most successful ideas. 2. Free form. You can express an idea without waiting in line. The idea of a neighbour can be developed. The group selects and presents 2–3 most successful ideas. 3. Own ideas. 3 minutes is given in complete silence to record own ideas as to the topic or problem. Next step is to discuss them with the group. 4. “Crazy” ideas. It is possible to express an idea, using any of the previous forms; the main thing is that it should be extraordinary. The group chooses and presents 2–3 most successful ideas.

“Shot-long” is one of the most suitable for Maritime English classes. In pair, one asks a question to the topic under discussion and it is necessary to give the short answer to this question and then the expanded answer using correct grammatical structures.

“Think in pairs”. Moderator allows cadets/students to consider the set question or problem first individually (e.g. the fact of collision or malfunction of machinery). Then group members search for a solution by writing down opinions or just thinking (taking into account maritime conventions or manu-

als for machinery operating). At the end, allotted time the cadet/student in a pair expresses his ideas and then listens to your partner's ideas. After discussion of the issue in pairs, the moderator suggests to express a jointly formulated answer according to the maritime rules and regulations for the seafarers.

“Mutual learning”. We are talking about a joint material learning technique that allows cadets to build a pair dialogue concerning the given content. Members of the groups one by one present the topic and ask each other questions, receiving immediate feedback (e.g. types of buoyage systems, advantages of types of scavenging). Such interaction allows cadets to use important development techniques thinking, such as explanations, doubting, predicting and systematization. This is the case way through which cadets or student can learn effectively from each other.

“Spider Web Discussion”. Basically, it is a student-centered discussion on a particular topic, question, or text (Giamellaro and others, 2019). While cadets are discussing the topic, the teacher is still the referee and master of knowledge, offering up the right question at the right moment, redirecting the conversation, correcting misunderstandings, and ensuring that cadets are being civil to one another. In Spider Web Discussion, the teacher is largely silent. The teacher has a blank note on which takes notes about their discussion. It is useful to stop the conversation midway to ask students how the web is forming and what could be done to improve it. After the discussion, it is imperative to give cadets time to evaluate the web, to identify particularly important moments in the conversation, in both discourse and in making sense of the science content.

For short time period, the activity of jigsaw type advantages as well as Fishbowl debate. The cadets are divided into groups of three or four, the roles are nominated, i.e. someone is pro the topic, another is contra it. The rest cadets are taking notes, like judges counting the score for every convincing argument. Then the judges of the group summarize the results and share the best or convincing concepts.

The task “Think-Pair-Share” requires some prior work and is also valuable for collaboration. The cadets prepare their response / attitude / ideas to the given question (text, video, talk) in advance (Think), then present them to the partner, may be with additional explanation (Pair), the last step they swap the pair partners and share opinions they heard (Share). The completion of the collaboration is group briefing and conclusions. The collaboration at the final stage represents the dynamic speaking activities for all cadets. It can provoke further discussion with the widening the initial task.

The long-term collaborative activities are case study, problem-solving tasks. The case method initially involves the use the surrounding life as a laboratory in which there is the process of cognition. The relevance of the introduction of the case-study method into the practice of higher professional education should be assessed as a method not limited to the tasks of obtaining an unambiguous answer, memorizing ready-made knowledge and forming a minimum of basic practical skills. This method is designed to motivate an individual search for answers with varying degrees of truth, to develop knowledge through immersion in the co-creation of all participants in educational activities, the development of a system of values, attitudes, a kind of attitude and awareness of oneself in the realities of the surrounding world.

There exist different approaches of using cases in educational process, it can be noted that the purpose of the case learning is most often viewed through the creation of conditions, with which learners independently and willingly acquire missing knowledge from different sources; learn to use acquired knowledge to address cognitive and practical tasks; obtain communication skills, working in different groups; develop their research skills (ability to identify problems, collect information, observation, experiment, analysis, construction hypotheses, generalizations); develop critical thinking skills. The main ideas of case-based learning are as follows: an activity that is chosen freely is performed with great enthusiasm; work on the case is built in line with the studied material, but goes beyond it; the educational process is not built in the logic of the educational subject, but in the logic of activity that has a personal meaning for students, which increases their learning motivation; deep, conscious assimilation of basic knowledge is provided for account of their universal use in different situations; the case learning is never one-sided, important and side information obtained during the development of the project. The case-based learning is based on consistent implementation of complex educational cases with information pauses for mastering basic theoretical knowledge. There is a certain scheme for working on a case, in the most general form, it can be represented as follows: a case initiative appears (it is best if it is given by the cadets, but at first the idea can come from teacher), project participants take up the project initiative, develop it, organize activities and inform each other and other stakeholders on the progress of work, everything is completed in the form of presentation of the project and reflection. We can find various classifications of the cases (Swain; 1995) but the structure of the case is mostly like this:

1. Introduction (case hero, story, time of action)
2. The main part (the main body of information, internal intrigue, problem)
3. The final part (the situation may “hang”, requires an appropriate solution)
4. Questions to the case
5. Appendix (additional information to the case: tables, statistics, additional details)
6. Conclusion (brief description of a possible solution)
7. Methodological recommendations for the analysis of the case (the author's approach to solving the case).

The problem solving tasks involve motives and impulses. The human being nature is interested in any kind of question or problem and way to solve it. The cadets may use own experience for finding the solution and the motivation is arisen. However, the problem presents a kind of obstacle and solving it will release the inner pressure of a person and gain the required knowledge. The steps of this kind of activity are as follows:

1. Pre-solving (stating the problem, organizing the collaborative work)
2. Solving stage (collecting the data, studying the content, developing the action plan, searching for evidences, finding the decision)

3. Post-solving (sharing the solution, discussion and assessment)

J. V. Thomas (Thomas, 2000) states that problem solving tasks should be chosen in favor of producing gains in general academic achievement and for developing lower-level cognitive skills in traditional subject matter areas. This method allows the cadets to improve their skills in searching the data, make them aware of different strategies for solving the problem, implementing these strategies accurately and proving skills.

Conclusions. The collaborative learning process is student (cadet)-centered with the corresponding sharing of responsibilities and assuming the results. The collaboration allows the cadets discovering another point of view, widening the awareness of the issue. Furthermore, the participants present their ideas spontaneously, respond the partners and find mutual solutions under the terms closely resembling real life communication. The range of questions and contexts for collaborative tasks leads to developing and training communicative, problem solving and reasoning skills of the cadets. The strategies based on the teamwork will lead to developing the proficiency in the English language required by the STCW Code, and will give the cadet/student wide-ranging opportunities to practice communicating in English for both maritime and general purposes at different language levels.

BIBLIOGRAPHY

1. Model Course 3.17. Maritime English, International Maritime Organization. London, 2015. 228 p.
2. Nuthall G. Understanding student thinking and learning in the classroom. In B. J. Biddle, T. C. Good & I. Goodson (Eds.), *The International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht : Kluwer Academic publishers, 1997. P. 681–768.
3. Figueiredo F. J. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *Moara*, 2008. P. 117–134. URL: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3379/3287>
4. *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education* / Goodsell Anne S. et al. Pennsylvania State University, 1992. 175 p.
5. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/moderator>
6. Hipkins R., Robertson S. *Moderation and Teacher Learning*. New Zealand Council for Educational Research Wellington, 2011. 38 p.
7. *A Web of Ideas: Fostering scientific discourse with spider web discussions*. Science teacher / M. Giamellaro et al. 2019. P. 48–54. URL: https://www.researchgate.net/publication/332247492_A_Web_of_Ideas_Fostering_scientific_discourse_with_spider_web_discussions
8. Swain M. Three functions of output in second language learning / Cook G., Seidhofer B. *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1995. P. 125–144.
9. Thomas J. W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. 2000. URL: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

REFERENCES

1. Model Course 3.17. Maritime English, International Maritime Organization, London, 2015. 228 pp
2. Nuthall, G. Understanding student thinking and learning in the classroom. In B. J. Biddle, T. C. Good & I. Goodson (Eds.), *The International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers, 1997. pp. 681-768.
3. Figueiredo F. J. The influences of collaboration on the learning of a foreign language: *Moara*, 2008. pp. 117-134. Retrieved from <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3379/3287>
4. *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education* / Goodsell Anne S., and others. Pennsylvania State University, 1992. 175p.
5. <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/moderator>
6. R. Hipkins, S. Robertson *Moderation and Teacher Learning*. New Zealand Council for Educational Research Wellington, 2011, 38p.

7. Giamellaro, Michael & Blackburn, Jackson & Honea, Molly & Laplante, Jacob.. A Web of Ideas: Fostering scientific discourse with spider web discussions. *Science teacher*, 2019. pp. 48-54. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332247492_A_Web_of_Ideas_Fostering_scientific_discourse_with_spider_web_discussions

8. Swain M. Three functions of output in second language learning / Cook G., Seidhofer B. *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. pp. 125-144

9. Thomas, J.W. A Review of Research on Project-Based Learning. 2000. Retrieved from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-35>**Марія ФАТИЧ,***orcid.org/0000-0003-4140-4653*

аспірант кафедри теорії і методики виховання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *mariafatyc478@gmail.com***ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядається проблема використання проєктної технології як засобу економічного виховання учнів початкових класів. Зазначено доцільність застосування проєктів із метою виховання економічної свідомості, ощадливості, потреби практичної участі в економічній діяльності, підприємливості, свідомого творчого ставлення до праці. Розглянуто проєктну діяльність як ефективний метод формування основних виховних якостей. З'ясовано, що розробленням методу проєктів займалися провідні вчені минулого і сучасності, які присвячували свої праці висвітленню дидактичних аспектів проєктної діяльності. Розкрито особливості і значення використання різних типів проєктів. Наголошується на важливості вмілого педагогічного керівництва з боку дорослого, партнерської взаємодії, використанні опосередкованих методів педагогом. Акцентовується увага на тому, що метод проєктів є одним із провідних засобів перетворення школи навчання на школу життя, оволодіння дітьми навичками планування власної діяльності, вибору способів і шляхів їх здійснення, вирішення нових пізнавальних і практичних завдань, формування та актуалізації життєвого досвіду дітей. Аргументовано, що у використанні проєктної діяльності слід враховувати вікові особливості дітей, а залучення старших братиків і сестер, окрім того, що об'єднує сім'ю, сприяє мотивації і бажанню брати участь у наступних проєктах, демонструючи ініціативу і творчість кожному учаснику. А результат роботи: газета, книга, плакат, макет – показує практичну значимість виконаного проєкту. Проєктна діяльність розвиває у дітей комунікативну навичку, сприяє виконанню різних соціальних ролей. Представлено методику організації проєктної діяльності з учнями, наведено структуру та етапи створення проєкту.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, економічне виховання, етапи проєкту.

Mariia FATYCH,*orcid.org/0000-0003-4140-4653*

Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Education

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *mariafatyc478@gmail.com***ECONOMIC EDUCATION BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY**

The article considers the problem of using project technology as a means of economic education of primary school students. The expediency of application of projects for the purpose of education of economic consciousness, thrift, needs of practical participation in economic activity, enterprise, conscious creative attitude to work is specified. Project activity is considered as an effective method of formation of basic educational qualities. It was found that the development of the project method was carried out by leading scientists of the past and present, who devoted their work to highlighting the didactic aspects of project activities. Features and significance of using different types of projects are revealed. Emphasizes the importance of skillful pedagogical guidance by an adult, partnership, the use of indirect methods by the teacher. Emphasis is placed on the fact that the project method is one of the leading means of transforming a school into a school of life, mastering children's skills of planning their own activities, choosing ways and means of their implementation, solving new cognitive and practical problems, forming and updating children's life experience. It is argued that the use of project activities should take into account the age of children, and the involvement of older siblings, in addition to uniting the family, contributes to motivation and willingness to participate in future projects, demonstrating initiative and creativity to each participant. And the result of the work: a newspaper, a book, a poster, a model - show the practical significance of the project. Project activities develop children's communication skills, contribute to the implementation of various social roles. The method of organizing project activities with students is presented, the structure and stages of project creation are given.

Key words: project, project activity, economic education, project stages.

Постановка проблеми. У Законі України «Про освіту» основними компонентами розвитку дитини є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою,

має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. На сучасному етапі розвитку та глобалізації суспільства

пільства економічно-фінансова грамотність є необхідним складником освіченої людини. Економічне виховання здійснюється переважно на уроках математики та під час позакласної виховної роботи. Ефективність та результативність процесу навчання залежать від його правильної організації, поєднання традицій та інновацій.

Одним з ефективних сучасних методів навчання є метод проєктів. Використання методу проєктів на уроках математики допомагає молодшим школярам використовувати на практиці фінансово здобуті знання а саме: спонукати учнів до управління в обчислювальних навичках, удосконалити свої навички щодо розв'язання практичних завдань економічного змісту, дослідження поняття «гроші» та іноземної валюти, ознайомлення з банківською системою, початкові вміння заробляти гроші, бюджет сім'ї (Закон України про освіту, 2017: 10 – 22).

Аналіз досліджень. Одним із найбільш дієвих методів навчання є метод проєктів. Він дає змогу в цікавій пошуковій досліджуваній формі не тільки навчати, а й виховувати. Цей метод зародився в кінці ХІХ ст. як «метод проєктів». Ідея впровадження проєктної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Д. Дьюї. Особливості проєктних технологій та аспекти їх упровадження досліджували такі зарубіжні автори: Д. Жак, У. Кілпатрик, Є. Колінгс, Д. Фрід, І. Бухтіярова, В. Гузєєв, Т. Левін, О. Полат та багато інших. У. Кілпатрик увів ідею дитиноцентристської орієнтації в освіті, і саме метод проєктів передбачає цілеспрямовану діяльність для вирішення певної проблеми, і важливо те, що ця проблема може виникнути в реальному житті (Гусєва, 2005: 69). Теоретико-концептуальні положення в українській педагогіці досліджують Н. Борисова, Т. Качеровська, О. Коваленко, О. Кайдановська, Н. Наталевич, О. Пехота, Г. Романова, С. Сисоєва та ін. У вітчизняній педагогіці вперше цим методом зацікавився О. Макаренко, який, досліджуючи проєкт, дійшов висновку про проєктування особистості як суб'єкта педагогічної праці (Бурков, 1997). Виходячи з того, що одним із завдань навчально-виховного процесу дитини є навчити вчитися, метод проєктів є одним із найважливіших засобів реалізації цього завдання, оскільки виховання – це безперервний процес, під час якого виконання різноманітних проєктів на економічну тематику здійснює розвиток економічної культури, економічного мислення, економічної свідомості, сприяє економічній вихованості.

Мета статті – розглянути ефективність використання методу проєктів як засобу економічного виховання. Уточнюючи зміст цього методу, доведено, що він сприяє творчості та мотивації школярів до необхідності розвитку економічної свідомості, культури, фінансової грамотності, заохочує до дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що сьогодні неможливо навчати дітей традиційно, нові завдання сучасної освіти потребують інноваційних підходів, звернення до особистості учня з її потребами та інтересами. Тому завдання сучасного вчителя – організувати навчання так, щоб випускник умів застосувати набуті знання у житті; розумів, що знання можуть стати в нагоді в будь-якій життєвій ситуації як на професійному, так і на соціально-побутовому рівні, що будь-яка з наук не існує сама по собі, а тісно пов'язана з життям.

Термін «проєкт» має кілька значень, і майже всі вони мають відношення до педагогіки. По-перше, проєкт – це попередній тест будь-якого документа. По-друге, проєкт розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, або організаційну форму цілеспрямованої діяльності. І третє значення проєкту – діяльність зі створення будь-якої системи, об'єкта чи моделі. О. Пехота вважає, що проєкт – практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня на основі його вільного вибору з урахуванням його інтересів. Вона зазначає, що у свідомості учня це має такий вигляд: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, уміннями та навичками (Пехота та ін., 2003: 255). Своєю чергу, російський науковець Є. Полат характеризує проєкти як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів. І. Чечель убачає в проєкті дидактичний засіб пізнавальної діяльності, розвитку креативності мислення і водночас формування певних особистісних якостей. І. Зимня зауважує, що проєкт – це творча діяльність, яка є проблемною за формою представлення матеріалу, практичною за формою його застосування, інтелектуально насиченою за змістом і відбувається в умовах постійного конкурсу думок.

У педагогічному процесі сучасного шкільного простору почесне місце займає метод проєктів. Проаналізувавши рівень розвитку ринку, ринко-

вих економічних відносин, осучаснення способів та методів навчання, виховання підводить до того, що цей метод є одним із провідних засобів перетворення школи навчання в школу життя, бо він допомагає учням опанувати навички планування власної діяльності, вибором засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду. Участь у проєктній діяльності сприяє розвитку життєвої компетентності у цілому, однак одним із важливих напрямів використання методу проєктів є виховання, у запропонованому випадку – економічне. Як зазначає О. Скафа, організація проєктів більш повною мірою готує школяра до сучасного сприйняття світу та надає можливість через формування евристичних умінь побудувати модель гармонійно розвиненої особистості. Як відзначає академік І. Бех, головна установка та спрямованість особистості дитини шкільного віку полягає саме в діяльному самовизначенні, виборі життєвого шляху і пошуку рівноправних взаємин із дорослими, визначаючи рівень економічних знань фінансової грамотності, ознайомлюючи з бюджетом сім'ї (Бех, 1998: 204).

Розрізняють такі форми проєктної роботи. Індивідуальний проєкт – це теоретична і практична діяльність, результатом якої є авторська ідея, що характеризується суб'єктивною або об'єктивною новизною. Групові (колективні) проєкти передбачають розв'язання комплексного завдання, що розвиває практичну, дослідницьку, творчу, організаційну діяльність групи чи колективу учнів, спрямовану на одержання певного результату.

Н. Запрудський зауважує, що проєктна діяльність передбачає використання учителем під час здійснення освітньо-виховного процесу особистісно зорієнтованого підходу, який сприяє реалізації дидактичних принципів (Запрудський, 2006: 288). Звернувшись до думки дослідника, ми окреслили принципи організації процесу економічного виховання засобами проєктної діяльності:

- принцип дитиноцентризму: у центрі творчої діяльності є учень, який, проявляючи свою активність та зацікавленість тематикою економічних проєктів, розвиває економічну культуру та свідомість;

- принцип кооперації: у процесі роботи над проєктом здійснюється широка взаємодія учнів з учителем і між собою у проєктних групах. Досить важливим є те, що можна запрошувати консультантів із різних сфер діяльності. Щодо економічного спрямування, то це можуть бути працівники банківської сфери;

- принцип опори на суб'єктивний досвід учнів: школяр, працюючи над проєктом, має можливість застосувати власні досвід і знання і тим самим довести, що здобуті раніше знання знадобляться в житті;

- принцип урахування індивідуальності: сюди відносяться темп роботи, інтереси, ділові якості;

- принцип вільного вибору: учні самостійно мають можливість вибирати теми, підтеми проєктів, партнерів у розробленні проєкту, джерела і способи отримання інформації, методи дослідження, форми презентації результатів;

- принцип зв'язку дослідження з реальним життям: відбувається органічне поєднання теорії з практикою, і це досить яскраво можна побачити під час виконання проєктів, що активізують економічну свідомість та вихованість;

- акмеологічний принцип: педагог будує освітній процес так, щоб вихованець засвоїв найвищі цінності. Принцип створює умови для оптимальної самореалізації підростаючої особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Організація проєктної діяльності прямо залежить від того, якого типу проєкт вибирається його учасниками для роботи. З огляду на різні підходи до класифікації проєктів, у педагогічній літературі визначено кілька ознак, за якими розрізняють проєкти.

І. Єрмаков пропонує характеристику різновидів навчальних проєктів (Єрмаков, 2011: 436). На основі цього матеріалу ми вибрали ті, які доцільно впроваджувати у початковій школі.

1. Ігрові проєкти – це навчальні проєкти, пов'язані з організацією та розвитком ігрової діяльності школярів. Завдання математичного виховання та навчання можна реалізувати тільки з використанням математичних ігор.

2. Пізнавальні проєкти – пов'язані з пізнанням певних соціальних та економічних процесів. Пізнання ринкових відносин та значення економічної свідомості для життя в сучасних умовах.

3. Дослідницькі проєкти – спрямовані на формування в учнів умінь та навичок науково-дослідницької діяльності, навчальну імітацію елементів дослідницької діяльності вчених у процесі навчання.

4. Інформаційні проєкти покликані сформувати інформаційну культуру учнів, сприяти практичному застосуванню та перевірці навичок роботи з інформаційною технікою, засвоєнню навичок пошуку та обробки інформації.

5. Практико-зорієнтовані проєкти – передбачають вироблення конкретних продуктів діяльності: брошури, розроблені інформаційні листи.

6. Гуманітарні проєкти, пов'язані з вивченням людини та суспільства, розвитком та формуванням соціальної компетенції.

Виділяють такі етапи роботи над проєктом:

Організаційний – учитель повідомляє учням тему, мету, кінцевий продукт проєкту, завдання, план роботи. Усе це обговорюється в класі, учні вносять свої пропозиції.

Підготовчий – учні збирають матеріал, ознайомлюються з навчальною інформацією, виконують тренувальні вправи.

Проєктна робота – учні проєктують «макет», опрацьовують зібрану інформацію, коригують її. На цьому етапі учні звертаються до довідників, словників, учителя для отримання додаткової інформації.

Оформлюваний – на цьому етапі учні остаточно оформлюють кінцевий продукт (малювання, складання, розфарбовування, оформлення презентації тощо). Це може відбуватися як у школі, так і вдома.

Презентація проєкту – учні розповідають про свою роботу в проєкті, демонструють кінцевий продукт, захищають ідею, зміст, відповідають на запитання опонентів.

Підбиття підсумків – на цьому етапі вчитель (координатор проєкту) та учні (учасники проєкту) аналізують виконану роботу, виявляють її переваги та недоліки, оцінюють свою участь у проєкті, складають плани на майбутнє.

Використання проєктної технології у початковій школі має свою специфіку: слід урахувати вікові та психологічні особливості учнів. Усі етапи проєктної діяльності мають ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще замало. Проєкти для початкової школи здебільшого мають бути короткотривалими. Залучення молодших школярів до проєктної роботи сприяє формуванню в них таких компетентностей: уміння працювати в колективі, уміння розділяти відповідальність, уміння аналізувати результати

діяльності, уміння почуватися членом команди, навички аналітичного погляду на інформацію, здатність до адекватної самооцінки.

Метод проєктів на уроках математики та в позаурочній діяльності можна реалізувати за такими навчальними темами.

1. «Гроші. Іноземна валюта».
2. «Бюджет сім'ї».
3. «Банк. Банківські операції. Банки України».
4. «Касовий апарат».
5. «Економічні задачі практичного змісту».
6. «Зайнятість і підприємництво».
7. «Фінансове планування».
8. «Як працює фінансова система».

Висновки. Таким чином, упроваджуючи проєктні технології, можна перетворити важкі і не завжди зрозумілі для учнів теми з математики у простіші, доступніші і цікавіші. Важливо створити у навчанні математики такі умови, які б сприяли формуванню пізнавальних інтересів, розвитку творчих здібностей та креативності. Економічне виховання засобами проєктної діяльності сприяє позитивним змінам якості досліджуваного уміння, а також у ставленні учнів до вивчення математики та прищеплює любов до фінансової грамотності. Підкреслимо, що метод проєктів – це перспективний метод навчання, бо створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Але водночас проєктування потребує належної кількості часу для опрацювання великого обсягу матеріалів, інтегрованого поєднання матеріалу з кількох навчальних дисциплін, гнучкого розподілу навчального часу, якісної підготовки керівника проєкту, технічного та дидактичного забезпечення. Урахування теоретичних аспектів під час організації та застосування проєктної технології у навчальному або виховному процесі дає можливість науково обґрунтовано, чітко, логічно спланувати, скласти проєкт та впровадити його в життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бурков В. Н., Новиков Д. А. Как управлять проектами : научно-практическое издание. Москва : СИНТЕГ-ГЕО, 1997. 188 с.
3. Гусева О. В. Проєкт як чинник творення життєтворчості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2005. № 5–6. С. 69.
4. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Теорія і практика життєвого проєктування саморозвитку особистості : практико зорієнтований посібник. Запоріжжя, 2011. 436 с.
5. Запрудский Н. И. Современные школьные технологи : пособие для учителей ; изд. 3-е. Минск, 2006. 288 с.
6. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ, 2003. 255 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.04.2021).

REFERENCES

1. Bekh I. D. Osobystisno-zorrientovane vykhovannia. [Personal orientated education]. The first method. K.: YSMN, 1998, p. 204 [in Ukrainian].
2. Burkov V. N., Novykov D. A. Kak upravliat proektamy. [How to manage projects]. Scientific and practical edition. M.: SYNTHETIC - GEO, 1997, p. 188 [in Russian].
3. Husieva O. V. Proekt yak chynnyk tvorennia zhyttietvorchosti. [The project as a factor in the creation of life]. Magazine «Director of school, lyceum, gymnasium», 2005, Nr 5-6, p. 69 [in Ukrainian].
4. Yermakov I. H., Nechyporenko V. V., Puzikov D. O. Teoriia i praktyka zhyttievoho proektuvannia samorozvytku osobystosti. [Theory and practice of life design of self-development of the individual]. Practice-oriented posyb. Zaporizhia, 2011, p. 436 [in Ukrainian].
5. Zaprudskiy N. Y. Sovremennue shkolnue tekhnolohyy. [Modern school technology]. Teachers' allowance. Ed. 3rd, Minsk, 2006, p. 288 [in Russian].
6. Piekhota O. M., Kiktenko A. Z., Liubarska O. M. Osvitni tekhnolohii. [Educational technologies]. Training method. Kyiv, 2003, p. 255 [in Ukrainian].
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. [On Education: Law of Ukraine of 05.09.2017 Nr 2145-VIII]. (date of appeal: 22.04.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Юрій ФЕДОРКІВ,

orcid.org/0000-0001-5809-6234

*аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) fedorkiv789@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ ВПЛИВИ І ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено результати теоретичного аналізу феномену педагогічних впливів і змістові аспекти навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та окреслено практичні аспекти втілення методологічних основ навчання духовика-інструменталіста з позицій формування фахових навичок. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні специфіки педагогічного і виконавського досвіду у здобутті майстерності гри на фаготі під час навчання на музичних факультетах педагогічних університетів у контексті реалізації принципів суб'єкт-суб'єктного спілкування і взаємодії між учителем і учнем, а також у формуванні системи художньо-естетичного і педагогічного мислення майбутніми вчителями музичного мистецтва. Проблема представлена з теоретико-методологічних позицій аналітико-концептуального й виконавського методів сучасної педагогіки і виконавського музикознавства. Виявлено, що зв'язок між інструментальною підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва (духовика-інструменталіста) і художньо-виконавським рівнем фахової майстерності є залежним від створення дієвої системи особистісно-зорієнтованого навчання, системи трансляції знань і традицій. У роботі робиться наголос на визначальних позиціях педагогічних впливів стосовно змістового наповнення процесу навчання у класі фагота мистецьких факультетів педагогічних університетів, це: індивідуально-особистісний підхід до навчання; педагогічна вимогливість і багатоцільовий підхід до вивчення та практики виконання; першочергова увага до проблем дихання, інтонації та артикуляції; підтримання техніки гри на стабільно високому рівні; «розумна» практика гри, практика «якісного» звучання; розширений методичний інструментарій для індивідуальних потреб і вирішення індивідуальних технічних проблем виконавця; упевненість у собі, самодисципліна, позитивне мислення, музичне уявлення та смак; орієнтація на постійний розвиток і вдосконалення. Зроблено висновок, що методологічні основи формування інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (духовиків-фаготистів) визначаються процесами фахового навчання, творчого, світоглядного саморозвитку інструменталіста, результатом чого є вдосконалення рівня володіння інструментом.

Ключові слова: педагогічні впливи, зміст, інструментальна підготовка, музичне мистецтво, педагог, виконавець-фаготист, майбутні вчителі.

Yurii FEDORKIV,

orcid.org/0000-0001-5809-6234

*Postgraduate Student at the Department of Theory
and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting
of Anatoliy Avdiievsky Faculty of Arts
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) fedorkiv789@ukr.net*

PEDAGOGICAL INFLUENCES AND CONTENT ASPECTS OF TEACHING FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

*The article presents the results of theoretical analysis of the phenomenon of pedagogical influences and semantic aspects of teaching future teachers of music and outlines the practical aspects of the implementation of the methodological foundations of teaching the wind instrumentalist from the standpoint of professional skills. **The purpose** of the study is to theoretically substantiate the specifics of pedagogical and performing experience in acquiring the skill of playing the bassoon while studying at the music faculties of pedagogical universities in the context of implementing the principles of subject-subject communication and interaction between teacher and student. -aesthetic and pedagogical thinking by future teachers of music. The problem is presented from the theoretical and methodological positions of analytical-conceptual and performing **methods** of modern pedagogy and performing musicology. **Results.** It is revealed that the connection between the instrumental training of future teachers of music art (wind instrumentalist) and the artistic and performing level of professional skill depends on the creation of an effective system of personality-oriented learning, the system of translation of knowledge and traditions. The paper emphasizes the defining positions of pedagogical influences*

*in relation to the content of the learning process in the bassoon class of art faculties of pedagogical universities, these are: individual-personal approach to learning; pedagogical requirements and multi-purpose approach to the study and practice of implementation; priority attention to problems of breathing, intonation and articulation; maintaining the technique of the game at a consistently high level; "Smart" practice of the game, the practice of "quality" sound; advanced methodological tools for individual needs and solving individual technical problems of the performer; self-confidence, self-discipline, positive thinking, musical imagination and taste; focus on continuous development and improvement. It is **concluded** that the methodological basis for the formation of instrumental training of future teachers of music art (bassoonists) is determined by the processes of professional training, creative, ideological self-development of the instrumentalist, resulting in improving the level of mastery of the instrument.*

Key words: pedagogical influences, content, instrumental training, musical art, teacher, bassoonist, future teachers.

Постановка проблеми. Важливою передумовою духовного вдосконалення особи є освіта і виховання як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою засвоєння нею наукових знань, необхідних ціннісних переконань і практичних навичок, життєвої орієнтації та активної соціальної позиції. Сучасний педагогічний процес навчання тісно пов'язаний із концепцією людини, репрезентованою сучасною культурною епохою. Саме це надає мистецькій освіті ознак особливої суб'єктивної форми сприйняття світу. Зрозуміло, що нині перед українською мистецькою освітою постала нагальна потреба вдосконалення системи виховання й освіти задля спонукання особистості до активного творчого пошуку, до самореалізації. Провідна роль у реалізації такої потреби відводиться інноваційній спрямованості сучасної освіти з її принципами інтерактивної взаємодії персоналій освітнього процесу, інформаційно-практичної спрямованості знання, психолого-методичного спрямування.

Аналіз досліджень. Особистісні аспекти і педагогічні проблеми вищої освіти ґрунтовно досліджували науковці, виокремлюючи їхні філософські, гуманітарні, культурологічні, психологічні аспекти: В. Андрущенко, С. Безклубенко, Р. Беланоа, В. Бітаєв, І. Зязюн, О. Коломієць, К. Корсак, А. Морозова, В. Мудрак, М. Попович, О. Сидоренко, З. Донець, Е. Лузік, Л. Настенко, Г. Онкович, О. Шевнюк та ін. Причому особливу увагу багатьох фахівців звернено на першочергову актуальність педагогічних впливів і змістового аспекту навчання, світоглядних основ навчання.

Для сучасної педагогічної думки цікавими є концептуальні ідеї філософії та методології освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай та ін.); концепції компетентнісного підходу до інструментальної підготовки майбутнього вчителя (Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Сисоєва, А. Хуторської, В. Ягупов та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Петрушин, В. Ражников, Б. Теплов та ін.); наукові праці з фахової підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва (Н. Гуральник, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, Є. Проворова, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); науково-методичні розробки інструментального навчання (В. Антонюк, А. Болгарський, Б. Гнидь, К. Чеченя, Д. Юник та ін.) тощо.

Мета статті – розглянути педагогічні впливи в контексті реалізації принципу суб'єктності освітнього процесу у формуванні професійних навичок студентів (клас фагота) факультетів мистецтв педагогічних університетів, що має колосальне методологічне значення для сучасної музичної освіти, оскільки специфіка названої суб'єктності полягає у тому, що індивід – майбутній учитель музичного мистецтва як суб'єкт культурно-мистецького процесу є адресатом культурно-педагогічних впливів і водночас творцем його результативних досягнень. Ця дуальність положення суб'єкта музичної освіти виникає і розуміється у контексті загальної структури аудиторії культурно-мистецького процесу як його дієвий компонент, здатний на свободу індивідуального вибору і мистецького пошуку.

Виклад основного матеріалу. Професійний образ педагога-музиканта в сучасній системі мистецької освіти має спільну методологічну основу з гуманістичною, індивідуально зорієнтованою й культурологічною концепціями педагогічних впливів. Поєднуючи в собі персоніфіковані характеристики культури особистості, культури музиканта-фахівця й музичної культури, професійний образ майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяє розвитку педагогічних відносин у мистецькому освітньому середовищі й відтворює у собі зміни, що відбуваються в освітньому процесі, виступаючи як його умова та показник результативності й удосконалення.

Освітнє поле музичного навчання у вищих педагогічно-мистецьких профілю будується, розвивається відповідно до професійних цілей та науково обґрунтованих засобів, методів і шляхів їх здійснення (Гузій та ін., 2018: 117). Це передбачає множину педагогічних теорій, систем, концеп-

цій, технологій та методик. Саме вони є основою змістовних концептуальних моделей, що передбачають професійний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва, ідеальних конструктивів їх персоніфікованих мистецьких практик. Базові моделі сучасної мистецької освіти побудовані з урахуванням родових, сутнісних особливостей типів взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагог-учень, викладач-студент) для досягнення професійно визначених цілей та стандартів. Кожній такій базовій моделі відповідає певна наукова педагогічна парадигма.

Поняття «парадигма» (грец. *paradeigma* – приклад, зразок) у філософській культурі стародавніх еллінів та Середньовіччя характеризувало сферу вічних ідей як першообраз, зразок, згідно з яким Бог створив образ створеного. Термін «парадигма» сьогодні найвіддаліше виявляє своє значення серед світоглядних категорій як загальноконцептуальна система пояснення світу (Титова, 2018: 76). У педагогіці парадигмою процесу навчання й виховання, світоглядними пріоритетами впровадження інноваційних методик мистецької освіти мають стати опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва форм духовно-творчого світосприймання навколишнього світу й творчої самореалізації.

Професійний образ педагога – майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає уважне відношення до особистості учня, його нахилів і запитів. Педагог не має здійснювати авторитарний вплив на учня, а має розуміти процес засвоєння учнями знань як залежний від умов і стану їх внутрішнього особистісного світу, досвіду, інтелектуальних і чуттєвих потреб. Такий принцип взаємодії інтерпретується сучасною педагогікою як принцип особистісно-зорієнтованого навчання, основа суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні. У такому контексті проблема освіти і педагогічного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва інтерполюється у проблему виховання суб'єкта культурно-мистецького простору. Саме такий підхід зумовлює прилучення особистості учня до професійних актуалітетів і естетичних та світоглядних надбань музичного мистецтва через педагогічну спадкоємність накопичення мистецького досвіду. Особистість учня стає прямим культурогенним суб'єктом, здатним утілити зміст музичного навчання, зробити музичне знання своїм власним досягненням.

Мистецьке, естетичне і духовне спілкування вчителя та учня лежить в основі набуття учнем рис вільного виконавського самопредставлення, адже спілкування в його морально-духовному визна-

ченні – це найвищий рівень суб'єкт-суб'єктних відносин між людьми, в яких імпліцитно й експліцитно (неявно і явно) виражаються ноологічні здатності людини як тілесно-душевно-духовної істоти: раціональність (уява, інтуїція, розум), етичність (воля, віра, совість) і естетичність (любов, радість, надія). Розмірковуючи про природу спілкування у ситуації сучасного мистецького навчання, слід визнати конструктивну роль дискурсу як феномену співтворчості, де відносини педагога й учня є відносинами суб'єкт-суб'єктного ряду, роль індивідуальності особи у цих відносинах особливо велика: індивідуальний підхід до навчання, розкриття індивідуальних здібностей учня-інструменталіста, ситуації моделювання образу виконавця, набуття інтерпретативного досвіду прочитання авторського тексту тощо (Самітов, 2007: 69).

Педагогічний вплив на майбутнього вчителя музичного мистецтва містить у собі значний творчий потенціал, в основі якого – допомога у вирішенні проблеми особистісного зростання і формування професійного рівня. Застосування необхідних для цього технологій та методів передбачає гуманізацію відносин між педагогом і учнем, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктні стосунки. Формуванню професійних і світоглядних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяють практично сформульовані методи навчання на базі застосування особистісно-зорієнтованого підходу (Дубасенюк, 2008: 29).

Наприклад, ставлячи питання про формування навичок професійної культури інструментального виконання (клас фагота) у майбутніх учителів музичного мистецтва, виникає низка конкретних завдань щодо системи музичного педагогічного впливу, її найважливіших аспектів. Зокрема, на що першочергово необхідно звертати увагу викладачеві: на звук, на інтонацію, які наголоси потрібно постійно робити педагогу?

Відповідь на це питання ґрунтується на усвідомленні того, що кожен урок із кожною особистістю є унікальним. На уроці викладачеві необхідно загалом подивитися, як працює студент – майбутній вчитель музичного мистецтва. Потрібно також усвідомлювати, що для багатьох учнів дуже важко, якщо їм відразу видати всю інформацію, необхідно робити це поступово, крок за кроком – від вирішення простих проблем до складних. Потрібно не просто вказувати на проблему, а пропонувати метод, як цю проблему можна виправити. Викладач увесь час шукає шляхи вирішення проблем учня і пропонує учневі спробувати той чи інший спосіб вирішення про-

блеми у кожний конкретний момент навчання. Коли учень відчуває, що його проблема у даний конкретний момент досягла свого вирішення, виникає відчуття особистої перемоги і задоволеності від отриманих результатів.

Цікаво, що така важлива проблема, як артикуляція та інтонація інструментального звукодобування (клас фагота) у контексті здійснення педагогічних впливів на особистість учня – майбутнього вчителя музичного мистецтва, не має однозначного вирішення, тому що для когось великою проблемою є дихання, хтось зупиняється на технічних аспектах гри. Насправді, дихання та інтонація становлять узгоджену дієву систему, успішне функціонування якої допомагає вирішувати артикуляційні та інтонаційні проблеми, які для духовиків є складними завданнями (тон, інтонація, характер, настрій) (Апатський, 2006: 224).

Здійснення педагогічних впливів на становлення професійної майстерності тісно пов'язане зі складниками фахового художньо-виконавського мислення: збагаченням музично-образного інструментального мовлення; естетичними, психологічними настановленнями у виконавській практиці фаготистів, які відбивають характерні риси організації особистісного прояву творчої індивідуальності; набуттям сформованих фахових рис професійної техніки виконавства.

Досягнення природності, виразності й пластичності звуку неможливе без ліквідації таких недоліків, як затиснутість м'язів, нервово-психічна й енергетична млявість, неготовність в опануванні сили, напруги, об'ємності, технічності тощо музичного звучання. Опрацювання недоліків систематичною наполегливою працею у формуванні професійних виконавських умінь винагороджується здобуттям виконавської свободи – якістю управління звуком відповідно до художнього змісту музичного твору.

Педагогічний вплив на особистість учня – майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає у тому, щоб здійснити помітні позитивні зміни у процесі професійного розвитку студента. Педагог може впливати багатьма способами, і це залежить від особистості студента. Коли студент виявляє невпевненість у собі, тоді для педагога дуже добре бути близьким до студента і передавати свою сильнішу енергію. Коли студенти стають старшими, грають краще і впевненіше, педагогу краще тримати дистанцію, щоб студент відчував свою самостійність і відповідальність. Викладач долучається за допомогою окремих виконавських аспектів, наприклад за допомогою фразування чи образно-емоційного розкриття студента під час гри.

Викладач має завжди залишатися вимогливим – допомагати студенту, майбутньому вчителю музичного мистецтва з пошуком мотивації, натхнення, якісної інформації. Важливо розуміти, що немає одного універсального методу навчання для всіх студентів, адже кожен студент є особистістю з індивідуальним набором якостей і властивостей (характер, темперамент, пам'ять, реакція, обдарованість, нахили і симпатії тощо), і викладач, проєктуючи і здійснюючи педагогічний вплив, завжди шукає компроміси задля уникнення явища негативних наслідків у наполегливому бажанні виправити щось, адже завжди є багато того, над чим потрібно працювати.

Викладачу необхідно усвідомлювати й орієнтувати своїх студентів на «розумну практику гри». Розумна практика гри означає «якісну» практику гри. І це є ініціатива педагога – закладати основи активного слухання і вимогливості до себе у бажанні досягти висот музичної артикуляції й якісного, «красивого» звуку. Саме викладач сприяє розрізненню у свідомості учня – майбутнього вчителя музичного мистецтва таких понять, як «вивчення» та «практикування». Вивчення – це розуміння того, що необхідно для того, щоб виконати текст правильно. Практикування – означає зіграти текст правильно після багатьох спроб, доведення виконання до автоматизму. Досвідчений викладач рекомендує учням багатоцільовий підхід до вивчення та практики виконання, вважаючи, що кожен відтворений звук впливає на рівень виконання. Саме ініціативою вчителя є те, щоб закласти в учня і розвинути професійні основи якісного звуку, інтонаційно артикульованого та емоційно наповненого.

Для студентів-фаготистів мистецьких факультетів педагогічних університетів надзвичайно важливо постійно тримати себе в певному ігровому ритмі та тонусі, адже від процесу навчання і майстерності студента очікують не просто вчасно відтворених звуків, а звуків із належною динамікою (голосною чи тихою), артикуляцією (м'якою чи твердою), і, найголовніше, звуків «красивих» (Апатський, 2006: 321). Студенти – виконавці на фаготі мають розумітися також і у різних стилях. Щоб зробити це все можливим, потрібно знайти педагогічні способи, щоб вплинути на підтримку студентом якості власної гри та збереження виконавської техніки на стабільно високому рівні. Тому одне з важливих педагогічних завдань (клас фагота) полягає сьогодні у поєднанні свободи артистичної індивідуальності з повагою до тексту твору і розуміння намірів композитора (Москаленко, 2002: 15).

Нові змістові пласти творів, нові форми, в яких присутнє жанрове й стильове нашарування, зумовлюють появу нових засобів виразності, нових технічних виконавських прийомів. Технічні і мистецькі можливості фагота є виразно різноманітними: на інструменті можна виконувати віртуозні пасажі, різні стрибки, відтворювати ніжну кантилену та багато ін. Сучасний фаготист – майбутній учитель музичного мистецтва здатен продемонструвати професіоналізм високого класу, сфера виразної гри якого поширюється на всі регістри фагота, здатен володіти дійсно віртуозною технікою, зокрема такими прийомами, як подвійне staccato, vibrato, frullato, техніка багатозвуччя та ін.

В осмисленні педагогічних впливів і індивідуального становлення духовика-інструменталіста в процесі навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів важливим є навчити створювати виконавські концепції творів, розуміти художню цілісність творів та вміти застосувати засоби щодо створення такої цілісності, де сутність виконання – у переконливості художньо-виконавського мислення і виконавського стилю музиканта. Важливими чинниками, які формуються у студентів під час навчання і сприйняття педагогічних порад, є впевненість у собі, позитивне мислення, музичне уявлення та смак. Ці чинники викладачеві потрібно постійно заохочувати та розвивати: розум є головним джерелом прогресу та хороших результатів у музичному навчанні студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Педагогічний вплив на особистість учня – майбутнього вчителя музичного мистецтва, полягає у тому, що викладач дає студенту відчуття зросту й удосконаленості. Причому викладач не дає студенту відчуття впевненості у собі в готовому вигляді, а допомагає студенту самостійно збудувати цю впевненість. Загалом професійна майстерність володіння інструментом (клас фагота) базується на тому, що музикант здатен здійснити свій розвиток завдяки гарній музиці, напрацьованій техніці виконання і сформованій впевненості в собі. Як у цьому допома-

гає викладач? Викладач разом з учнем радіє кожному маленькому успіху, підбадьорює, переконує, заохочує. Якщо є помилки у виконанні, викладач допомагає знайти способи їх вирішення, маючи для кожного учня свої рекомендації, вправи, підказки. Завжди важливо пам'ятати, що у відносинах між учителем і студентом учителю потрібно дотримуватися особистісно-зорієнтованого підходу до виховання студентів, використовуючи ті методи навчання, які працюватимуть саме для конкретного студента.

Викладач повинен комплексно підходити до вирішення технологічних завдань і проблем студента (клас фагота). Зокрема, наголосимо на визначальних позиціях педагогічних впливів стосовно змістового наповнення процесу навчання у класі фагота мистецьких факультетів педагогічних університетів, це: індивідуально-особистісний підхід до навчання; педагогічна вимогливість і багатоцільовий підхід до вивчення та практики виконання; першочергова увага до проблем дихання, інтонації та артикуляції; підтримання техніки гри на стабільно високому рівні; «розумна» практика гри, практика «якісного» звучання; розширений методичний інструментарій для індивідуальних потреб і вирішення індивідуальних технічних проблем виконавця; упевненість у собі, самодисципліна, позитивне мислення, музичне уявлення та смак; орієнтація на постійний розвиток і вдосконалення. Однією з переваг сучасного навчання у класі фагота на факультетах мистецтв педагогічних університетів є спрямованість викладання на індивідуальні особливості кожного учня, сюди відносяться як фізіологічні, так і психологічні аспекти.

Процес здобуття майстерності є процесом тривалим, непростим, але викладачу завжди потрібно зберігати витримку, підбадьорювати і бути чесним (у позитивному значенні цього слова). Мета педагогічного впливу в процесі навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів – навчити студента грати на високому рівні й допомогти йому стати висококваліфікованим спеціалістом – майбутнім учителем музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : учебное пособие / Нац. муз. акад. Украины им. П. И. Чайковского. Киев : Задруга, 2006. 432 с.
2. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / О. А. Дубасенюк та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк ; вид. 2-е, доп. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776.
4. Москаленко В. М. Про задум та музичну ідею твору. Музичний твір як процес. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. 2002. Вип. 21. С. 9–17.

5. Самітов В. Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект) : монографія. Київ : ДАККіМ, 2007. 200 с.
6. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / кер. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
7. Титова Н. М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 350 с.

REFERENCES

1. Apatskiy, V. N. Osnovy teorii i metodiki duhovogo muzykalno-ispolnitelskogo iskusstva : ucheb. posobie / Nats. muzyk. akad. Ukrainyi im. P.I. Chaikovskogo. Kiev : TOV «Zadruga», 2006. 432 s. [in Russian].
2. Dubaseniuk O. A. Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovі poshuky ta zdobutky // Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: [Vocational teacher education: modern conceptual models and trends]: Monohrafiia / Avt. kol. O. A. Dubaseniuk, O. Ie. Antonova, S. S. Vitvytska, N. H. Sydorhuk, O. M. Spirin, N. V. Yaksa ta in. / Za zah. red. prof. O.A. Dubaseniuk: Vyd. 2-e, dop. Zhytomyr: Vydvo ZhDU im. I. Franka, 2008. pp. 8-29. [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity. [The concept of development of pedagogical education]. Zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 1 lypnia 2018 r. № 776. [in Ukrainian].
4. Moskalenko, V. M. Pro zadum ta muzychnu ideiu tvor. Muzychnyi tvir yak protses [About the idea and musical idea of the work. A piece of music as a process]. Naukovyi visnyk Nats. muz. akad. Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho. Vyp. 21. 2002. pp. 9-17.[in Ukrainian].
5. Samitov, V. Z. Spetsyfika interpretatsiinoho myslennia muzykanta-vykonavtsia (psykhofiziologichnyi aspekt): monohrafiia. [Specifics of interpretive thinking of a musician-performer (psychophysiological aspect)] : Monohrafiia. Kyiv : DAKKiM, 2007. 200 p.[in Ukrainian].
6. Teoriiia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiian skykh kadriv: akmeologichni aspekty [Theory and methods of professional and pedagogical training of educational staff: acmeological aspects]: Huzii, N. V. & in. : monohrafiia. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. 516 p. [in Ukrainian].
7. Tytova, N. M. Teoretychni i metodychni zasady psykhologopedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Theoretical and methodological principles of psycho-pedagogical training of future teachers of vocational training]. (dys. d-ra ped. nauk). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 2018. 350 p.[in Ukrainian].

УДК 378.1:37.02

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

Наталія ХАНИКІНА,

orcid.org/0000-0002-5920-9779

кандидат філологічних наук,

старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *khanukina.nataliya@gmail.com*

Лариса ОЛЕКСІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-3509-388X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи та мовної підготовки

Кременчуцького інституту

Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»

(Кременчук, Полтавська область, Україна) *oleksienko@mail.ru*

Світлана ЄРМАКОВА,

orcid.org/0000-0001-9524-518X

доктор педагогічних наук,

професор кафедри філософії, політології, психології та права

Одеської державної академії будівництва та архітектури

(Одеса, Україна) *ermakova.s2011@yandex.ua*

ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У роботі здійснено аналітичний огляд дидактичних концепцій, теорій і парадигм у загальній і професійній дидактиці. Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки: соціокультурне середовище установи вищої професійної освіти має великий виховний потенціал, реалізація якого дасть змогу досягати мети всіх учасників; нові соціокультурні реалії та переваги студентів свідчать про екзистенційний вибір сучасних освічених молодих людей, проте наскільки вони ними усвідомлюються, варто ще з'ясувати. Зазначено, що вони представляють цінність в освітньому середовищі вищого навчального закладу, а також є важливими для формування нових соціокультурних цінностей і загальнокультурних компетенцій. У статті відзначено, що у студентоцентричній концепції головну роль відводять діяльності того, хто навчається. Процес навчання будується з урахуванням інтересів, потреб і здібностей учнів/студентів. Ставиться завдання розвинути їхні здібності, різноманітні вміння і навички в «школі праці і життя». У сучасній дидактичній концепції значущою стає спільна діяльність студентів і викладача. Проблемне, розвиваюче, диференційоване і програмоване навчання, педагогічні технології, педагогіка співробітництва, гуманістична і когнітивна психологія є її напрямками. Відзначено, що мета навчання у сучасних концепціях передбачає формування знань, розвиток умінь і компетенцій, задоволення освітніх та духовних потреб студентів. Викладач керує пізнавальною діяльністю студентів, стимулюючи їх активність, самостійну роботу і творчий пошук. Проведене дослідження дало змогу отримати значний і вагомий матеріал, що доповнює наші уявлення про стан і перспективи розвитку процесу професійного виховання у ЗВО, і зробити такі висновки: соціокультурне середовище установи вищої професійної освіти має великий виховний потенціал, реалізація якого дасть змогу досягати мети всіх учасників; нові соціокультурні реалії та переваги студентів свідчать про екзистенційний вибір сучасних освічених молодих людей, проте наскільки вони ними усвідомлюються, варто ще з'ясувати.

Ключові слова: дидактика вищої школи, соціокультурний аспект, компетентнісний підхід, дидактичний формалізм.

Natalia KHANYKINA,

orcid.org/0000-0002-5920-9779

Candidate of Philological Sciences,

Senior Researcher at the Research Laboratory of Education

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *khanukina.nataliya@gmail.com*

Larysa OLEKSIENKO,

orcid.org/0000-0002-3509-388X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Social Work and Language Training

Kremenchuk Institute

of Higher Educational Establishment "Alfred Nobel University"

(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) oleksienko@mail.ru

Svitlana YERMAKOVA,

orcid.org/0000-0001-9524-518X

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Philosophy, Political Science, Psychology and Law

Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture

(Odesa, Ukraine) ermakova.s2011@yandex.ua

DIDACTIC CONCEPTS OF HIGHER EDUCATION: SOCIO-CULTURAL ASPECT

The analytical review of didactic concepts, theories and paradigms in general and professional didactics is carried out in the work. The study allowed to draw the following conclusions: the socio-cultural environment of the institution of higher professional education has great educational potential, the implementation of which will achieve the goals of all participants; new socio-cultural realities and preferences of students testify to the existential choice of modern educated young people, but to what extent they are aware of them remains to be seen. It is noted that they represent a value in the educational environment of higher education, and are also important for the formation of new socio-cultural values and general cultural competencies. The article notes that in the student-centered concept the main role is given to the activities of the learner. The learning process is built taking into account the interests, needs and abilities of students. The task is to develop their abilities, various skills and abilities in the "school of work and life". In the modern didactic concept the joint activity of students and the teacher becomes significant. Problem-based, developmental, differentiated and programmed learning, pedagogical technologies, pedagogy of cooperation, humanistic and cognitive psychology are its directions. It is noted that the purpose of learning in modern concepts involves the formation of knowledge, development of skills and competencies, meeting the educational and spiritual needs of students. The teacher manages the cognitive activity of students, stimulating their activity, independent work and creative search. The study allowed to obtain significant material that complements our understanding of the state and prospects of the process of vocational education in ZVO and draw the following conclusions: the socio-cultural environment of higher vocational education has great educational potential, the implementation of which will achieve the goals of all participants; new socio-cultural realities and preferences of students testify to the existential choice of modern educated young people, but to what extent they are aware of them remains to be seen.

Key words: higher school didactics, sociocultural aspect, competence approach, didactic formalism.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в основі дидактичної концепції вищої освіти, або теорії, закладено розуміння сутності процесу навчання. Процес навчання у вищій школі базується на дидактичних концепціях, які називаються дидактичними системами і становлять сукупність компонентів єдиної структури, яка є необхідною для досягнення певних цілей навчання. Наявність соціокультурної компетенції як сукупності знань дуже важлива, а сама проблема її формування ще розробляється у сучасній дидактиці. Проблема формування соціокультурної компетенції через інтеграцію навчальної діяльності у вищій школі практично не розроблена.

Аналіз досліджень. Залежно від того, як розуміється процес навчання, у загальній педагогіці вищої школи виділяють такі групи концепцій: традиційну, студентоцентричну і сучасну. У тради-

ційній дидактичній концепції вищої школи домінуючу роль відводять діяльності викладача. Процес навчання складається з пояснення викладача, яке веде до освоєння і застосування знань студентами. Ця концепція навчання була піддана критиці за те, що передавала знання у готовому вигляді і не сприяла розвитку активності і творчості студентів, придушувала їхню самостійність.

У студентоцентричній концепції головну роль відводять діяльності того, хто навчається. Процес навчання будується з урахуванням інтересів, потреб і здібностей учнів/студентів. Ставиться завдання розвинути їхні здібності, різноманітні вміння і навички в «школі праці і життя».

У сучасній дидактичній концепції значущою стає спільна діяльність студентів і викладача. Проблемне, розвиваюче, диференційоване і програмоване навчання, педагогічні технології, педагогіка співробітництва, гуманістична і когнітивна

психологія є її напрямками. Мета навчання у сучасних концепціях передбачає формування знань, розвиток умінь і компетенцій, задоволення освітніх та духовних потреб студентів. Викладач керує пізнавальною діяльністю студентів, стимулюючи їх активність, самостійну роботу і творчий пошук (Андреев, 2013: 39).

Дидактична теорія вищої освіти – це система наукових знань про процеси та явища навчання, представлених у формі дидактичних ідей, закономірностей, принципів і понять. Серед сучасних теорій дидактики вищої освіти автори відзначають такі: біхевіористська; гуманістична; експерименталізм; консервативна теорія; постмодерністська критика освітніх теорій (Андреев, 2013: 22).

У концепції дидактичного енциклопедизму мета навчання полягає у передачі великого обсягу знань і досвіду діяльності, але для його освоєння необхідні інтенсивні методи і велика самостійна робота тих, хто навчається. У концепції дидактичного формалізму (А.А. Немейер, Е. Шмідт та ін.) навчання розглядається як розвиток здібностей та інтелекту засобами математики і мов, але без використання інших дисциплін (Возняк, 1999: 16).

У концепції дидактичного прагматизму (Г.М. Кершенштейнер, Дж. Дьюї) той, хто навчається, повинен освоїти види діяльності сучасної цивілізації. Але, надаючи свободу у виборі навчальних дисциплін, порушується взаємозв'язок теорії і практики, пізнання й діяльності для гармонійного розвитку людини (Возняк, 1999: 27).

У концепції функціонального матеріалізму побудова навчальних дисциплін заснована на провідних ідеях, що мають світоглядне значення, на зв'язку пізнання з діяльністю. Але під час проєктування змісту навчання не обмежуються тільки основними ідеями (Дружилов, 2001: 62).

У парадигмальній концепції зміст навчання подається фокусно, з акцентом на типових фактах і подіях. Але при цьому порушуються принципи історизму, систематичності і послідовності навчання, що є неприйнятним для дисциплін із лінійною структурою (Дружилов, 2001: 67).

У кібернетичній концепції програмоване і комп'ютеризоване навчання розглядається як процес управління, передачі та обробки інформації, але при цьому недооцінюються психологічні та особистісні особливості студентів.

Дидактичні концепції доповнюються дидактичними теоріями. За асоціативною теорією навчання пов'язане з чуттєвим пізнанням; основний метод – вправа, проте не забезпечується самостійний пошук нових знань і формування творчої діяльності.

У теорії поетапного формування розумових дій і понять встановлюється можливість управління процесом навчання, якщо студенти та викладач проходять взаємозалежні етапи екстеріоризації-інтеріоризації дій (Гусинский, 2004: 45).

В управлінській моделі навчання здійснюється на основі співвіднесення стратегічних, тактичних, оперативних цілей і завдань. Виділяються етапи організації навчання як процесу управління: формування цілей і змісту – прогноз – прийняття рішень – організація виконання – координація і комунікація – контроль та оцінка результатів – корекція.

Таким чином, сутністю сучасної дидактичної концепції вищої освіти є педагогічне управління у поєднанні з ініціативою і самостійністю студентів, акцент робиться на активних формах навчання. Сучасна дидактична концепція вищої школи є гуманістичною і визначає основною метою освіти реалізацію і самореалізацію особистісного потенціалу людини, а навчання – як розвиваючий і виховний процес. Систему освіти у світі часто називають «підтримуючим навчанням», яке призначене переважно для вирішення повсякденних проблем у житті і діяльності людини. Інша тенденція пов'язана з «інноваційним навчанням», яке передбачає безперервний розвиток особистості на основі освіти і самоосвіти для використання прогнозування і проєктування у професійній діяльності та в житті (Вербицкий, 2010: 32).

Аналітичний огляд доцільно доповнити сучасними дидактичними концепціями і теоріями у професійній дидактиці:

- багаторівнева неперервна професійна освіта;
- інтегративно-модульне навчання;
- проблемно-розвиваюче навчання;
- інформатизація та комп'ютеризація;
- технологізація освіти;
- педагогічна діяльність, у якій відображено поліфункціональний підхід;
- контекстне (знаково-контекстне) навчання (Гончаренко, 2008: 614).

Концепції і теорії доповнюють одна одну різними технологіями навчання, що вказує на їх взаємозв'язок та інтеграцію. Дидактичні концепції та теорії навчання реалізуються у практиці підготовки і підвищення кваліфікації працівників.

Мета статті – аналіз дидактичних концепцій вищої освіти, а саме їх соціокультурний аспект.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація розвитку освіти в ХХІ ст. пов'язана з переходом від людини, яка виробляє і споживає інформацію, до людини, яка розуміє та креативно мислить.

У зв'язку із цим стає очевидною необхідність реалізації нових ідей, зміна цілей і соціокультурних цінностей освіти не тільки у ЗВО, а й після закінчення вишу, яка здійснюється в організаціях у процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки до кінця службової кар'єри працівника (Дружилов, 2001: 33).

Еволюція соціологічних культурних концепцій, понятійного апарату, методів навчання студентів пройшла складний і суперечливий шлях пошуку та осмислення. Для вирішення завдань конструювання стратегії формування нової концепції дидактики вищої освіти нами була розроблена її соціокультурна концептуальна модель, яка інтегрує в єдине ціле всі види навчання і підготовки (університет, самовдосконалення кваліфікації керівника до кінця службової кар'єри) на основі структури ідеальних універсальних індикаторів по всій стратегії навчання (Васянович, 2007: 45).

Дослідницький пошук, пов'язаний із визначенням змісту основоположних моментів оцінки і навчання у вищій школі, проводиться з позицій сучасного рівня знань соціології культури, культурного менеджменту, кадрового менеджменту, соціології освіти на основі методологічних принципів:

- інтегрального;
- ідеального;
- інноваційного;
- рольового.

У зв'язку із цим необхідно уточнити і переосмислити деякі поняття апарату культури менеджменту вищої школи, що належать до ключової категорії «навчання студента», ідеалів процесу навчання, стратегічних цілей, завдань, методів навчання відповідно до соціокультурної концептуальної моделі дослідження феномену репрезентативної організаційної культури у вищій школі.

Реалізація цілей професійного виховання здійснюється у соціально-культурному середовищі ЗВО, створення якого є вимогою державних стандартів вищої професійної освіти третього покоління. Актуальність проблеми моделювання необхідного соціокультурного середовища визначається тим, що соціокультурне середовище, на думку деяких учених, є найбільш значущою серед локальних освітніх середовищ:

- навчального;
- культурно-ціннісного;
- гуманітарного;
- дослідницького;
- інформаційного;
- віртуального;

- спортивного;
- трудового.

Соціокультурне середовище відображає реальні зв'язки суб'єктів освітнього процесу із соціокультурним оточенням і має набір полів та відповідних сфер життєдіяльності.

Зупинимось докладніше на деяких підходах, спрямованих на координацію сучасних освітніх і виховних можливостей у вирішенні завдання формування соціокультурного середовища закладу вищої освіти.

Одним із таких підходів є розроблення модуля «виховання» в рамках основної освітньої програми. Так, можна виділити модуль «Виховний процес» у структурі підготовки фахівця у системі ЗВО забезпечення якості та управління якістю освіти. Представимо основні компоненти модуля «виховання»:

- мета;
- зміст виховання;
- методи виховання;
- форми виховання;
- соціальні ключові компетенції;
- засоби оцінки вихованості;
- програма самовиховання.

До особливостей моделювання відносимо такі положення:

1. Процес виховання у ЗВО є продовженням виховання і навчання у попередній період.

2. Вихованням повинен бути пронизаний увесь процес підготовки фахівця у закладі вищої освіти, як у навчальний, так і у позанавчальний час.

3. Форми та методи виховання відрізняються від форм навчання.

4. Методи оцінки вихованості складніші, ніж оцінка знань.

5. Процес виховання не закінчується після закінчення ЗВО.

6. Реалізація програми виховання і самовиховання складніша на відміну від програми навчання.

Здійснення процесу професійного виховання передбачається за допомогою освоєння змісту дисциплін, спецкурсів, курсів за вибором або змісту мікромодулів, спрямованих на формування компетенцій громадянськості, спілкування, збереження здоров'я, соціальної взаємодії та інформаційно-технологічної.

Дискусійним, на нашу думку, є положення про те, що зазначений модуль може бути рекомендований для самостійного вивчення студентами у закладах вищої освіти. Наш підхід до формування соціокультурного середовища закладу вищої

освіти полягає у тому, що основними аспектами соціокультурного (виховного) середовища, можуть виступати:

- змістовний, що показує модернізацію змісту виховання на основі інтегрального підходу;
- діяльнісний, який передбачає модифікацію способів організації життєдіяльності;
- технологічний, який передбачає взаємозв'язок усіх компонентів через комплексне використання засобів навчання та виховання;
- взаємодія студентів з освітнім простором.

Таким чином, сучасний студент повинен:

- знати суть дидактичних моделей навчання, засоби оптимальної організації учбової діяльності, нові технології навчання, системи форм організації навчання;
- уміти аналізувати та моделювати дидактичну взаємодію на суб'єкт-суб'єктній основі; проєктувати та реалізовувати на практиці освітньо-технологічне середовище у закладі вищої освіти;
- бути здатним організовувати навчальний процес у ЗВО на засадах інноваційних підходів, адаптувати новітні технології до умов конкретного освітнього середовища.

Висновки. Аналітичний огляд дидактичних концепцій, теорій і парадигм у загальній і професійній педагогіці, у практиці підготовки фахівців у закладах вищої освіти є теоретичною базою для подальшого психолого-педагогічного проєктування сучасних моделей безперервного професійного розвитку (Возняк, 1999: 96).

Проведене нами дослідження дало змогу отримати значний матеріал, що доповнює наші уяв-

лення про стан і перспективи розвитку процесу професійного виховання у ЗВО, і зробити такі висновки: соціокультурне середовище установи вищої професійної освіти має великий виховний потенціал, реалізація якого дасть змогу досягати мети всіх учасників; нові соціокультурні реалії та переваги студентів свідчать про екзистенційний вибір сучасних освічених молодих людей, проте наскільки вони ними усвідомлюються, варто ще з'ясувати. Однак, поза всяким сумнівом, вони представляють цінність в освітньому середовищі закладу вищої освіти; для формування нових соціокультурних цінностей і загальнокультурних компетенцій соціокультурне середовище закладу вищої освіти має давати можливості отримання знань і способів діяльності, мати систему моральних ціннісних орієнтирів і сприяти активній соціальній діяльності студентів; під час проєктування процесу професійного виховання необхідно приділити особливу увагу визначенню стратегічного напрямку розвитку (цілі, завдання, діяльність, очікувані результати); розвиток процесу професійного виховання неможливий без визначення його місця у загальній системі процесів закладу вищої освіти, рівнів організації, змісту управління; результативності та ефективності процесу професійного виховання майбутніх фахівців сприятиме широке використання інноваційних технологій навчання і виховання, адекватних діяльнісному і компетентнісному змісту освіти; характеристика й оцінка процесу професійного виховання у закладі вищої освіти повинна даватися з погляду сучасних відносин усіх його учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. *Инновационно-прогностический курс* : учебное пособие. Казань : Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. Ноология особистості : навчальний посібник. Львів : Сполом, 2007. 217 с.
3. Васянович Г., Онищенко В. Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–33.
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Возняк В. Гуманізація та гуманітаризація освіти: філософська інтерпретація. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*. Львів : Світ, 1999. С. 96–105.
6. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 614–616.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Гусинский Э. Н., Турчанинов Ю. И. Современные образовательные теории : учебно-методическое пособие. Москва : Университетская книга, 2004. 256 с.
9. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. Харьков : Гуманитарный центр, 2011. 296 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika vysshej shkoly. *Innovacionno-prognosticheskij kurs* [Higher education pedagogy. Innovative predictive course]. Kazan': Center for Innovative Technologies, 2013. 500 p. [in Russian].
2. Vasianovych H. P., Onyshchenko V. D. Noolohiia osobystosti [Noology of specialness]. Lviv : Spolom, 2007. 217 p. [in Ukrainian].

3. Vasianovych H., Onyshchenko V. Profesiini yakosti maibutnoho fakhivtsia: naukovo-metodolohichni kryterii vyznachennia i klasyfikatsii [Professional qualities of the future specialist: scientific and methodological criteria for definition and classification]. Pedagogy and psychology of vocational education. 2013. Nr 3. pp. 9-33 [in Ukrainian].
4. Verbickij A. A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniia [Context-competence approach to modernization of education]. Higher education in Russia. 2010. Nr 5. pp. 32-37 [in Russian].
5. Vozniak V. Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia osvity: filozofska interpretatsiia [Humanization and humanization of education: philosophical interpretation]. Dialogue of Cultures: Ukraine in a Global Context. Philosophy of education. Lviv: Svit, 1999. pp. 96-105 [in Ukrainian].
6. Honcharenko S. U. Osvita. Entsyklopediia osvity [Education. Encyclopedia of Education. K.: Jurinkom Inter, 2008. pp. 614-616 [in Ukrainian].
7. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
8. Gusinskij Je. N., Turchaninov Ju. I. Sovremennye obrazovatel'nye teorii [Modern educational theories]. M.: University book, 2004. 256 p. [in Russian].
9. Druzhilov S. A. Psihologija professionalizma. Inzhenerno-psihologicheskij podhod [Psychology of professionalism. Engineering and psychological approach]. Kh.: "Humanitarian Center", 2011. 296 p. [in Russian].

Олександр ХИЖКО,

orcid.org/0000-0002-2061-9447

кандидат педагогічних наук,

викладач музичних дисциплін

*Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
імені Т. Г. Шевченка» Черкаської обласної ради»*

(Умань, Черкаська область, Україна) avtorefer@gmail.com

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Одним з основних завдань учителя музичного мистецтва у структурі музично-педагогічної діяльності є вміння розкривати художній образ твору на основі точного виконання нотного тексту й власного виконавського досвіду. Актуальність проблеми виконавської інтерпретації полягає у тому, що у світлі гуманістичної парадигми сучасна система освіти має не просто спрямувати діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва на усвідомлення образного змісту музики, а й навчити його співвідносити власні почуття з емоційним забарвленням музичного твору. Мета статті полягає у розкритті специфіки процесу виконавської інтерпретації музичних творів та його місця у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У процесі дослідження застосовувалися методи теоретичного та емпіричного дослідження (аналіз наукової літератури, синтез, систематизація, узагальнення). Глибинне розуміння смислу музичного твору, суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентом у процесі аналізу музичного твору – основа для виконавської інтерпретації та донесення художнього образу твору до слухачів. Своєю чергою, фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – це підґрунтя для освоєння багатограних явищ музично-педагогічної дійсності, розуміння глибинних смислів творів мистецтва та уміння правильно їх інтерпретувати, формування ціннісного ставлення до мистецтва та його історії, розвитку духовності особистості. Саме тому виконавська інтерпретація як діяльність студента є важливим складником фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для оптимізації цього процесу ми маємо відійти від бездумного наслідування еталонів виконання музичного твору, які перетворюють інтерпретаційну діяльність музиканта-виконавця на репродуктивну, і переорієнтувати процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на національно-культурні цінності. Гуманістичний характер освіти означає, що сучасна освіта має стати механізмом ретрансляції цінностей, норм, ідеалів та змісту буття.

Ключові слова: *вища мистецька освіта, майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, виконавська інтерпретація, художній образ.*

Oleksandr KHYZHKO,

orcid.org/0000-0002-2061-9447

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer of Music Disciplines

*Municipal Institution «Uman Taras Shevchenko Professional College
of Education and Humanities» of Cherkasy Regional Council*

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) avtorefer@gmail.com

INTERPRETATION OF AN ARTISTIC IMAGE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER

The ability to unfold the artistic image of a work on the basis of accurate performance of the musical text and own performance experience is one of the main tasks of a music teacher in the structure of music and pedagogical activities. The relevance of the issue of performative interpretation is that in the light of the humanistic paradigm, a modern education system should not only direct the activities of future music teachers at understanding the image-bearing content of music, but also teach them to correlate their feelings with the emotional coloring of music. The aim of the paper is to reveal the specifics of the process of performative interpretation of musical works and its place in the system of professional training of future music teachers. Theoretical and empirical research methods (analysis of academic literature, synthesis, systematization, generalization) were applied in this study. Deep understanding of the meaning of a musical work, subject-subject interaction between a teacher and a student when analyzing a musical work are the basis for performative interpreting and conveying the artistic image of the work to the audience. In its turn, professional training of a future music teacher is the basis for mastering the multifaceted phenomena of musical and pedagogical

reality, for understanding the in-depth meanings of works of art and the ability to correctly interpret them, for developing a value-based attitude to art and its history, and for spiritual development. That is why performative interpretation as a student's activity is an important component of professional training of a future music teacher. To optimize this process, we have to move away from thoughtless imitation of musical performance standards, which turn the interpretive activity of a musician/performer into a reproductive one, and we have to redirect the process of professional training of a future music teacher to national and cultural values. The humanistic nature of education means that modern education must become a mechanism for retransmitting values, norms, ideals and the essence of being.

Key words: higher art education, future music teacher, professional training, performative interpretation, artistic image.

Постановка проблеми. Динамічні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини, які перегукуються з науково-технічним прогресом, зумовлюють гуманістичне спрямування сучасної мистецької освіти, адже саме процес гуманізації освіти покликаний через мистецтво відтворити цілісність буття людини та оптимізувати процес формування духовної особистості. Тому на сучасному етапі розвитку музично-педагогічної науки та освіти актуальним є питання фахової підготовки студентів закладів вищої мистецької освіти, зокрема проблема психолого-педагогічного підходу до виконавської інтерпретації музичних творів.

Одним з основних завдань учителя музичного мистецтва в структурі музично-педагогічної діяльності є вміння розкривати художній образ твору на основі точного виконання нотного тексту й власного виконавського досвіду. У зв'язку із цим особливого значення у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває формування інтерпретаційних умінь. У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом відбувається «діалог» про музичний твір, особливості його виконання, авторський задум та, що не менш важливо, здійснюється накопичення студентом виконавського досвіду, формується художня культура, вдосконалюється виконавська техніка та розвивається художньо-образне мислення.

Аналіз досліджень. На підставі аналізу досліджень Н. Гуральник, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. ми можемо говорити про те, що метою фахової підготовки є розвиток ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, сформованості належного рівня фахових компетентностей і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Значний внесок у вирішення проблем професійного розвитку педагога-музиканта здійснили у своїх працях А. Болгарський, І. Гринчук, В. Дряпіка, Т. Завадська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Руд-

ницька, О. Щолокова та ін., які вважають, що його основою є музично-інтерпретаційна діяльність, зокрема виконавська інтерпретація, яка є підґрунтям для прояву професійних якостей музиканта-педагога. Головними чинниками такої діяльності є сприйняття та розуміння музичних творів, коли засоби музичної виразності глибше та змістовніше аналізуються у музичній свідомості особистості після роботи з нотним текстом. Ідея системності освітнього процесу у закладах вищої мистецької освіти зумовлена специфікою професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка інтегрує у собі діяльність музиканта і педагога. Основою такої діяльності є художньо-творчий аспект, що передбачає вміння вчителя музичного мистецтва виконувати музичні твори та водночас інтерпретувати художні образи Це, своєю чергою, впливає на процес організації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Значний внесок у дослідження проблеми інтерпретації та розуміння музичних творів здійснили О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісун у колективній монографії «Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті», яка присвячена дослідженню актуальної проблеми підвищення ефективності викладання у закладах вищої мистецької освіти шляхом упровадження в систему освіти методологічних підходів, зокрема герменевтичного (Олексюк та ін., 2013).

Інтерпретаційна діяльність належить до складної ієрархії професійного становлення та пов'язана з розвитком і соціалізацією особистості вчителя, а отже, є невід'ємним складником фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Незважаючи на значний науковий доробок у галузі музичної педагогіки, проблема формування умінь інтерпретації художніх образів музичних творів у студентів є недостатньо дослідженою, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – розкрити особливості інтерпретації художніх образів музичних творів як складової частини фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Процес інтерпретації музичного твору та здатність донести

до слухачів його художній образ є одним з найважливіших складників процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Оскільки у сучасній науці немає єдиного визначення поняття «інтерпретація», розглянемо, який зміст вкладають у це поняття науковці. Ми вважаємо за потрібне звернутися до праць філософів. Зокрема, Г.-Г. Гадамер визначає дане поняття як «...те, що забезпечує взагалі нездійснене посередництво між людиною та світом, і в цьому відношенні єдино дійсно безпосередністю і даністю є те, що ми розуміємо щось як щось...» (Гадамер, 2000: 303). На думку філософа, власне процес інтерпретації потребує критичного осягнення та творчого розуміння, адже «розуміння та тлумачення текстів є не лише науковим завданням, а й очевидним чином відноситься до всієї сукупності людського досвіду в цілому» (Гадамер, 2000: 38).

Звернемося також до найбільш загального значення поняття «інтерпретація». У Філософському енциклопедичному словнику надається таке загальне визначення: «Інтерпретація ... у широкому значенні – фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, об'єктивованим у знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри й учинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» (Філософський енциклопедичний словарь, 1989: 220). Найближчим за смыслом до слова «інтерпретація» є поняття «герменевтика», які у науковому значенні характеризуються по-різному (Москаленко, 2013: 5). У тому разі, коли необхідно виразити в понятті процес тлумачення, пояснення, роз'яснення, застосовується наукове поняття «інтерпретація», а власне герменевтика характеризується як «...мистецтво тлумачення, перекладу переважно стародавніх літературних текстів, яке базується на граматичному дослідженні мови, вивченні закономірностей конкретних типів літературних творів, на виявленні підтекстового смислового змісту і т. п.».

Сучасні науковці (Рудницька та ін., 1998: 74) поняття «інтерпретація» визначають як «тлумачення будь-чого», у тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або у словесному судженні (вербальна інтерпретація). В. Крицький зауважує, що формування виконавської інтерпретації відбувається у свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже

потім реалізується чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі (Крицький, 2009: 87). Тобто здійснення інтерпретації – це, насамперед, розуміння змістовної сутності художнього образу музичного твору та втілення його розуміння у виконанні. Тож головним завданням виконавця є інтерпретація художнього образу, оскільки саме в ньому сконцентровані зміст та ідея музичного твору.

Розглядаючи інтерпретацію як необхідний складник фахової компетентності музиканта-педагога, Г. Падалка зауважує, що здатність до інтерпретації музики свідчить про готовність майбутнього вчителя до вирішення складних виконавських завдань, до яскравого розкриття художньо-музичних образів мистецьких творів (Падалка, 2011: 51). Інтерпретація, як зазначає науковець, – основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес музичної інтерпретації містить не лише репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до творів мистецтва. Виконавцю, підкреслює науковець, варто показати власні почуття та розуміння тексту, передати його у власному виконанні, а не заглиблюватися лише в авторське бачення образу твору (Падалка, 2008: 138).

У своїх працях О. Щолокова наголошує, що ключовими професійними вміннями майбутнього вчителя музичного мистецтва є ті, які пов'язані з інтерпретацією явищ художньої культури взагалі й музичного твору зокрема (Щолокова, 1996: 89). На думку В. Салія, інтерпретація художніх образів музики неодмінно передбачає індивідуальний підхід до виконаного музичного твору, активне ставлення до нього, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму. На думку науковця, виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання та аналітичні навички виконавця, але передбачає і його розвинену інтуїцію, художнє чуття (Салій, 2014: 56). Відповідно, основою інтерпретації є особистий виконавський образ музичного твору, що формується в уявленні інтерпретатора. У процесі інтерпретації художніх образів відтворюється цілісний процес вторинного творчого становлення музичної образності, результатом якого є втілення у живому звучанні одного з варіантів музичного твору. Здатність особистості до емпатії, вчування, сприйняття образу, розуміння смислу та композиторського задуму музичного твору, що потребує від майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтовних знань з історії музики, особливостей різних музичних стилів, обізнаність у філософських ідеях різних епох та жанрових особливостях творів мистец-

цтва – усе це складники процесу інтерпретації художнього образу музичних творів.

У процесі «діалогу» між викладачем та студентом про музичний твір у останнього можуть виникнути потреби деталізувати історичні передумови написання музичного твору, заглибитися в історичні джерела з метою розуміння авторського стилю композитора, порівняти різні точки зору щодо виконання твору. Цей процес сприяє активізації виконавського досвіду студентів та збагаченню власного тезаурусу, що впливає на формування світогляду та світосприйняття особистості. Також, як зазначає В. Москаленко, пізнаючи музичні явища, музикант-виконавець збагачує специфічний тип тезаурусу – музично-інтонаційний, формування якого є конкретним і найважливішим завданням, що відповідає високому творчому статусу музичного мислення (Москаленко, 2013). Іншими словами, зрозуміти нотний текст означає досягнути смисл та зміст твору через переживання того духовного стану, який хотів передати композитор. В. Медушевський у своїх працях указує на зближення духу виконавця та автора твору як сторони людського «Я» з позицією художнього «Я» реального творця (Медушевський, 1984: 11).

Отже, виконавська інтерпретація художніх образів базується на п'яти основних позиціях (Салій, 2014: 57):

- інтерпретація – результат розумової діяльності, що реалізується в єдності емоційного і логічного;
- інтерпретація формується у процесі досягнення художнього твору й є результатом розуміння його;
- інтерпретація ґрунтується на діях розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення;
- інтерпретація – реалізація дії під час художньо-сміслового аналізу як основного способу досягнення художньо-змістовної сутності музичного твору;
- інтерпретація – звукова реалізація художнього образу.

Сучасна педагогічна наука наголошує на необхідності гуманізації освіти, адже процес виховання та розвитку особистості є ефективним тоді, коли в основі лежать національно-культурні цінності. Гуманістичний характер освіти означає, що вона максимально спрямована на розкриття потенційних можливостей студентів і відповідає принципам універсальності та фундаментальності. Для вирішення цих питань необхідно, щоб сучасна освіта стала механізмом ретрансляції цінностей, норм, ідеалів та змісту буття, засобом

відтворення специфічного «національного світу» (Воевідко, 2015: 329).

У зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту сучасної освіти пріоритетним є завдання оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Даний процес передбачає спрямування діяльності на розвиток особистості майбутнього вчителя на засадах гуманізму, створення умов для вмотивованого саморозвитку, самоосвіти та рефлексії, усвідомлення специфіки майбутньої діяльності. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – це підґрунтя для освоєння багатогранних явищ музично-педагогічної дійсності, розуміння глибинних смислів творів мистецтва та вміння правильно їх інтерпретувати, формування ціннісного ставлення до мистецтва та його історії, розвитку духовності особистості. У світлі сучасних тенденцій упровадження гуманістичної парадигми в освітній процес закладів вищої мистецької освіти означає, що ми повинні не просто спрямувати діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва на усвідомлення образного змісту музики, а й навчити його співвідносити власні почуття з емоційним забарвленням музичного твору.

Узагальнюючи підходи та положення щодо внутрішнього змісту й структурних особливостей художньо-інтерпретаційного процесу, О. Горбенко зазначає, що здатність до музично-інструментальної інтерпретації передбачає: розуміння інтерпретатором-виконавцем сутності музичного твору, осмислення та досягнення його художньо-інтонаційного смислу; здатність до індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання; здатність творчо мобілізувати характерологічні вольові якості у процесі сценічно-виконавської діяльності (Горбенко, 2013: 125). У процесі інструментальної інтерпретації суттєвим, на думку автора, є використання діалогічного принципу, що зумовлено специфікою діяльності, яка, з одного боку, передбачає діалог студента з композитором, із художнім образом, відчуттям внутрішнього мікродіалогу, усвідомленням власного ставлення до музично-виконавської творчості, здатності усвідомити власне «Я», а з іншого – взаємопроникнення особистісних смислів у системі взаємодії між двома студентами, студентом і викладачем, студентом і аудиторією (Горбенко, 2013: 125). Саме діалог забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, передбачає спільний пошук осмислення та розв'язання художньо-виконавських завдань, розуміння викладачем кожного студента як суб'єкта про-

цесу художнього спілкування, вміння оцінити та прийняти його думку – ці аспекти сприяють практичній реалізації майбутнього вчителя, його прагненню до саморозвитку, самоствердженню й зумовлюють, таким чином, використання індивідуально-диференційованого підходу у процесі музично-інструментальної інтерпретації.

Музична інтерпретація як творчий процес створює відповідні умови для самовираження, які дають можливість виконавцеві втілювати в кожну побудову твору частину своєї душі, якій притаманні суб'єктивні, особистісні переконання, уявлення, переживання, думки та ін. Особистість отримує можливість набуття індивідуального стилю професійної діяльності, що виступає важливим чинником фахового самовдосконалення у процесі опанування музичного твору на креативному рівні.

Висновки. Специфіка процесу інтерпретації художніх образів майбутнім учителем музичного мистецтва полягає у тому, що у процесі опрацювання тексту музичного твору відбувається пошук різноманітних інтонаційних можливостей. Тобто ми маємо відійти від бездумного наслідування еталонів виконання музичного твору, які перетворюють інтерпретаційну діяльність на репродуктивну, і переорієнтувати процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на розуміння студентами специфіки їхньої майбутньої професії; усвідомлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін, які забезпечують неперервність освітнього процесу та сприяють усебічному розвитку особистості студента; виховання в останніх почуття власного активного ставлення до музичних творів та бажання реалізувати себе як особистість у творчо-інтерпретаційному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воевідко Л. М. Компоненти фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 326–331. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_60.
2. Гадамер Г.-Г. Істина і метод. Герменевтика II. Київ : Юніверс, 2000. 478 с.
3. Горбенко О. Особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 122. С. 120–127. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_19.
4. Крицький В. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.
5. Медушевский В. В. Онтологические основы интерпретации музыки. *Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры* : сборник статей. Москва, 1984. Вып. 129. С. 5–11.
6. Москаленко В. Г. Лекції з музичної інтерпретації : навчальний посібник. Київ, 2013. 134 с. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>.
7. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація: теоретичні аспекти і практичний досвід. *Збірник матеріалів IX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької*. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. № 3(7). С. 46–53.
10. Рудницька О. П., Ісьянова Л. М., Цвігун О. А. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ : Експрес-об'ява, 1998, 74 с.
11. Салій В. Художній образ музики у виконавській інтерпретації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 9. С. 54–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_9_8.
12. Философский энциклопедический словарь ; изд. 2-е. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 814 с.
13. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія ; Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 172 с.

REFERENCES

1. Voievdko L. M. Komponenty fakhovoi pidhotovky studentiv mystetskykh spetsialnostei [Components of professional training of students of art specialties]. *Pedagogical education: theory and practice*, 2015, issue 18, p. 326-331. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_60 [in Ukrainian].
2. Gadamer H.-G. Istyna i metod. Hermenevtyka II. [Truth and method. Hermeneutics II]. K.: Yunivers, 2000. 478 s. [in Ukrainian].
3. Horbenko O. Osoblyvosti vykonavskoi interpretatsii u protsesi vyvchennia muzychnoho tvoruu [Features of performance interpretation in the process of studying a musical work]. *Academic notes [of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]*, 2013, issue 122, p. 120-127. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_19 [in Ukrainian].
4. Krytskyi V. Muzychno-vykonavska interpretatsiia: pedahohichni problemy muzychno-vykonavskoi pidhotovky [Music and performance interpretation: pedagogical problems of music and performance training]. Nizhyn: Nizhyn State University named after M. Gogol, 2009, 158 p. [in Ukrainian].

5. Medushevskii V. V. Ontologicheskie osnovy interpretatsii muzyki [Ontological foundations of music interpretation]. Interpretation of a piece of music in the context of culture, 1984, issue 129, p. 5-11 [in Russian].
6. Moskalenko V. H. Lektsii z muzychnoi interpretatsii [Lectures on musical interpretation]. Kyiv, 2013, 134 p. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyyi-Navchalnij-posibnik.pdf> [in Ukrainian].
7. Oleksiuk O. M., Tkach M. M., Lisun D. V. Hermenevtychnyi pidkhid u vyshchii mystetskii osviti: kolekt. monohraf. [Hermeneutic Approach in Higher Arts Education: multi-authored monograph]. / O. M. Oleksiuk, M. M. Tkach, D. V. Lisun – K.: Kyiv. Borys Grinchenko University, 2013. – 164 pp.[in Ukrainian].
8. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva : (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of art: (theory and methods of teaching art disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008, 274 p. [in Ukrainian].
9. Padalka H. M. Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia: teoretychni aspekty i praktychnyi dosvid [Artistic and pedagogical interpretation: theoretical aspects and practical experience]. Collection of materials of the IX International Pedagogical and Artistic Readings in Memory of Professor O.P. Rudnytska, 2011, No. 3 (7), p. 46-53 [in Ukrainian].
10. Rudnytska O. P., Isianova L. M., Tsvihun O. A. Osnovy vykladannia mystetskykh dystsyplin [Fundamentals of teaching art disciplines]. Kyiv: Ekspres-obiava, 1998, 74 p. [in Ukrainian].
11. Salii V. Khudozhnii obraz muzyky u vykonavskii interpretatsii [Artistic image of music in performing interpretation]. Current issues of humanities, 2014, issue 9, p. 54-59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_9_8 [in Ukrainian].
12. Filosofskiy entsiklopedicheskii slovar'. izd. 2-ye. [Philosophical Encyclopedic Dictionary. ed. 2nd.]. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1989. 814 s. [in Russian].
13. Shcholokova O. P. Osnovy pofesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of a future teacher]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 1996, 172 p. [in Ukrainian].

Володимир ХОМЕНКО,

orcid.org/000000171499011

науковий співробітник

Інституту модернізації змісту освіти

(Київ, Україна) *innavehera@gmail.com*

ОСВІТНІ ВИКЛИКИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАД

Досліджуються питання децентралізації освіти в об'єднаних територіальних громадах. Аналізується утворення об'єднаних територіальних громад як можливість для модернізації закладів освіти. Визначаються освітні виклики в умовах становлення громад: структура управління освітою в громаді; критерії, за якими необхідно створювати орган управління освітою; кількість штатних працівників; розподіл посадових обов'язків; формат методичної підтримки шкіл громади; оптимізація мережі навчальних закладів та ін. Характеризується досвід децентралізації освіти в конкретних об'єднаних територіальних громадах. Пропонуються шляхи вирішення проблемних аспектів освіти в умовах становлення громад.

Виділяються критичні аспекти децентралізації освіти, які базуються: на мінімальному впливі реформ децентралізації на якість освіти загалом та на якість викладання; зосередженні уваги на зміні структур управління, вдосконаленні практики навчання та викладання; активізації вчителів у процеси організації управління освітою; відсутності досвіду управління освітою у батьків та громади; відсутності ефективної системи моніторингу та безсумнівного зв'язку між реформами управління освітою та підвищенням якості освіти.

Встановлюється, що реалізація ідеології щодо децентралізації освіти стала реальністю. Вона має відбуватися на засадах врахування особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації та фінансового забезпечення і гарантування якісної освіти.

Визначається, що розвиток і зміцнення територіальних систем освіти супроводжується певною децентралізацією управління, посиленням впливу місцевих умов на її стратегію і тактику.

Ключові слова: виклики, децентралізація, освіта, об'єднана територіальна громада, органи місцевого самоврядування, реформування.

Volodymyr KHOMENKO,

orcid.org/000000171499011

Researcher

Institute of Education Content Modernization

(Kyiv, Ukraine) *innavehera@gmail.com*

EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNITIES

The issues of decentralization of education in the united territorial communities are studied. The formation of united territorial communities as an opportunity for school modernization is analyzed. Educational challenges in the conditions of community formation are determined: structure of education management in the community; criteria according to which it is necessary to create an education management body; number of full-time employees; division of responsibilities; format of methodical support of community schools; optimization of the network of educational institutions, etc. The experience of decentralization of education of specific united territorial communities is characterized. Ways to solve problematic aspects of education in the conditions of community formation are offered.

Critical aspects of decentralization of education are highlighted, which are based on: the minimal impact of decentralization reforms on the quality of education in general and on the quality of teaching; focusing on changing governance structures rather than improving teaching and learning practices; the futility of activating teachers in the processes of organizing education management, which in itself does not improve the quality of teaching; lack of experience in education management for parents and the community; lack of an effective monitoring system; lack of a clear link between education management reforms and improving the quality of education.

It is established that the implementation of the ideology of decentralization of education is becoming a reality. It should take into account the peculiarities of the regions, the interests of local communities, social strata when choosing management models, reforming the content of education, ways of its organization and financial support, and most importantly – to ensure quality education.

It is determined that the development and strengthening of territorial education systems is accompanied by the inevitable decentralization of management, increasing the influence of local factors on its strategy and tactics.

Key words: calls; decentralization; education; local governments; reforming; united territorial community.

Постановка проблеми. Створення об'єднаних громад надає мешканцям ОТГ широкі можливості для участі у побудові власної унікальної та ефективною системи управління освітою, що в кінцевому підсумку допоможе поліпшити якість освітніх послуг та заощадити кошти громади.

Із першого дня створення об'єднаної громади місцева влада стикається з низкою освітніх викликів. Ускладнює завдання той факт, що на всі складні питання потрібно швидко знаходити рішення в рамках безперервного навчального процесу, розробити відповідно до чинного законодавства місцеві нормативно-правові акти, а також координувати комунікацію та узгодити кадрові призначення. У зв'язку із цим тема дослідження актуалізується і потребує детального аналізу.

Мета статті – дослідити основні питання децентралізації освіти, з'ясувати сучасні освітні виклики в умовах становлення об'єднаних територіальних громад, визначити шляхи вирішення проблемних аспектів.

Останніми роками з'явилася низка теоретичних і аналітичних робіт з тематики децентралізації в освіті таких науковців і практиків, як Л. Гриневич, Д. Дзвінчук, Г. Єльнікова, В. Луговий, Н. Протасова, С. Крисюк та інших. Результати аналізу наукових досліджень показують, що висвітлення децентралізації в освіті актуалізується з огляду на процеси децентралізації влади та формування об'єднаних територіальних громад. Незважаючи на вагомий напрацювання науковців, актуальними залишаються в освіті сучасні виклики в умовах становлення громад.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 2014 року в Україні відбувається повномасштабна реформа місцевого самоврядування та територіальної організації влади, що супроводжується формуванням спроможного первинного інституту місцевого самоврядування – територіальної громади шляхом її укрупнення (об'єднана територіальна громада, далі – ОТГ), наданням повноважень, ресурсів та можливості самостійно вирішувати питання місцевого значення (Критерії формування спроможної освітньої мережі в ОТГ, 2021).

Відповідно до статті 32 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» встановлено, що у сфері освіти виконавчі органи сільських, селищних, міських рад наділені власними (самоврядними) та делегованими повноваженнями, зокрема: управління закладами освіти, які належать територіальним громадам або передані їм, організація їх матеріально-технічного та фінансового забезпечення; забезпечення здобуття повної

загальної середньої освіти, створення необхідних умов для виховання дітей, молоді, розвитку їхніх здібностей, трудового навчання, професійної орієнтації, продуктивної праці учнів, сприяння діяльності дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладів; забезпечення в межах наданих повноважень доступності та безоплатності освіти на відповідній території; забезпечення, відповідно до закону, розвитку всіх видів освіти, розвитку та вдосконалення мережі освітніх закладів усіх форм власності (Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України, 1997).

Відповідно до статті 66 Закону України «Про освіту» визначено, що районні, міські ради та ради ОТГ: відповідають за реалізацію державної політики у сфері освіти та забезпечення якості освіти на відповідній території, забезпечення доступності дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; планують та забезпечують розвиток мережі закладів дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; гарантують доступність дошкільної та середньої освіти для всіх громадян, які проживають на відповідній території; забезпечують та фінансують підвезення учнів і педагогічних працівників до закладів початкової та базової середньої освіти; створюють рівні умови розвитку закладів освіти всіх форм власності; здійснюють інші повноваження у сфері освіти, передбачені законом (Про освіту, 2017).

Визначено, що змінами до Бюджетного кодексу України з 2016 року органам місцевого самоврядування базового рівня додатково передано повноваження з утримання закладів середньої освіти (Бюджетний кодекс України, 2010).

Таким чином, законодавством органам місцевого самоврядування визначено значний перелік повноважень і функцій для самостійного прийняття рішень, у який спосіб під власну відповідальність та із залученням усіх наявних ресурсів забезпечити надання якісної та доступної базової середньої освіти на відповідній території, згідно із затвердженими державними освітніми стандартами.

Доцільно зазначити, що одним з освітніх викликів в умовах становлення громад є те, що не дотримуються термінів їх утворення. Можливо, потрібно додатково стимулювати громади щоб в різних регіонах ситуація з кількістю покриття ОТГ була більш рівномірною. Кожна територія має свій менталітет, свої передумови для реалізації реформи. Однак не можна затягувати час для завершення централізації. Адже реформи відбуваються в час, коли іде війна на сході кра-

їни, а промислові серйозні підприємства, які солідну частину ВВП виробляли, сьогодні окуповані. Реформа повинна реалізуватися найближчим часом. І, якщо її правильно застосувати – це один із ефективних механізмів для держави, щоб в майбутньому не відбулося те, що сталося з Кримом і Донбасом (Децентралізація освіти – один з реальних кроків до розвитку територій, 2021).

Проаналізовано, що утворення об'єднаних територіальних громад у сільських регіонах, уперше в новій історії державного управління в Україні, створило умови, коли всі управлінські та фінансові повноваження зосереджені в єдиному органі управління – місцевій раді та її виконавчому органі. Зміни в Бюджетному і Податковому кодексах дали громадам можливість отримати стабільні джерела доходів і перейти на прямі міжбюджетні відносини з державним бюджетом. Таким чином, у місцевих органах влади з'явилася реальна можливість для: подолання численних проблем, які накопичилися в секторі освіти через велику кількість малокомплектних і водночас затратних закладів освіти у сільських регіонах і, таким чином, можливість заощаджувати значні кошти місцевих бюджетів; спочатку реалізації власної і справжньої стратегії поліпшення освітніх послуг шляхом оптимізації шкільної мережі, створення нової системи методичної служби, впровадження оптимальної структури позашкільних закладів освіти, забезпечення якісного профільного навчання учнів старших класів тощо.

Тому вкрай важливо, щоб органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад використали одне з вагомих власних управлінських повноважень, яке їм надала реформа децентралізації – право і можливість на формування ефективної системи забезпечення освітніми послугами мешканців громади. Необхідно також зазначити, що з урахуванням соціальної значущості сектора освіти та домінуючого обсягу видаткової частини бюджету громади на її утримання – це завдання є одним із першочергових і найбільш актуальним для органів влади об'єднаних територіальних громад. Водночас потрібно пам'ятати, що розв'язання проблеми раціонального використання бюджетних коштів на утримання шкіл громади не повинно відводити місцеву владу від розуміння, що головним критерієм ефективності управління мережею освітніх закладів об'єднаної територіальної громади є якість освіти (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 15).

Утворення об'єднаних територіальних громад є шансом для сучасної модернізації закладів освіти. Очевидно, що обрана громадянами влада

буде більш чутливою до проблем громади і тому сільська школа буде в центрі її уваги. Визначено, що впровадження прямих бюджетних стосунків з громадами, зростання дохідної частини місцевих бюджетів дає можливість об'єднаним громадам модернізувати та зміцнити матеріально-технічну базу закладів освіти.

Проаналізовано досвід громад «першої хвилі» об'єднань, який показав, що органи самоврядування новостворених громад з перших днів зіткнулися з багатьма викликами саме в питаннях управління освітньою сферою. До прикладу, у найкоротші терміни слід було знайти відповіді на такі питання: Якою має бути структура управління освітою в громаді? За якими критеріями необхідно створювати орган управління освітою? Якою має бути кількість штатних працівників? Яким чином розподілити посадові обов'язки? Як побудувати роботу установ позашкільної освіти? Яким має бути формат методичної підтримки шкіл громади? З чого починати оптимізацію мережі навчальних закладів? На основі яких даних провести аналіз ситуації шкільної мережі громади? Як побудувати ефективний діалог з батьківськими громадами у віддалених селах? Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 12). Водночас завдяки тому, що у багатьох громадах керівниками органів управління освітою були призначені професійні педагоги та управлінці (у тому числі з відділів освіти районних державних адміністрацій), починаючи з 2016 року на рівні громад став напрацьовуватися практичний досвід вирішення тих чи інших проблем для забезпечення ефективного управління освітою. Наприклад, Володимир Колісник, керівник управління освітою, молоді та спорту Дунаєвської міської об'єднаної територіальної громади (Хмельницька область), до 2015 року очолював відповідний орган управління освітою Дунаєвської районної державної адміністрації. На онлайн платформі кращих практик wiki.sklinternational.org.ua розміщено багато професійних напрацювань, впроваджених саме Володимиром Колісником (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 13).

Виокремлено, що вкрай важливо приділити увагу професійному і стратегічному розумінню головної мети освіти у громаді, дати відповіді на питання: яке місце в цьому буде займати якість освіти, як вона буде покращена та як це можна виміряти. Наприклад, у Балтській міській об'єднаній територіальній громаді (Одеська область) було прийняте рішення щодо надання максимально широкої автономії навчальним закладам. Шкільні адміністрації отримали мож-

ливість повного керування навчальними закладами, у тому числі фінансами. Однак постала проблема об'єктивного багаторівневого і комплексного моніторингу якості освіти у цих закладах. Наявна система оцінювання знань під час державної підсумкової атестації у формі річного оцінювання і зовнішнього незалежного оцінювання в кінці школи III ступеня є недостатньою. Необхідно забезпечити незалежний від керівництва навчального закладу проміжний контроль, який сприятиме виявленню недоліків з надання освітніх послуг на усіх етапах навчання, що допоможе здійснити превентивні та корекційні заходи (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 16).

Встановлено, що для успішного становлення освітнього процесу в ОТГ необхідно зробити більш ретельний аналіз функцій і повноважень шляхом вивчення нормативно-правової бази та інших релевантних документів, які регламентують діяльність органу управління освітою. Необхідно уникати технічного дублювання структури та функцій відділу освіти районної державної адміністрації, оскільки завдання органу управління освітою в об'єднаній територіальній громаді є дещо іншими і вони значно ширші, ніж поточне адміністрування наявної мережі загальноосвітніх навчальних закладів з боку відділу освіти районної державної адміністрації (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 17). Варто проаналізувати наявні проблеми і в методичній роботі ОТГ. Доцільно виділити досвід Зимненської ОТГ (Волинська область). Так, до створення ОТГ методичний супровід здійснювався працівниками методичного кабінету відділу освіти, молоді та спорту Володимир-Волинської райдержадміністрації. Створена 2015 року Зимненська ОТГ з січня 2016 року перейшла на прямі міжбюджетні відносини із державним бюджетом. Зокрема, це передбачало, що громада самостійно вирішує питання, пов'язані із забезпеченням навчального процесу, у тому числі це стосувалося і методичної роботи. Щоб зберегти якісні показники, Зимненською сільською радою було прийняте рішення про виділення коштів на фінансування послуг, що надавалися методичним кабінетом відділу освіти, молоді та спорту Володимир-Волинської райдержадміністрації. У результаті громада стикнулася з низкою проблем. По-перше, районний методичний кабінет необґрунтовано завищив розцінки за надані послуги. Вартість їхніх послуг за перше півріччя 2016 року становила 90 тис. грн., у той час за попередніми розрахунками створення власного методичного кабінету давало змогу заощадити близько 20 тис. грн. По-друге, працівники

методичного кабінету районного відділу освіти, молоді та спорту не є практикуючими вчителями, за роки роботи вони сприймалися педагогічними колективами як контролери, а це не давало змоги досягти бажаних показників якості освіти. Це були дві основні причини, які визначили необхідність створення власного методичного кабінету. Для того, щоб не переривати навчальний процес, було прийняте рішення створити методичний кабінет у червні – вересні 2016 року (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 20).

Отже, таке рішення Зимненської ОТГ мало слугувати прикладом для вирішення аналогічної проблеми в інших об'єднаних територіальних громадах.

Визначено, що під час реалізації плану оптимізації шкільної мережі і створення опорних закладів освіти виконавчі органи об'єднаної територіальної громади стикалися з питанням організації ефективного, зручного і безпечного підвезення учнів. Як приклад, слід навести Дунаєвецьку міську об'єднану територіальну громаду, яка є однією з найбільших громад в Україні і об'єднує 51 населений пункт. У громаді гостро постало питання організації безпечного, своєчасного підвезення дітей до навчальних закладів. У 31 з 51 населеного пункту об'єднаної територіальної громади розташовані навчальні заклади. 504 учні підвозилися до навчальних закладів у Дунаєвецькій міській ОТГ. Одним із результатів створення об'єднаної територіальної громади має стати підвищення якості надання освітніх послуг, яка в тому числі буде визначатися тим, наскільки позашкільні послуги стануть доступними для дітей у населених пунктах, віддалених від адміністративного центру громади. Тому, прагнучи підтримувати високі стандарти освіти та сприяти всебічному розвитку учнів, у Дунаєвецькій міській ОТГ створена та розвивається мережа позашкільних освітніх закладів. Одним із результатів їхньої роботи є підготовка та участь школярів у місцевих, районних, обласних, всеукраїнських освітніх та спортивних змаганнях, що також передбачає організацію безпечного перевезення учнів. Наприклад, у 2017 році планом підвезення учнів на позашкільні заходи Дунаєвецької міської ОТГ була передбачена участь школярів у 16 різноманітних заходах (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 22). Отже, незважаючи на те, що проблеми освіти в сільських регіонах України накопичувалися поступово і довго, місцевим органам влади нових громад треба буде розв'язати їх у короткі терміни. При цьому частина цих рішень у сфері освіти (наприклад, оптимізація шкільної

мережі) будуть непопулярні серед населення, тому їх реалізація може супроводжуватися конфліктними ситуаціями. Це означає, що завдання підвищення ефективності управління системи освіти, оптимізації видатків на її утримання і головне – поліпшення якості освітніх послуг у школах об'єднаних громад, – потребує від органів самоврядування побудови нового рівня діалогу з громадськістю (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 64). Встановлено, що з початком створення об'єднаних громад у 2015 році сфера освіти в сільських регіонах стала більш пріоритетною для їх органів самоврядування. При цьому зміни в бюджетному законодавстві (пряме бюджетне фінансування, збільшення податкової бази громад за рахунок ПДФО і акцизного збору) означали, з позиції Уряду, що органи самоврядування громад будуть планувати свої бюджети без необхідності додаткових державних субвенцій на утримання системи освіти. Тому, починаючи з 2016 року, згідно з новими правилами Бюджетного кодексу структурні підрозділи управління освітою можуть витратити державні освітні субвенції тільки на виплату заробітної плати вчителям. Усі інші операційні витрати (оплата опалення, робота непедагогічного персоналу, підвезення, харчування учнів та інше) забезпечуються з власного (місцевого) бюджету громад (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 66). Найчастіше виникають труднощі у внутрішніх комунікаціях шкільного колективу. Проаналізуємо це на прикладі Іллінівської ОТГ (Донецька область). Директорам складно заручитися підтримкою вчителів у творенні змін, пояснити, для чого вони потрібні школі. Учителі не всі звикли працювати як команда, тому питання реформування і децентралізації освіти викликало в них несвідомий опір. Викликом стало напрацювати спільне бачення, адже першочергово було складно залучити всіх учасників освітнього процесу до обговорень, а потім почути одне одного. Ще одним викликом стало впровадження тайм-менеджменту в роботу вчительського колективу. Педагогам не вистачає ресурсу, щоб бути залученими всюди. Встановлено, що складно навчитися економити час там, де це можливо. Якщо на частину завдань витрачено більше часу, аніж заплановано, сповільнюється вся робота та, відповідно, знижується ефективність усієї команди (Громада і школа: трансформація освітнього середовища в Іллінівській ОТГ, 2021).

Визначено, що значну частину в проблемних аспектах освіти в умовах становлення громад становлять незадовільний стан доріг, проблема з підвезенням. Так, в Поромівській ОТГ (Волинська

область) – водії змушені робити два-три виїзди і тому учні, які приїжджають першими повинні очікувати початку занять. Власне цей розтягнений в часі підвіз учнів є певною проблемою. У Коноплянській ОТГ (Одеська область) – незадовільний стан доріг між населеними пунктами значно ускладнює прийняття рішення про оптимізацію шкільної мережі, адже дороги не є власністю ОТГ. Щодо Присиваської ОТГ (Херсонська область) – населенні пункти громади розташовані вздовж однієї прямої. Стан дороги погіршується від головної садиби (с. Григорівка) до крайньої точки (с. Іванівка). У таких умовах час на транспортування учнів від крайніх точок громади коливається від 40 хвилин до одного часу. Це робить підвози у дві зміни не ефективними.

Отже виокремлено освітні виклики в умовах становлення ОТГ: освітня сфера, як правило, є найбільш витратною в бюджеті ОТГ та складає 50%-70%; система закладів освітньої мережі (у сільській місцевості) є недостатньо ефективною через малокомплектність класів, застарілі методи навчання та низьку енергоефективність будівель; вартість навчання (витрат бюджетних коштів) на одного учня на рік в сільській школі може бути в 3 рази вищою за такі самі витрати у великому місті – це пов'язано, в першу чергу, з малокомплектністю класів; показники успішності складання зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) учнями опорних шкіл та закладів освіти великих міст, як правило, вищі, ніж в маленьких селах; матеріально-технічне забезпечення шкіл з повнокомплектними класами краще, ніж в школах з невеликою кількістю учнів; погані дороги між населеними пунктами не дозволяють місцевим радам ефективно реалізовувати реформу освіти, зокрема, проводити якісно оптимізацію шкільної мережі; в закладах освіти з малокомплектними класами вчителі вимушені викладати предмети не за фахом.

Також доцільно виділити ще один негативний фактор в ОТГ – тиск, що спричиняють освітяни, запрошуючи батьків до обговорення з метою лобювання власних інтересів. Тиск, що спричиняють відділ освіти або представники органів місцевого самоврядування на педагогів та батьків, будучи присутніми на всіх без винятку заходах як експертів з обговорення нагальних питань освіти. Тиск, спричинений внутрішньою конкуренцією, де лобісти (педагоги, депутати, батьки) своєї школи на роль опорного закладу не враховують думки односельчан, налаштовуючи їх проти інших закладів освіти громади.

Виявляється, що певна відсутність сприйняття тих процесів з реформ відсутня не тільки у пере-

січних громадян, а і у педагогів та представників місцевої влади. Подібний вакуум заповнюється низкою конфліктів, спробами поділу сфер впливу (на прикладі боротьби за опорний заклад освіти, тощо), що дедалі відштовхує реформування від принципів дитиноцентризму. Власне, це і є першопрчиною зовнішньої негативної мотивації, а саме – зовнішній тиск. Одною з причин тиску, як не дивно, є сама освітня реформа. Даючи можливості, з одного боку, та стимулюючи нерівноправне конкурентне середовище, з іншого. За спадаючою це нерозуміння викликає розбіжності думок експертів реформування освіти та локальних лобістів.

Унікальність має кожна громада, хоча проблеми у сфері освіти здебільшого однакові, шляхи їх вирішення кардинально різняться. Яскравим прикладом є методичне розділення аудиторії на цільові групи для уникнення тиску, з одного боку, та об'єднання цільових груп для медіації за географічним принципом (у рамках одного села), з іншого. В іншій громаді присутність голови відділу освіти, або сільського чи міського голови є позитивним явищем, що показує мешканцям, як влада громади переймається цією болючою темою. Проаналізовано оптимальне залучення сторін до обговорень та напрацювань спільних рішень до процесу реформування освіти, яке дало позитивний ефект у зміні відношення мешканців, вчителів і місцевої влади до проведення оптимізації закладів освіти. 15 лютого 2019 року на засіданні сесії Лозно-Олександрівської селищної ради (Луганська область) прийнято План розвитку освітньої мережі ОТГ на 2019–2021 роки. 12 березня 2019 року прийняття Плану розвитку відбулось і в Поромівській громаді (Волинська область). Варто виділити чітке розуміння даною громадою очікування результатів децентралізації освіти і планування майбутнього ОТГ.

Таким чином, питання оптимізації шкільної мережі є нелегким для громад. Однак шукати спільні рішення та компроміси між керівництвом громади та громадянами на місцях можливо. Так, наприклад, відділ освіти Баранівської ОТГ (Житомирська область) провів аналіз шкільної мережі за різними показниками: кількість учнів та дітей дошкільного віку, приріст населення в останні роки, відстань між школами, стан доріг між населеними пунктами, середні витрати на одного учня в кожній зі шкіл тощо. За підсумками проведеного аналізу було вирішено закрити дві школи з п'ятнадцяти в громаді. В кожному селі, де заклади підлягали закриттю, відділ освіти провів громадські слухання для всіх зацікавлених сто-

рін. Керівництву ОТГ вдалося переконати вчителів та батьків у економічній доцільності закриття цих закладів освіти – адже важко сперечатися, коли ОТГ обіцяло забезпечити перевезення школярів автобусами та працевлаштувати вчителів із закритих шкіл (Освіта в руках громад: чи можливі зміни?, 2021). Визначено, що в децентралізованій системі управління освітою можуть виявлятися певні ризики, які зароджуються в середовищі суб'єктивних стосунків, тобто відносна самотійність у вирішенні завдань управління освітою може наражатися на суперечності між централізованим і децентралізованим управлінням.

Очевидним викликом є й інституційна слабкість окремих структур, що пов'язана з тим, що процес створення адміністративних одиниць реалізовується за принципом добровільності, що не враховує процеси спроможності й самодостатності нових утворень. Слід зауважити, що органи місцевого самоврядування всіх об'єднаних громад, разом з отриманням бюджетних преференцій і управлінських повноважень, мають нести персональну відповідальність за створення ефективного управління системою освіти у своїх громадах.

Також на певному етапі може проявитися емерджентність, тобто поява особливих якостей, не властивих наявним підсистемам, зокрема відособленість частин, що можуть призводити до загострення конфліктів, послаблення контролю, відсутності спільної мотивації до участі в управлінні тощо (Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства, 2020:57). Серед негативних аспектів децентралізації освіти слід відзначити підвищення рівня безробіття у зв'язку зі скороченням частини зайнятих у навчальних закладах, зростання фінансових витрат на утримання вивільнених будівель та їх інженерно-інфраструктурного забезпечення тощо.

Аналіз матеріалу дозволяє виокремити критичні аспекти децентралізації, які базуються: на мінімальному впливі реформ децентралізації на якість освіти загалом та на якість викладання; зосередженні уваги на зміні структур управління, а не на вдосконаленні практики навчання та викладання; недостатній активізації вчителів у процеси організації управління освітою, що саме по собі не підвищує якість викладання; відсутності досвіду управління освітою у батьків та громади; відсутності ефективної системи моніторингу; відсутності чіткого зв'язку між реформами управління освітою та підвищенням якості освіти (Сеїтосманов, Фасоля, Мархлевські, 2017: 114).

Висновки. Встановлено, що реалізація ідеології реформування і децентралізації освіти стала реальністю. Вона має відбуватися на засадах врахування особливостей регіонів, потреб територіальних громад, соціальних прошарків під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, організації та фінансового забезпечення закладів освіти та надання якісних освітніх послуг в ОТГ.

Проаналізовано, що децентралізація управління освітою означає чітке розмежування повноважень між центральними, регіональними та місцевими органами управління з максимальною передачею на місця функцій управління освітою; самостійність закладів освіти у виборі стратегії розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи; право освітян на творчість, на свободу вибору педагогічних технологій, методів оцінки

діяльності учнів, на участь в управлінні закладом освіти; організацію системи моніторингу громадської думки з метою забезпечення соціального замовлення освіти, його вдосконалення і подальшого розвитку.

Таким чином, розвиток і зміцнення територіальних систем освіти супроводжується неминучою децентралізацією управління, посиленням впливу місцевих потреб на його стратегію і тактику. При цьому ключовою проблемою управління стає пошук шляхів поєднання потреб і зацікавленість всіх суб'єктів освітнього процесу, державних та регіональних інтересів. Визначено, що, окрім цього, існує низка інших освітніх викликів в умовах становлення громад, які потрібно вирішувати та досліджувати та які потребують подальших наукових пошуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23–24 жовтня 2020 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. 120 с.
2. Бюджетний кодекс України : Закон України від 08.07.2010. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2010. № 50-51. Ст. 572.
3. Децентралізація освіти – один з реальних кроків до розвитку територій. URL : <https://decentralization.gov.ua/news/5510>.
4. Громада і школа: трансформація освітнього середовища в Іллінівській ОТГ. URL : <https://nus.org.ua/view/gromada-i-shkola-transformatsiya-osvitnogo-seredovyssha-v-illiniivskij-otg/>.
5. Критерії формування спроможної освітньої мережі в ОТГ. URL : <https://ofis.odessa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/1.pdf>.
6. Освіта в руках громад: чи можливі зміни? URL : <https://cedos.org.ua/uk/articles/detsentralizatsiia>.
7. Про місцеве самоврядування в Україні і: Закон України від 21.05.1997 № 280/97-ВР. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1997. № 24. Ст. 170.
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
9. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Нова школа у нових громадах: посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. Київ, 2017. 128 с.
10. Семенюк Ю., Колісниченко Н. Визначення та основні поняття децентралізації освіти: публічноуправлінський аспект. *Public Administration and Local Government*, 2019. Issue 3(42). С. 111–120.

REFERENCES

1. Aktualni problemy rozvytku nauky v konteksti globalnykh transformacij informacijnogho suspiljstva: Materialy III Mizhnarodnoji nauково-praktychnoji konferenciji (m. Kyjiv, 23–24 zhovtnja 2020 r.) / GhO «Instytut innovacijnoji osvity»; Naukovo-navchalnyj centr prykladnoji informatyky NAN Ukrajinny [Current issues of science development in the context of global transformations of the information society: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (Kyiv, October 23-24, 2020) / NGO "Institute of Innovative Education"; Research and Training Center for Applied Informatics of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Kyiv: GhO «Instytut innovacijnoji osvity», 2020. 120 p. [in Ukrainian]
2. Bjudzhetnyj kodeks Ukrajinny: Zakon Ukrajinny vid 08.07.2010 [Budget Code of Ukraine: Law of Ukraine of 08.07.2010.]. *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajinny (VVR)* [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR)], 2010. 50-51. St. 572. [in Ukrainian]
3. Decentralizacija osvity – odyz z realnykh krokiv do rozvytku terytorij [Decentralization of education is one of the real steps towards the development of territories]. Retrieved from <https://decentralization.gov.ua/news/5510> [in Ukrainian]
4. Ghromada i shkola: transformacija osvitnjogho seredovyssha v Illiniivskij OTGh [Community and school: transformation of the educational environment in Illiniivska OTG]. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/gromada-i-shkola-transformatsiya-osvitnogo-seredovyssha-v-illiniivskij-otg/> [in Ukrainian]
5. Kryteriiji formuvannja spromozhnoji osvitnjojji mrezezi v OTGH [Community and school: transformation of the educational environment in Illiniivska OTG]. Retrieved from <https://ofis.odessa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/1.pdf> [in Ukrainian]

-
6. Osvita v rukakh ghromad: chy mozhlivi zminy? [Education in the hands of communities: are changes possible?]. Retrieved from <https://cedos.org.ua/uk/articles/detsentralizatsiia> [in Ukrainian]
 7. Pro misceve samovrjaduvannja v Ukrajinі: Zakon Ukrajinі vid 21.05.1997 280/97-VR [On local self-government in Ukraine: Law of Ukraine of 21.05.1997 №280 / 97-BP.]. Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajinі (VVR) [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR)], 1997, 24. St. 170. [in Ukrainian]
 8. Pro osvitu: Zakon Ukrajinі vid 05.09.2017 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 №2145-VIII.]. Vidomosti Verkhovnoji Rady (VVR)) [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR)] 2017. 38-39. St. 380. [in Ukrainian]
 9. Sejtosmanov A., Fasolja O., Markhljevski V. Nova shkola u novykh ghromadakh: posibnyk z efektyvnogho upravlinnja osvitoju v ob'jednanykh terytorialjnykh ghromadakh [A new school in new communities: a guide to effective education management in integrated communities.]. Kyiv, 2017. 128 s. [in Ukrainian]
 10. Semenjuk Ju., Kolisnichenko N. Vyznachennja ta osnovni ponjattja decentralizaciji osvity: publichnoupravlinsjkyj aspekt [Definitions and basic concepts of decentralization of education: public administration aspect]. *Public Administration and Local Government*, 2019. Issue 3(42). pp. 111-120. [in Ukrainian].

УДК 78.147:373.3.091.21(71)"19/20":005.6
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-40>

Оксана ХОМИЧ,
orcid.org/0000-0003-3695-4618
аспірантка кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
учитель-методист
НВК «Новопечерська школа»
(Київ, Україна) *khomich.oo@gmail.com*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розкриваються програмово-освітні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді у руслі зміни вимог як до шкільної освіти, так і для подолання відриву теоретичного та практичного складників, а також піднесення їх до потреб часу. В основу аспектів покладено цінності та компетентності вчителів, серед яких: педагог-професіонал, який навчається упродовж життя; співпраця з освітніми та громадськими спільнотами; усебічний розвиток педагогів в освітній сфері. На основі провідних університетів провінцій Онтаріо та Квебек охарактеризовано програми підготовки вчителів, що ґрунтуються на теоретично-практичних та практично-теоретичних засадах підготовки студентів у зазначених хронологічних межах. З'ясовано, що більшість традиційних освітніх програм із підготовки майбутніх учителів Канади, що спрямовані на передачу інформації, не задовольняли суспільні інтереси як на рівні провінцій, так і на державному. Відповідно, провідні університети Канади розробляли магістральні шляхи подолання відставання підготовки вчителів від досягнень науки та практичних напрацювань. Установлено, що, крім теоретично-практичного спрямування підготовки вчителів початкової школи Канади, були й такі програми, що забезпечували узгодженість між теоретичним та практичним складниками, включаючи тісну колаборацію між університетами та школами, а також наявність практичного складника. Досліджено, що в McGill University одним із важливих аспектів навчання було розроблення студентами власного портфоліо під час педагогічної практики, що сприяло власному професійному становленню студента. За результатами студіювання історико-педагогічного дослідження нами розкрито науково-методичні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді в зазначений період.

Ключові слова: Канада, навчальна програма, підготовка вчителя, вчитель початкових класів, педагогічна освіта, заклади вищої освіти, університет МакГілл, Королівський університет.

Oksana KHOMYCH,
orsid.org/0000-0003-3695-4618
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology
Borys Grinchenko Kyiv University,
Teacher-Methodologist
Novopecherska School
(Kyiv, Ukraine) *khomich.oo@gmail.com*

PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN CANADA AT THE END OF THE XX – EARLY XXI CENTURY: PROGRAM-METHODICAL ASPECTS

The article reveals the program-educational aspects of the training of primary school teachers in Canada in line with changing requirements for both school education and to overcome the gap between theoretical and practical components, as well as raising them to the needs of the time in universities. The aspects are based on the values and competencies of teachers, including: a professional teacher who studies throughout life; cooperation with educational and public communities; comprehensive development of teachers in the field of education. On the basis of the leading universities of Ontario and Quebec, teacher training programs are characterized based on theoretical-practical and practical-theoretical principles of student training within the specified chronological limits. It was found that most traditional educational programs to train future teachers in Canada, aimed at transmitting information did not satisfy the public interest at both the provincial and state levels. Accordingly, leading Canadian universities have developed major ways to bridge the gap between teacher training and science and practice. It was found that in addition to the theoretical and practical direction of Canadian primary school teacher training, there were programs that ensured consistency between theoretical and practical components, including close collaboration between universities and schools, as well as the availability of a practical component. It is investigated that at McGill University one of the important aspects of training was the development of students' own portfolio during pedagogical practice, which

contributed to the formation of the student's own professional development. According to the results of the study of historical and pedagogical research, we have revealed the scientific and methodological aspects of the training of primary school teachers in Canada during this period.

Key words: *Canada, curriculum, teacher training, primary school teacher, teacher education, higher education institutions, McGill University, Royal University.*

Постановка проблеми. Історико-педагогічне дослідження змістово- методичних аспектів підготовки вчителів початкових шкіл у Канаді в зазначених хронологічних межах зумовлено значним науковим інтересом до продуктивних практик, які забезпечують розвиток готовності й здатності майбутніх педагогів забезпечувати освітні потреби дітей, соціокультурні вимоги до їхньої шкільної освіти та державні стратегії в освітній галузі.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що у 1990-х роках у Канаді назріли суперечності: між потребами батьків, соціокультурних і професійних середовищ провінцій щодо оновлення шкільної (початкової) освіти учнів та неготовністю вчителів забезпечити їх; зростанням вимог держави до рівня шкільної освіти учнів та традиційним програмово-методичним забезпеченням підготовки вчителів у коледжах і університетах; науковими напрацюваннями (на різних рівнях) і гальмуванням упровадження їх у практику закладів вищої освіти. Досвід Канади щодо підготовки вчителів корисний в умовах пошуку шляхів удосконалення організації, змісту, технологій підготовки вчителів початкових класів нової української школи й підняття її до найкращих світових зразків.

Різні питання підготовки вчителів до роботи в початкових школах Канади досліджують як українські, так і зарубіжні вчені. Актуалізована у статті проблематика є продовженням низки досліджень, де по суті висвітлено історико-педагогічний контекст поступу підготовки вчителів початкової школи в Канаді, зокрема взаємозв'язки між вимогами батьків і соціально-культурних середовищ і змінами щодо змісту освіти охарактеризовано Г. Іванюк (Іванюк, Хомич, 2020); окремі питання, що розривають тенденції розвитку навчальних програм підготовки вчителів у Канаді (Channon, 1971); зміни в підготовці вчителів та їхніх індивідуальних зобов'язань та інституційні реалії (Cole, 1999); соціологічний аспект підготовки вчителів (Schlechty, 1990)

Однак попри достатньо широкий спектр досліджень різних питань підготовки вчителів у Канаді потребує розкриття особливостей змістового та методичного забезпечення навчання вчителів, що розглядаємо у сув'язі з притаманним цій країні багатокультурним середовищем і практикою

інтеграції та диференціації управління освітою в умовах сумісного громадського і державного управління галуззю. Наприкінці ХХ ст. у Канаді назріли потреби вдосконалення підготовки вчителів початкових класів, піднесення її до рівня потреб тогочасних соціокультурних, технологічних, громадянських запитів батьків, різнокультурних середовищ, держави.

Аналіз досліджень. Студіювання документів про освіту (на рівні провінцій) і держави дає змогу стверджувати: попри відсутність у Канаді єдиних державних стандартів підготовки вчителів тут отримала розвиток достатньо дієва багаторівнева система професійної підготовки педагогів. Як засвідчують результати наукового пошуку, значні здобутки в розбудові дієвої підготовки вчителів початкових класів досягли провінції Онтаріо, Альберта, Квебек, Саскачеван.

Установлено, що освітній простір Канади в хронологічних межах дослідження розвивався в доволі специфічних умовах, що закорінені, з одного боку, в соціокультурних, політико-адміністративних традиціях (роль провінцій у вирішенні магістральних напрямів розвитку шкільної освіти та підготовки вчителів), а з іншого – у дотриманні державного контролю над якістю підготовки вчителів згідно з вимогами суспільного розвитку. Канада характеризується культурним різноманіттям і реальними правами громад та культурних спільнот на внесення пропозицій, які зумовлюють зміни у шкільній освіті учнів і підготовці вчителів до роботи, насамперед у початкових школах. Проблема підготовки вчителів Канади в історико-освітньому контексті є багатоаспектна і потребує ретельного вивчення окремих питань.

Попри низку компаративних досліджень актуальною є наукова проблема програмного й змістового забезпечення підготовки вчителів початкових у Канаді (1990–2020 рр.).

Мета статті – висвітлити програмово-освітні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді у зазначених хронологічних межах і виокремити корисні практики з метою їх адаптації в освітній простір нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Слушно зауважити: у Канаді (на горизонтальному рівні провінцій) питаннями підготовки майбутніх учителів відають різні професійні та громадські спілки,

асоціації, чільне місце серед них належить Канадській асоціації освіти вчителів (Canadian Association Teacher Education (CATE)).

Водночас названа вище асоціація у сув'язі з іншими (десятьма найбільш потужними асоціаціями) входить до складу Канадського товариства досліджень у галузі освіти, національної організації з питань освіти (CATE). До діяльності цієї національної організації долучаються дослідники і викладачі університетів, науковці, фахівці з галузі освіти, студенти, які зацікавлені у вдосконаленні підготовки вчителів і підвищенні їхньої кваліфікації (Collins, Tierney, 2010)

У процесі дослідження встановлено: у 1990-х роках у Канаді назріла необхідність надолужити педагогічної теорії до практики в підготовці вчителів початкових класів. На думку дослідника цієї проблеми Джона Елліота (John Elliot), викладачі інформували студентів про те, що їхній практичний досвід є найважливішим і найціннішим компонентом освітніх програм підготовки вчителів у коледжах та університетах (Elliot, 1991). Вивчення думок учителів-практиків свідчило про їх позитивне ставлення до вивчення теоретичних дисциплін, які студенти засвоювали у процесі навчання. Однак попри актуальність теоретичні дисципліни часто були відірвані від реальних потреб учителів та їхніх учнів. Існуючу в ті роки суперечність між теорією та практикою відзначали вчені Хашер (Т. Hascher), Кокард (Y. Cocard) та Мозер (P. Moser) (2004) і зазначали: «...диференціація між теорією (вважається марними знаннями), з одного боку, а досвід та навчання, з іншого боку, можуть призвести студента (вчителя) до такої редуційної думки: «Забудьте про теорію, практика – це все» (Hascher et al., 2004: 635).

На думку Тома Рассела та Сюзен МакФерсон, у 1990-ті роки доволі значною була неузгодженість програм підготовки (довільне їх трактування) викладачами різних університетів із вимогами, що мали реалізувати вчителі. Тому педагоги шкіл не сприймали розрізнені програми, і здебільшого майбутні вчителі вважали, що програми з підготовки загалом відсутні (Russell et al., 2001). Зокрема, Фейман-Немсер (Feiman-Nemser) зазначив, що «типова програма підготовки вчителів становить сукупність не пов'язаних між собою навчальних дисциплін (курсів) та практичного досвіду». Автор наведеної вище праці вважає, що проблемою в ті роки була відсутність навчальної програми (відповідно до освітніх програм підготовки вчителів). Цю прогалину не змогли замінити індивідуальним наставництвом, тому про-

фесійна підготовка вчителів початкових класів на початку 1990-х років складалася з розрізнених та не пов'язаних між собою етапів. Цьому передувало також і розрізнення центрів впливу та координування через те, що університети і коледжі розглядали підготовку вчителів як своє автономне поле діяльності. У віданні шкіл було питання про відповідальність за кадрову політику (запрошення нових учителів). Зрештою, ніхто не ніс відповідальність за професійний розвиток учителів (Feiman-Nemser, 2001: 1049).

З'ясовано існування двох магістральних напрямів підготовки вчителів, які в хронологічних межах студій сформувалися у фахових і громадських середовищах: теоретичної домінанти (на рівні університетів) і практичної (на рівні початкових шкіл). Громадські спільноти, батьки, уряди провінцій акцентували увагу на питаннях удосконалення партнерської взаємодії вчителів із батьками учнів, налагодження спілкування й взаєморозуміння в різних культурних середовищах.

Наприкінці 1990-х років (1997) у програму з підготовки бакалаврів університету Queen's (провінція Онтаріо) було включено навчальний курс, спрямований на налагодження співпраці викладачів і студентів. Згідно із цією новацією, викладач, який викладав окремий розділ чи навчальний курс в університеті, здійснював супровід реалізації його змісту вчителями (на початку їхньої діяльності) в асоційованих школах. Групи студентів отримували розподіл в асоційовані школи, а викладач-наставник здійснював їх координацію та педагогічну підтримку у кожній асоційованій школі. Зміцнення зв'язків між факультетами і школами мало на меті вдосконалення викладання теоретичних дисциплін у сув'язі зі збагаченням учителів практичним досвідом. Однак ця спроба зазнала гальмування, спричиненого скороченням на 50% кредиту на курс. Не мала успіхів і перспектива розвитку освіти, що ґрунтувалася на технічній раціональності, оскільки вона знецінювала важливість педагогічної практики та досвіду вчителів (Russell, 2013).

Вагомим внеском у розвиток вищої педагогічної освіти Канади вважається прийняття угоди про початкову підготовку вчителів Accord on Initial Teacher Education, що була одногосно ухвалена Асоціацією канадських деканів (ACDE) освіти на Конгресі гуманітарних та соціальних наук Йоркського університету в травні 2006 р. Відповідно до неї, декани факультетів педагогічної освіти окреслили низку узгоджених ініціатив щодо підготовки вчителів у Канаді. Утверджені ініціативи ґрунтувалися на спільних цінностях, пов'язаних із

підготовкою вчителів, управлінні в освітній галузі у сув'язі з освітніми дослідженнями на теренах усієї країни. Ратифікована угода увібрала в себе низку передових керівних принципів щодо підготовки вчителів та зобов'язань, серед яких: освітні дослідження, обмін даними (відкритість), мобільність учителів, освітнє керівництво.

Варто зауважити: названа вище угода про фахову освіту вчителів мала на меті спрямовувати та розвивати їх професійну підготовку, а не виписувати конкретні програми. Також вона базувалася на принципах поваги до професії та інформатизації, опори на тогочасні передові ідеї в освіті (Collins, Tierney, 2010).

На початку 2007 р. члени Canadian Association Teacher Education (CATE) Томас Фалькенберг з Університету Манітоби та Ганс Смітс з Університету Калгарі ініціювали робочу конференцію з досліджень у галузі освіти вчителів у Канаді. Метою заходу було об'єднання зусиль канадських учених (із різних провінцій) для вироблення узагальнених підходів до вдосконалення підготовки вчителів (Collins, Tierney, 2010).

Наведена вище угода належним чином була оцінена професійною спільнотою. Так, С'юзен Дрейк (S. Drake) назвала угоду Accord on Initial Teacher Education «новою сторінкою» в педагогічній освіті. Згідно із цією угодою, відбулося започаткування вироблення науково обґрунтованих підходів до підготовки вчителів на початку XXI ст. Магістральна мета полягала в піднятті якості підготовки вчителів до рівня світових стандартів (Drake, 2010). Відповідно до ухваленної асоціацією деканів Канади угоди, було розроблено 12 принципів підготовки вчителів початкових класів (Collins, Tierney, 2010: 74). З опорою на них у наступні роки розроблено ефективну програму їх навчання. У табл. 1 подано узагальнені принципи та їх характеристики.

Висвітлені вище новації містять ключові ідеї, а саме: досягнення професіоналізму в підготовці вчителя, навчання впродовж життя; соціальна та громадянська зрілість; майстерність навчання; повага до різноманіття (здатність і готовність формувати інклюзивне освітнє середовище), співпраця з освітніми та громадськими спільнотами; важливість ґрунтовних теоретичних та практичних знань та готовність їх застосовувати. Нові підходи до підготовки вчителів підтримали факультети та департаменти освіти на урядових рівнях провінцій і в рамках асоціацій, організацій, таких як Федерація канадських викладачів (Canadian Teachers' Federation) та Канадська асоціація освіти (Canadian Education Association) (Collins, Tierney, 2010: 75).

Варто зауважити: у різних провінціях Канади здійснюється підготовка вчителів (як і тих, які працюють у початковій школі) відповідно до чинних програм у територіально-адміністративних межах тієї чи іншої провінції. Вони часто відрізняються залежно від того чи іншого коледжу або університету. Однак спільним для всіх програм є їх відповідність стандартам, згідно з якими проходить ліцензування (на державному рівні). До прикладу, в Університеті Брока (Brock University), провінція Онтаріо, освітні програми поділяються на початкову/молодшу (Primary/Junior) (викладання здійснюється з класу дошкільної підготовки до 6-го класу), молодшу/середню (Junior/Intermediate) (викладання з 4-го по 8-й класи) та середню/старшу (Intermediate/Senior) (із 7-го по 12-й класи.) Кожна із цих програм має власні вимоги до підготовки майбутніх педагогів. Навчальні програми містять зміст і вимоги до теоретичних знань та практичних умінь, навичок для роботи з дітьми в класі. Змістове наповнення програм становлять дисципліни: історія та філософія освіти, педагогіка, психологія та розвиток дитини. Студенти, які проходять програму підготовки вчителів, повинні не лише засвоїти навчальні дисципліни, а й відповідати вимогам, передбаченим для ступеня бакалавра (Dayton, 2020), зокрема й ефективного виконання своїх завдань у класі, школі та серед батьківської та громадської спільнот.

Спираючись на наукові дослідження, маємо змогу простежити розвиток освітніх програм із підготовки вчителя початкової школи Канади, що побудовані на теоретично-практичних засадах на прикладі двох університетів: Королівського університету (Queen's University), провінція Онтаріо, та університету МакГілла (McGill University), провінція Квебек. Здебільшого на початку 2000-х років тут переважали традиційні програми навчання вчителів, побудовані на моделі передачі інформації, що спричинило значний відрив між теорією та практикою. Пізніше їм на зміну з'явилися сучасні програми, в яких акцентовано узгодженість між окремими змістовими елементами та звернено увагу на взаємозв'язки на різних рівнях, зокрема між школою та університетом, а також уведення в професійну діяльність учителя.

Програми підготовки вчителів початкової школи Канади: теоретично-практичні засади

Першорядність у розробленні нових програм належала у ці роки Королівському університету (Queen's University), провінція Онтаріо. Досліджено: педагогічний факультет Королівського університету пропонував студентам одночасні (concurrent) та послідовні програми (consecutive)

**Принципи професіоналізації вчителів початкової освіти
(Principles of Initial Teacher Education)**

Принципи	Характеристики
Готовність до змін	Мобільність, активність, адаптивність.
Наставництво	Спостереження, підтримка, допомога, оцінка, дієвість.
Лідерство	Мотивація, заохочення, досягнення поставлених цілей, натхнення, вміння брати на себе роль керівника.
Відповідальність	Позитивне та відповідальне ставлення до учнів, колег, оточуючих.
Партнерські відносини (взаємодія)	Співпраця закладів освіти (університети та школи), а також викладачів та майбутніх педагогів із метою ефективного навчання.
Комунікативність	Розуміння, комунікація, сприяння розвитку діалогу на місцевому, провінційному на національному рівнях.
Розвиток інклюзивного середовища	Розроблення та впровадження навчальних програм (планів) з інклюзивного навчання в освітньому середовищі.
Навчання на дослідженнях	Актуалізація практико-орієнтованих досліджень.
Усебічний розвиток	Вивчення інтелектуального, фізичного, емоційного, соціального, творчого, духовного, морального навчання.
Ефективність	Володіння та оперування знаннями з дисциплін, технологій, методик; уміння аналізувати, систематизувати, синтезувати, узагальнювати інформацію.
Самоаналіз	Уміння самостійно здійснювати дослідження та аналізувати власну практичну діяльність.
Інноваційність	Підтримка та впровадження інноваційних підходів в освітньому процесі підготовки вчителів.

Джерело: розроблено автором

для здобуття ступеня бакалавра (Bachelor Education) і подальшої атестації вчительським коледжем Онтаріо. Освітня програма давала змогу майбутнім педагогам проходити навчальні курси одночасно зі своїми курсами мистецтв та наук починаючи з першого року навчання в університеті. На першому, другому та третьому курсах студенти проходили короткотривалу практику на місцях (від 10 до 15 днів). Вона включала спостереження та деякі часткові можливості викладання предметів. Після успішного виконання всіх вимог до бакалаврської програми або програми бакалавра наук (Bachelor of Science) майбутні педагоги навчалися додатковий рік на педагогічному факультеті, відповідно спільної до однорічної послідовної програми післядипломної освіти, де проходили навчальні курси та ще три практики (Russell, 2013).

Деякі зміни внесено 1999 р. в програму Королівського університету педагогічного факультету: вона доповнювалася двома практиками впродовж чотирьох тижнів (восени) та однією чотиритижневою практикою (взимку). Упродовж вересня студенти слухали курси в університеті, а потім відбувався чотиритижневий практикум. Далі вони долучалися до тритижневих курсів в університеті та другого чотиритижневого практикуму. Навчання в зимовий період було сплановано за

аналогією: вивчення теоретичного складника впродовж шести тижнів в університеті, а потім чотири тижні практики та три тижні альтернативної практики. Оцінювання альтернативного складника не відбувалося. Вона проходила в альтернативному освітньому середовищі як у школі, так і за її межами. Проте 2012 р. в програмі підготовки вчителів відбулися незначні зміни. Було скорочено тривалість педагогічної практики з 12 до 10 тижнів із метою поглиблення знань із теоретичних дисциплін. Як результат, у кожному семестрі відбулося скорочення практики на одну годину. Таким чином, перебування студентів в університеті збільшилося із семи до дев'яти тижнів. Такий крок, що супроводжувався скороченням практичного складника, передбачав поліпшення якості вищої освіти за рахунок збільшення частки теоретичних дисциплін (Beck, Kosnik, 2006).

Для більшості університетів Канади в хронологічних межах наукового пошуку, як і університету Queen's, у підготовці вчителів характерною була проблема налагодження цілісного вивчення навчальних курсів і педагогічних практик. Цю проблематику Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond) назвав «Ахіллесовою п'ятою освіти вчителів» (Darling-Hammond, 2006: 91). Майбутні вчителі потребували практичного досвіду викладання в класі, щоб повною мірою зрозуміти, якими нави-

чками вони мають володіти для того, щоб стати хорошим педагогами. Студенти потребували професійної підтримки та керівництва досвідчених викладачів, які одночасно розуміли і знали, як підвищити професійність майбутнього педагога (Beck, Kosnik, 2006).

Програма підготовки вчителів Університету МакГілла (McGill University), провінція Квебек. Університет McGill пропонував програму бакалаврату підготовки вчителів, спрямовану на сертифікацію за кількома напрямками навчання: К/початкова (K/elementary), середня (secondary), TESL та музична освіта (music education). Студенти зараховуються до програми на основі відповідної академічної підготовки та відповідного середнього балу. В основу цих програм покладено дванадцять професійних педагогічних компетенцій, що визначають її результат і зміст (Russell, 2013). Програми розраховано на навчання впродовж чотирьох років (затверджені урядом Квебеку); вони охоплюють 120 кредитів. Із цих 120 кредитів, 100 присвячено навчальній роботі й лише 20 – засвоєнню досвіду на місцях. Основну увагу зосереджено на основних курсах та курсах методів (із різним ступенем уваги до академічних дисциплін). Тривала навчальна практика переважно відбувається на третьому і четвертому курсах, незважаючи на те що на першому та другому курсах практика відбувається відповідно такої структури: два тижні спостереження за організацією навчання, налагодженням взаємодії між учителем і учнями та три тижні відведено на початок їх викладання.

Восени 2011 р. в університеті МакГілла на третьому році навчання для студентів було збільшено тривалість педагогічної практики із 40 до 60 днів упродовж I семестру. Педагогічна практика для четвертого курсу залишалася впродовж семи тижнів (наприкінці зимового семестру) після завершення всіх курсових робіт за програмою. Увесь практичний досвід супроводжувався відвідуванням семінарських занять та написанням курсових робіт за винятком четвертого курсу. Упродовж усієї педагогічної практики студентів керівники-наставники підтримували їх. Викладачі, які працювали в університеті, не виконували функцій керівників практик (Russell, 2013).

Університет МакГілл отримав дозвіл уряду Квебеку (Quebec government) пропонувати ступінь магістра мистецтва (Master's of Arts) в галузі викладання та навчання. Програма передбачала 60-кредитну програму, що поділена на 45 кредитів курсової роботи (фронтальне завантаження), переважно завантажених інтерфейсом, та 15

кредитів досвіду роботи на місцях (практика, внутрішнє завантаження). Програма підготовки педагогів університету МакГілл була яскравим прикладом концепту, який побудований на теоретичних засадах.

Розвиток програм підготовки вчителів початкової школи на практико-теоретичних засадах

Практико-теоретична модель підготовки вчителів початкових класів університету Queen's. Вона зумовлена суспільними запитами на освіту. У процесі теоретичного пошуку виявлено: після проведення пілотного проєкту в програмі підготовки бакалаврів у 1996–1997 рр. із 60-ма студентами програма Королівського університету протягом двох наступних років (1997–1999) працювала за практико-теоретичною моделлю. Навчальний процес у студентів розпочинався наприкінці серпня. У перший день вони розпочинали свою роботу з практики, яка тривала впродовж 14 тижнів. Студенти практично чотири місяці перебували в закладах освіти, крім двотижневого повернення в університет (на 15–16-му тижнях) (Russell, 2013: 25).

Зимовий період був присвячений навчанням в університеті та вивченню дисциплін. Цей період також включав тритижневу практику (альтернативну). Вона забезпечувала перебування в навчальних закладах, які не були школами. Навчання студентів завершувалося підсумковою чотиритижневою практикою, але вже після офіційного закінчення навчального року. Проаналізувавши програму, яка ґрунтується на практико-теоретичних засадах, ми маємо змогу побачити, що навчальний процес у студентів розпочинався з довгострокової практики, яка давала змогу майбутнім педагогам визначити навички та концепції, необхідні для їхнього розвитку й становлення як успішних, продуктивних та ефективних учителів. Студенти краще засвоювали навчальні дисципліни, оскільки мали нещодавній досвід у школах, що давав змогу аналізувати та інтерпретувати педагогічні факти і явища. Водночас довготривала практика вплинула на зниження сприйняття дисциплін, оскільки їх зміст або суперечив, або був несумісним зі знаннями та вміннями, які майбутні педагоги отримали в школах під час практики (Russell, 2013: 25).

Університет МакГілла: проєкт Діллона (McGill University: The Dillon Project). Канадський учений Девід Діллон (David Dillon) запропонував в університеті McGill альтернативний (необов'язковий) підхід до проведення педагогічної практики для програми Kindergarten/

Elementary на третьому році навчання майбутніх учителів (під час осіннього семестру). Він полягав у тому, щоб студенти мали змогу отримати шість кредитів для курсової роботи з основних дисциплін та вісім кредитів для студентської практики. Насправді, такий підхід до організації навчання в осінньому семестрі ґрунтувався на ключових принципах експериментальної освіти: інтеграції практики та теорії, цілеспрямованого навчання, вдосконалення професійних навичок (Russell, 2013: 27). Метою педагогічної підготовки студентів було їх максимальне перебування у школі на місці вчителя, а також створення умов щодо прийняття на себе максимальної відповідальності за ведення класу та сприяння життю школи. Принцип удосконалення професійних навичок полягав у допомозі з переосмислення власного досвіду та підтримці в трансформації та вдосконаленні його. Задля цього студенти один раз на тиждень організовували зустріч на семінарі в регіональній школі. Під час семінарів розглядалися теми відповідно до програми впродовж семестру. Найголовніше, що тематика зустрічей, яка використовувалася на семінарі, була соціально-конструктивістською або проблемною на відміну від типового підходу передачі інформації. Студенти спільно намагалися вирішити питання та проблеми, з якими вони зустрічалися у процесі викладання під час практики, й перетворювали свій досвід на знання (Russell, 2013: 27). З огляду на предмет дослідження, цінним в організації педагогічної практики було розроблення «демонстраційного» портфоліо вчителя, в якому майбутні педагоги на початку їхньої професійної діяльності виконували завдання з формування власного професійного розуміння і перевірки практики.

Із метою розвитку комунікації, колаборації студентів, а також для підсилення соціально-конструктивістської педагогіки, про яку йшлося вище, студенти об'єднувалися в групи від трьох до шести осіб у кожній школі, а до регіональних семінарів залучали студентів із 3–5 шкіл для того, щоб організувати семінарські групи орієнтовно з 15 осіб. Студенти повідомляли, що шкільні групи є їх найціннішим джерелом щоденної підтримки та допомоги, а також високо оцінювали щотижневі семінари, котрі сприяли обміну досвідом та практикою, що мали місце в різних школах і створювали умови для спільної побудови середовища їх взаєморозуміння (Russell, 2013: 28)

Такий альтернативний підхід до навчання студентів відбувався на третьому курсі складної чотирирічної програми. Він виявився яскравим прикладом теоретичної концептуальної основи

на практиці. Однак Діллон уважав, що такий навчальний семестр можна було б реалізовувати настільки ж успішно на самому початку програми (навчання) (як у програмі в Королівському університеті 1997–1999 рр.).

Неофіційні опитування студентів третього року навчання щодо ефективності процесу підготовки свідчили про те, що майбутні педагоги на початок третього року володіли досить малим обсягом інформації та рекомендацій. У кращому разі студенти могли визначити один чи два аспекти з попередніх років, які вони пам'ятали і вважали корисними. Під час щотижневих семінарів студенти іноді оперували знаннями з попередніх курсів: один або два аспекти зі змісту попередніх курсів. Проте з дискусією стало очевидним, що вони тепер осмислювали цей зміст абсолютно по-новому, фактично намагаючись включити його у свою практику вперше. Окрім того, протягом семестру студентам часто доводилося вивчати зміст попередньої курсової роботи, який насправді був для них неважливим. Прекрасним прикладом було планування уроків, яке вивчалось абстрактно, не маючи уявлення про фактичну роботу з учнями. Оскільки майбутні педагоги брали на себе відповідальність за планування уроків упродовж осіннього семестру III курсу, вони усвідомлювали, що тепер мають почати вчитися диференціювати зміст навчання, передбачати проблеми, розробляти резервні кроки у своїх планах, а також план управління поведінкою учнів тощо (Russell, 2013: 28).

Висновки. Приведення шкільної освіти учнів, зокрема й початкової школи, до потреб часу: батьків, соціальних і культурних середовищ, суспільства актуалізує проблему змістового забезпечення підготовки вчителя. Попри традиції освіти, що ґрунтується на ліберальних цінностях, у центрі уваги наукових і освітніх середовищ знаходиться людина з притаманними їй потребами змінювати себе та довкілля. Отже, удосконалення програм підготовки вчителів розглядаємо в історико-педагогічному поступі. Значний досвід організації змістового й програмового забезпечення підготовки вчителів початкової школи в Канаді (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) становить інтерес для освітньої та наукової спільнот в умовах розбудови нової української школи на тлі адміністративної реформи й розширення автономії закладів вищої освіти. За результатами дослідження з'ясовано різні підходи до вдосконалення підготовки вчителів, що поєднують як теоретичний, так і практичний складники. Наукові розвідки забезпечили можливість виокремити низку

ефективних практик щодо підготовки вчителів із метою їх адаптації в освітній простір НУШ, серед яких: збільшення кредитів на проведення педагогічної практики; організація круглих столів із залученням викладачів, учителів та студентів; створення «демонстраційного» портфоліо.

Проведене дослідження не розкриває усіх аспектів підготовки вчителя початкової школи Канади в зазначений період, відповідно, існує потреба в подальших пошуках та розкритті технологічного забезпечення освітнього процесу в педагогічних коледжах і університетах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк Г. І., Хомич О. О. Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29. С. 186–192.
2. Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: SUNY Press.
3. Collins A., Tierney R. (2010). *Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada*. *Education Canada*. Vol. 46(4). P. 73–75. URL: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf>
4. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Dillon, D. (2010). Building from teaching experience: Factors that make teacher education effective. Keynote address for the Canadian Association for Teacher Education. Annual conference of the Canadian Society for Studies in Education, Montreal, May 30.
6. Dayton D. (2020). How to Become an Elementary Teacher in Canada. URL: <https://work.chron.com/become-elementary-teacher-canada-11069.html>.
7. Drake S. M. (2010). Enhancing Canadian Teacher Education Using a Story Framework. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1(2), pp. 1-16. URL: https://www.researchgate.net/publication/48269101_Enhancing_Canadian_Teacher_Education_Using_a_Story_Framework.
8. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
9. Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, vol.103(6), pp. 1013-1055.
10. Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623–637.
11. Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, vol. 25(4), pp. 49-54.
12. Russell T., McPherson S., Martin A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*, vol. 26 (1), pp. 37–55. URL: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2793/2094>.
13. Russell T., Martin A., O'Connor K. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for Teacher Education in Canada. What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century. *CATE/ACFE*. pp. 10-37.
14. Schlechty Ph. (1990). *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers San Francisco.

REFERENCES

1. Ivaniuk H. I., Khomych O. O. Etapy pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly v Kanadi (druha polovyna 20 – pochatok 21-ho stolittia). [Stages of primary school teacher training in Canada (second half of the 20th - beginning of the 21st century)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 2020, Nr. 29, pp. 186 – 192. [in Ukraine].
2. Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: SUNY Press. [in English].
3. Collins A., Tierney R. (2010). *Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada*. *Education Canada*, vol. 46(4), pp. 73-75. (Електронний ресурс): <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf> [in English].
4. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [in English].
5. Dillon, D. (2010). Building from teaching experience: Factors that make teacher education effective. Keynote address for the Canadian Association for Teacher Education. Annual conference of the Canadian Society for Studies in Education, Montreal, May 30. [in English].
6. Dayton D. (2020). How to Become an Elementary Teacher in Canada. <https://work.chron.com/become-elementary-teacher-canada-11069.html> [in English].
7. Drake S. M. (2010). Enhancing Canadian Teacher Education Using a Story Framework. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1(2), pp. 1-16. (Електронний ресурс): https://www.researchgate.net/publication/48269101_Enhancing_Canadian_Teacher_Education_Using_a_Story_Framework [in English].
8. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press. [in English].
9. Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, vol.103(6), pp. 1013-1055. [in English].

10. Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623–637. [in English].
11. Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, vol. 25(4), pp. 49-54. [in English].
12. Russell T., McPherson S., Martin A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*, vol. 26 (1), pp. 37–55. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2793/2094> [in English].
13. Russell T., Martin A., O'Connor K. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for Teacher Education in Canada. What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century. *CATE/ACFE*. pp. 10-37. [in English].
14. Schlechty Ph. (1990). *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers San Francisco.

УДК 17.022.1:37.015.3.012

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-41>**Ольга ХРИСТЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6036-2829**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України
(Тернопіль, Україна) hrystenko@tdmu.edu.ua*

ЦІННОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано поняття «цінностей» у контексті психолого-педагогічних досліджень українських учених та окреслено їхній вплив на вирішення проблеми формування системи цінностей в умовах розвитку сучасної освіти. З огляду на складні реалії сьогодення, освіта стоїть перед низкою викликів, першим з яких є такий: що запропонувати підростаючому поколінню як цінності, щоб молоді люди були здатними жити в сучасних умовах, творити, бути щасливими й водночас корисними суспільству? Перманентне прагнення до осягнення концептуальної сутності цінностей у філософському й науковому вимірах вимагають глибокого аналізу даного поняття з позиції міждисциплінарного підходу. Авторка досліджує філософські, психологічні, педагогічні праці вітчизняних науковців, присвячені питанням оновлення змісту традиційних цінностей відповідно до вимог часу в контексті забезпечення якості української освіти та сучасних цивілізаційних змін. Аналізуючи різні концептуальні підходи до розуміння цінностей, авторка розглядає дане поняття як найбільш значущі істинні ідеї, феномени, що акумулюють у собі частину об'єктивної реальності, якій притаманні властивості необхідного, корисного, досконалого; у процесі формування особистості вони можуть ставати її суб'єктивними пріоритетами як результат засвоєння культури конкретного суспільства/нації. Окреслені у статті напрями трансформації ціннісних освітніх пріоритетів дають змогу здійснювати подальші дослідження з метою розроблення ефективних інноваційних технологій упровадження відповідних цінностей безпосередньо в навчально-виховний процес у закладах освіти, а також у медійний, інформаційний простір нашої держави. Також установлено, що наукові положення дослідників можуть слугувати моделлю розроблення відповідних методологічних засад гуманітарної підготовки фахівців різного профілю з урахуванням аксіологічного підходу.

Ключові слова: цінності, духовні цінності, педагогічні дослідження.

Olga KHRYSTENKO,*orcid.org/0000-0001-6036-2829**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Higher Education Pedagogy and Social Sciences Department
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
(Ternopil, Ukraine) hrystenko@tdmu.edu.ua*

VALUES AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERDISCIPLINARY RESEARCH

The article analyzes the concept of «values» in the context of psychological and pedagogical research of Ukrainian scientists, and also their impact on solving the problem of forming of the system of values under conditions of development of modern education. Considering the complicated realities of today, education faces a number of challenges, the first of which is: what can be offered to the younger generation as values so that young people can live in modern conditions, create, be happy and at the same time useful to society? The permanent striving to comprehend the conceptual essence of values in the philosophical and scientific dimensions require an in-depth analysis of this concept from the standpoint of an interdisciplinary approach. The author researchs the philosophical, psychological and pedagogical works of domestic scientists dedicated to updating the content of traditional values in accordance with the requirements of the time in the context of ensuring of the quality of Ukrainian education and modern civilization. Analyzing various conceptual approaches to understanding values, the author of this article considers this concept as the most significant true ideas, phenomena that accumulate part of the objective reality, which has the properties of necessary, useful, perfect; in the process of forming a personality, they can become its subjective priorities as a result of assimilation of the culture of a particular society / nation. The directions of transformation of valuable educational priorities outlined in the article contribute to investigations further for the purpose of developing of effective innovative technologies of introduction of the corresponding values directly in educational process in educational institutions, and also in media, information

sphere of our state. It is also established that the scientific conclusions of researchers can serve as a model for developing of appropriate methodological foundations for humanitarian training of specialists in various fields, taking into account the axiological approach.

Key words: *values, spiritual values, pedagogical research.*

Постановка проблеми. Усі дії людини, події, явища та процеси в суспільстві відбуваються з єдиної, не завжди відкритої, але постійно присутньої причини – пошуку, формування, утвердження, боротьби індивідуальних/суспільних цінностей. Тієї унікальної рушійної сили, яка визначає поведінку людини та людства. Метою освіти є/має бути підготовка людини до життя, а отже, до розв'язання особистісних, професійних, суспільних проблем, до певної позиції у конфліктах, до прийняття рішень, до співпраці, до творення власної унікальної життєвої стратегії... Така постановка питання веде нас до феномену цінностей як прийнятих особистістю «керівництв до дії». З огляду на складні реалії сьогодення, освіта стоїть перед низкою викликів, першим з яких є: що запропонувати підростаючому поколінню як цінності, щоб молоді люди були здатними жити в сучасних умовах, творити, бути щасливими й водночас корисними суспільству? Перманентне прагнення до осягнення концептуальної сутності цінностей у науковому вимірі вимагає глибокого аналізу даного поняття з позиції міждисциплінарного підходу.

Проблематика цінностей є наскрізною у нормативних документах, що визначають пріоритети розвитку освіти в Україні. Так, завданнями суспільно-гуманітарної підготовки старшокласників, зокрема, визначено: формування ціннісного ставлення до української мови як до державної мови України та системи загальнолюдських, національних, особистісних ціннісних орієнтирів; утвердження за допомогою засобів художньої літератури національних і загальнолюдських цінностей; прищеплення демократичних цінностей (повага людської гідності й дотримання прав людини, повага культурної багатоманітності, справедливості, верховенства права); набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі ХХ–ХХІ ст. з позиції цінності життя людини; сприяння формуванню політичної та правової культури, пошани до державної символіки України в гармонійному поєднанні з національними та загальнолюдськими цінностями (Навчальні програми, 2017).

Удосконалення системи вищої освіти також пов'язане з утвердженням цінностей, що відповідають сучасним реаліям. Так, у Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженій МОН

України від 16 липня 2018 р., зазначається, що проблема дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників та існуючою системою педагогічної освіти проявляється, зокрема, у розмиванні довіри суспільства до професійної спільноти педагогічних працівників як носіїв знань, культури та суспільних цінностей (Про затвердження Концепції, 2018).

Нещодавно затвердженими державними стандартами вищої освіти, наприклад за спеціальностями «Соціологія», «Громадське здоров'я», також передбачено очікувані результати навчання, що відображають ціннісний компонент: вирішувати етичні дилеми відповідно до норм професійної етики соціолога та загальнолюдських цінностей (Про затвердження стандарту, 2021); здатність зберігати та примножувати моральні, культурні та наукові цінності і досягнення суспільства (Про затвердження стандарту, 2020).

Аналіз досліджень. У контексті сучасних українських досліджень спостерігаємо чималу увагу до «ціннісної» проблематики, що підкреслює її універсально-парадигмальний характер. Так, ціннісний дискурс в освіті вивчає В. Андрущенко; психолого-педагогічний аспект цінностей – І. Бех, М. Боришевський; сутність цінностей, їх взаємозалежність із вихованням та культурною спадщиною нації – О. Вишневський; розвиток професійних цінностей у педагогічних закладах вищої освіти – О. Дубасенюк; трансформації системи цінностей молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти – Л. Єршова; проблему моральних, духовних цінностей в українському суспільстві – Г. Васянович, В. Жуковський; цінності у системі світоглядних пріоритетів української педагогіки – І. Зязюн; вектори «перезавантаження» цінностей в сучасній Україні, які повинні відповідати цивілізаційним особливостям ХХІ ст., – В. Кремень; специфіку цінностей у межах різних підходів/концептуалізації ідей виховання моральності в сучасній Україні, виклики перед освітою в умовах існування антицінностей – О. Сухомлинська.

Мета статті – проаналізувати поняття «цінності» у психолого-педагогічних дослідженнях українських учених та окреслити їхній вплив на вирішення проблеми формування системи цінностей у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу. Звернувшись до філософських пошуків, знайдемо дефініцію цінності, насамперед, у Філософському енциклопедичному словнику, де цей термін позначає належне та бажане на відміну від реального, дійсного. Таким чином, підкреслюється специфіка цінності як високої мети чи ідеалу, до яких треба прагнути людині та суспільству. Розумінню терміна «цінність» сприяє й теза про її співвідношення з істиною, яка відображає, описує реальність; натомість цінність відповідає на питання, що є бажаним або яким щось повинно бути (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 707).

В. Лісовий підкреслює існування двох основних груп концепцій щодо пояснення природи цінностей: об'єктивістської та суб'єктивістської (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 707), котрі репрезентують фундаментальні підстави ціннісного вибору людини. В історичній ретроспективі об'єктивістський підхід виводить поняття цінності з духовного світу ідей та їх божественного авторства, засвідченого «через явлення Христа – зокрема через Божий Заповіт» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 707). Отже, об'єктивістське трактування цінностей виявляє їх найвищий авторитет, універсальний характер та об'єктивну реалістичність. Опираючись на об'єктивістські концепції, можна формувати ієрархію особистісних/суспільних цінностей, що відображатимуть ідею Добра у найточнішому та найширшому значенні. Із цього приводу висловився Любомир Гузар: «Для того щоб застосовувати таланти позитивно, треба мати певну шкалу цінностей. Щоб робити добро, треба любити людей, шанувати їх, бажати їм добра. Усі інші цінності входять до загального великого образу «любити ближнього»» (Гузар, 2010). Стосовно суб'єктивістського розуміння цінностей, то вони належать до психічних об'єктів, їх джерелами є наші бажання, інтереси, почуття, ставлення (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 707). Тобто автором цінностей є людина з усіма її здібностями, схильностями, поглядами на світ, «плюсами» і «мінусами», людина як вона є...

Звертаючись до ціннісних дефініцій у педагогічних енциклопедичних виданнях, зауважимо акцентування уваги на формуванні особистості як ключовому процесі реалізації цінностей. Так, С. Гончаренко пропонує розглядати ціннісні орієнтації як вибірку, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей (Гончаренко, 1997: 357). Як бачимо, головною характеристикою ціннісних орієнтацій людини

виступає їх відповідна спрямованість, схильність до певних моделей поведінки, вибору, ініціатив...

Репрезентуючи поняття «цінності» в «Енциклопедії освіти», В. Киричок підкреслює їх антропоцентричний та екзистенційний характер, адже вони значною мірою відтворюють саму людину й водночас наповнюють сенсом існування людини і суспільства. Автор пояснює сутність цінностей як опосередкованого культурою еталону належного у досягненні потреб, котрий має трансцендентний характер, що виходить за межі індивідуальної свідомості (Киричок, 2008: 991). Отже, процес формування цінностей окремої особистості та суспільства пов'язаний з осягненням культурної скарбниці нації.

Оскільки освіта акумулює у собі досягнення філософської й наукової думки, вона виступає універсальним генератором ідей щодо ціннісних пріоритетів суспільства. Дослідження ціннісного дискурсу в освіті є винятково актуальним, особливо в умовах ціннісних криз, трансформацій та перезавантажень. Як зазначає В. Андрущенко, з якого б боку ми не підходили до «освіти», вона завжди висвітлюється як система функціонування цінностей, що передаються від одного суб'єкта до іншого на основі дискурсу (Андрущенко, 2006: 4). На практиці освіта у будь-якому суспільстві завжди розгортається як ціннісний дискурс людини (учня, студента) і суспільства (вчителя, викладача) з приводу істини і похибки, добра і зла, належного і наявного (Андрущенко, 2006: 3), тому освіта є відповідальною за творення ціннісних стратегій та їх імплементацію в суспільстві.

Дослідження психологічного виміру цінностей допомагають розуміти дане поняття як невід'ємну частину внутрішнього світу людини, глибоку мотиваційну сферу її поведінки та життєдіяльності. Так, М. Боришевський, досліджуючи цінності як феномен, найтісніше пов'язаний зі сферою потреб людини, що безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда (Боришевський, 1997: 22), трактує їх як мету життєдіяльності особистості. У педагогічному контексті цінності виступають детермінантою всіх напрямів виховання. У репрезентованих дослідником характеристиках духовності знаходимо низку цінностей: віра в Бога-творця, у безсмертя душі людської, моральність, справедливість, самовдосконалення, покаяння, самоповага, повага до іншої людини, толерантність, добродійність, патріотизм, вдячність тощо (Психологічні закономірності, 2011: 33–34). Вони становлять основу духовності особистості, яка твориться шляхом прищеплення відповідних почуттів, розвитку

навичок, формування готовності до конкретних моделей поведінки.

Власне, духовні цінності, які виконують функцію орієнтації у світі та особистісного самовизначення, становлять особливий предмет дослідницьких робіт І. Беха. На переконання автора, духовно зріла особистість опирається на зазначені цінності, коли йдеться про вирішення смисловитих проблем, які постають перед людиною як система «вічних питань» онтологічного й екзистенційного характеру (Бех, 2008: 196). Дослідник вирізняє два типи цінностей: оперативні, які виявляються спонтанно, у реальній поведінці, та базові – високого ступеня узагальнення, які зазвичай не бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою. Відповідно, базові цінності виступають джерелом оперативних і пов'язані з ними значною кількістю опосередкованих ланок, дія яких, зауважує І. Бех, є складною і недостатньо вивченою (Бех, 1998: 15). Таким чином, механізми реалізації базових цінностей людини можуть бути предметом перспективних міждисциплінарних наукових робіт.

За результатами нашого дослідження визначено сутнісну структуру поняття «цінності» у контексті вітчизняної науки (табл. 1).

Власне, ми розглядаємо цінності як найбільш значущі істинні ідеї, феномени, поняття, що акумулюють у собі частину об'єктивної реальності,

якій притаманні властивості необхідного, корисного, досконалого; у процесі формування особистості вони можуть ставати її суб'єктивними пріоритетами як результат засвоєння культури конкретного суспільства/нації.

Науковий інтерес становлять праці В. Жуковського, який вивчає проблему моральних цінностей в українському суспільстві перехідного періоду. Щодо вибору їх характеру та змісту автор аналізує як самодостатні християнські та гуманістичні цінності. Християнський підхід, який ґрунтується на вірі в Бога як абсолюті Добра, ставить за мету зробити людину морально досконалішою шляхом розвитку сумління, що застерігає її від зла (Жуковський, 2000: 80). Новий соціальний ідеал, базований на християнських цінностях, передбачає формування особистості, яка поводитиметься морально в умовах демократії і свободи, була здатною до самоконтролю й самообмеження та готовою жити згідно з існуючими в суспільстві цінностями (Жуковський, 2000: 81). Таким чином, автор розкриває актуальність християнських цінностей у вихованні в умовах перехідного періоду до демократії.

Аналізуючи сучасний стан українського суспільства, Г. Васянович підкреслює суперечність між змістом духовних цінностей та формами їх забезпечення. Так, невідповідність традиційної культурної інфраструктури потребам студент-

Таблиця 1

Дефініція поняття «цінності» у працях українських педагогів ХХ–ХХІ ст. та академічних енциклопедичних виданнях/словниках

Автор	Структура поняття						
	1	2	3	4	5	6	7
В. Андрущенко					+		
І. Бех			+			+	
М. Боришевський				+		+	
Г. Васянович		+				+	+
О. Вишневецький	+	+				+	
О. Дубасенюк			+			+	
Л. Єршова					+		
В. Жуковський		+				+	+
І. Зязюн		+				+	+
В. Кремень			+		+		
О. Сухомлинська			+			+	+
Філософський енциклопедичний словник (В. Лісовий; гол. ред. В. І. Шинкарук)	+	+		+			
Український педагогічний словник (С. Гончаренко)			+	+			
Енциклопедія освіти (В. Киричок; гол. ред. В. Кремень)			+	+			

Примітки. 1. Найвища мета, ідеал, до якого прагне людина і суспільство. 2. Духовний феномен божественного авторства. 3. Соціальний та культурний орієнтир (еталон) для інтересів і потреб особистості. 4. Психічні об'єкти, джерелами яких є сфера потреб людини. 5. Системна основа функціонування освіти. 6. Змістова основа духовності особистості/суспільства. 7. Протиположність, наділений негативними, від'ємними рисами

ської молоді зумовлює відхід останньої від її послуг. Натомість засилля масової культури низького гатунку призводить до руйнації гуманістичних цінностей української молоді (Васянович, 2014: 5).

Дослідження Г. Васяновича є цінними для розроблення культурної стратегії України, спрямованої на залучення сучасної молоді до вічних духовних цінностей шляхом використання інноваційних форм їх забезпечення.

І. Зязюн також аналізує тенденції розвитку цінностей сучасного суспільства, що виражаються у практичному житті та впливають на підростаюче покоління, наприклад вивищення розкішного стилю життя (який для більшості є недоступним), девальвація моральних чеснот (які можуть бути навіть висміяними)... (Зязюн, 2002: 10). Щоб пояснити ці реалії, автор використовує філософські категорії абсолютних вічних вартостей та відносних ідеалів. Розглядаючи абсолютні вічні цінності в межах об'єктивістського підходу, І. Зязюн конкретизує їх у педагогіці як цінності моральні, релігійні, що забезпечують духовне виховання особистості.

Як взірць дослідник представляє історію культури європейської цивілізації, що підтримувалася «чистою джерельною духовністю християнства: мистецтвом, наукою, шануванням людської гідності, гуманними моральними відносинами» (Зязюн, 2002: 12). Свою думку І. Зязюн обґрунтовує тим, що найцінніше в людині (так само, як і в нації) – ідеали та вірування, позаяк у них криються найважливіші смисложиттєві істини. Опираючись на історичний досвід людства, автор виокремлює сім'ю як основного носія освітніх і виховних цінностей, а завданням школи як соціальної інституції вбачає виховання творців духовних і матеріальних цінностей і розумного споживання (Зязюн, 2002: 15), що актуально в умовах псевдокульту розкішного стилю життя невеликої кількості багатіїв посеред незаможної більшості.

Розкрити взаємозв'язок цінностей та виховання, а також культурної спадщини суспільства допомагають дослідження О. Вишневського. Автор пропонує дефініцію цінностей як певної ієрархічної системи ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких убачає сенс свого існування (Вишневський, 2006: 121). Таке трактування цінностей обґрунтоване їх ідеальною природою. Адже, як зазначає О. Вишневський, цінності стосуються також тих найпотаємніших глибин людської душі, які не можна досягнути раціоналістичним мисленням; вони репрезентують і стан духо-

вності людини та суспільства, а отже, носять і містичний (ірраціональний) характер (Вишневський, 2006: 121). Цей ідеалізм цінностей у світлі об'єктивістського підходу, репрезентованого в даному разі О. Вишневським, відображають абсолютні, вічні цінності, джерелом і моральним авторитетом яких є Бог. До них відносять: віру, надію, любов, сумлінність, правду, справедливість, доброту, чесність, гідність, милосердя, прощення, красу, свободу, нетерпимість до зла, служіння, оберігання життя, мудрість (Вишневський, 2006: 126). Цінності такого рівня апріорі носять універсальний характер і мали б бути основою морального виховання людини.

З огляду на динамічні зміни в сучасному суспільстві, проблема цінностей перманентно потребує наукового супроводу, переконана О. Сухомлинська, яка репрезентує цілісне бачення освітньої політики в частині виховання морального молодого покоління українства. Ураховуючи сучасні тенденції, дослідниця відзначає, що толерантність (терпиме ставлення до культурних та інших відмінностей) трактують як головне етичне досягнення новоєвропейської культури, яка є інноваційною порівняно з класичною етикою. Учена пропонує для наукової дискусії питання, сформульоване А. Гусейновим: чи не є класична етика, представлена в підручниках, етикою вчорашнього дня? (Сухомлинська, 2015: 20). Уважаємо, що якщо терпимість розглядати як один із проявів вираження толерантності, то остання закорінена якраз у загальнолюдських цінностях, серед яких (ми їх вище перелічували) її знаходимо. Тому класична етика є ґрунтом, на якому можуть вирости інноваційні ідеї та цінності відповідно до нових умов.

Інша проблема, про яку наголошує О. Сухомлинська, – це репрезентативна присутність у нашому суспільному житті концепту цінностей, який можна класифікувати як антицінності (цінності з негативним від'ємним змістом, протилежні до загальнолюдських): справедливість – несправедливість, правдивість – брехня, щирість – лукавство, вірність – зрада, любов – ненависть, повага – зневага, милосердя – жорстокість. Як зауважує дослідниця, вони вже стали «певною нормою життя» (Сухомлинська, 2015: 17). Тому постає нове завдання морального виховання в сучасній Україні: формування особистості на засадах загальнолюдських етичних, національних цінностей в умовах існування антицінностей шляхом витіснення, заміни, розвінчання «авторитету» останніх або ж використовуючи іншу дієву стратегію...

В. Кремень визначає вектори «перезавантаження» цінностей у сучасній Україні, які повинні відповідати цивілізаційним особливостям ХХІ ст., назвемо їх економічний, глобалістичний та патріотичний. Перший пов'язаний із необхідністю модернізувати економічне мислення й допомогти молодим українцям усвідомити реалії цивілізованих економічних відносин (Кремень, 2013: 9), що будуються на таких цінностях, як повага до права власності, здорова конкуренція, креативність... Реалізація останніх сприяла б прогресу Української держави в усіх сферах – від духовної до економічної.

Другий вектор спрямований на підготовку глобалістичної людини, здатної ефективно жити і діяти в глобальному середовищі (Кремень, 2013: 10). Із цією метою навчально-виховний процес у закладах освіти повинен базуватися на таких цінностях, як толерантність, взаємоповага, доброзичливість та ін. Погоджуємося з думкою дослідника про багатоаспектний зміст глобалізаційних процесів, що, зокрема, виявляються в загостренні конкуренції між державами й актуалізують патріотичний вектор оновлення цінностей. При цьому патріотизм передбачає не лише любов до власного народу, а й повагу до інших націй (Кремень, 2013: 11). Окреслені напрями трансформації ціннісних пріоритетів виступають методологічною основою прикладних педагогічних досліджень.

Власне, розвиток професійних цінностей у педагогічних закладах вищої освіти досліджує О. Дубасенюк. Погоджуємося із твердженням авторки про те, що виховання на основі цінностей – це пріоритетний шлях формування особистості майбутніх педагогів, їх духовного світу, моралі й культури (Дубасенюк, 2012: 204–205), оскільки саме цінності особистості мотивують її, детермінують вибір, шлях, модель поведінки. О. Дубасенюк розглядає цінності у їх класифікації на загальнолюдські та національні й визначає чинники їх формування у майбутніх педагогів: родина, засоби масової інформації, спілкування з одногрупниками, самоосвіта, навчальні дисципліни,

спілкування з викладачами, художня література, мистецтво, участь у суспільному житті (Дубасенюк, 2012: 202). Можемо зауважити виокремлені середовища, які формують ціннісне сприйняття молодого людиною себе і світу: родинне, освітнє, медійне, мистецьке та громадське. Отже, дослідникам варто вивчати особливості «політик» у цих сферах та системи цінностей, що домінують у них, із метою корегування і спрямування їх виховного впливу на сучасну молодь.

Л. Єршова вивчає трансформації системи цінностей підростаючого покоління, що відбуваються в контексті реформування вітчизняної професійної освіти. Дослідниця пропонує формувати систему аксіологічних домінант молоді шляхом гармонійного об'єднання загальнолюдських, суспільних та особистісних цінностей (Єршова, 2018: 167). На нашу думку, якщо конкретизувати зазначені авторкою «суспільні» цінності як «національні», серед яких перше місце посідає патріотизм, то це сприятиме усвідомленню здобувачами професійної освіти ваги їхнього обов'язку – якісної праці для добра своєї країни, що, власне, становить зміст практичного патріотизму.

Висновки. Вітчизняні вчені вивчають проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін та обґрунтовують необхідність наповнення новим змістом традиційних цінностей відповідно до вимог часу. Проаналізовані дослідження сприяють розумінню концептуальних ідей та підходів до виховання української молоді в умовах «плинної» сучасності.

Окреслені напрями трансформації ціннісних освітніх пріоритетів дають змогу здійснювати подальші дослідження з метою розроблення ефективних інноваційних технологій упровадження відповідних цінностей безпосередньо в навчально-виховний процес у закладах освіти, а також у медійний, інформаційний простір нашої держави. Також наукові положення дослідників можуть слугувати моделлю розроблення відповідних методологічних засад гуманітарної підготовки фахівців різного профілю з урахуванням аксіологічного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія «Філософські науки»*. 2006. № 1. С. 3–10.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / за заг. ред. О. В. Сухомлинської*. Київ : АПН України, 1997. С. 21–25.
5. Васянович Г. Духовна творчість і суспільство. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Педагогіка»*. Вип. 51. С. 3–7.

6. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник ; вид. 2-е, доопрац. і доп. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
8. Дубасенюк О. А. Виховання духовно-моральних цінностей майбутніх учителів. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 195–206.
9. Єршова Л. Трансформації системи цінностей учнівської і студентської молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 162–168.
10. Жуковський В. М. Проблема моральних цінностей в українському суспільстві перехідного періоду. *Наукові записки*. 2000. Т. 18. Спец. вип. : у 2-х ч. Ч. 1. С. 80–82.
11. Зязюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць ; у 2-х ч. / редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. Київ ; Вінниця : Вінниця, 2002. Ч. 1. С. 10–16.
12. Киричок В. А. Ціннісне ставлення. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 989–991.
13. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 4–8.
14. Любомир Гузар: Щоб робити добро – треба любити людей. Храм та монастир Св. Василя Великого у Києві : вебсайт. URL: <https://osbm-kyiv.com.ua/lyubomyr-huzar-schob-robity-dobro-treba-lyubyty-lyudej/> (дата звернення: 25.02.2021).
15. Навчальні програми для 10–11 класів / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 23.03.2021).
16. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.03.2021).
17. Про затвердження стандарту : Наказ Міністерства освіти і науки України від 04 серпня 2020 р. № 1000. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-229-gromadske-zdorovya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 23.03.2021).
18. Про затвердження стандарту : Наказ Міністерства освіти і науки України від 05 січня 2021 р. № 14. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-054-sociologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 23.03.2021).
19. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
20. Сухомлинська О. В. Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. *Шкільний світ*. 2015. Т. 4. Вип. 708. С. 4–20.
21. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. ред.). Київ : Абрис, 2002. 742 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. (2006). Tsinnisnyi dyskurs v osviti [Value discourse in education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo tekhnolohichnoho universytetu. Ser. Filozofski nauky*. № 1. S. 3-10 [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti [Upbringing of personality] : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv : Lybid. 848 s. [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. (1998). Osobystisno zorientovane vykhovannia [Personally oriented upbringing]. Kyiv : IZMN. 204 s. [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy M. Y. (1997). Dukhovni tsinnosti yak determinanta hromadianskoho vykhovannia osobystosti [Spiritual values as a determinant of civic education of the personality]. *Tsinnosti osvity i vykhovannia: nauk.-metod. zb. / za zah. red. O. V. Sukhomlynskoj*. Kyiv : Vyd.-vo APN Ukrainy. S. 21-25 [in Ukrainian].
5. Vasianovych H. Dukhovna tvorchist i suspilstvo [Spiritual creativity and society]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Ser. : Pedahohika*. Vyp. 51. S. 3-7. [in Ukrainian].
6. Vyshnevskiy O. (2006). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy] : posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Vyd. 2-he, dooprats. i dopov. Drohobych : Kolo. 326 s. [in Ukrainian].
7. Honcharenko S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. 374 s. [in Ukrainian].
8. Dubaseniuk O. A. (2012). Vykhovannia dukhovno-moralnykh tsinnostei maibutnykh uchyteliv [Upbringing of spiritual and moral values of future teachers]. *Estetychne vykhovannia ditei ta molodi: teoriia, praktyka, perspektyvy rozvytku: zb. nauk. pr. / za red. O. A. Dubaseniuk, N. H. Sydoruchuk*. Zhytomyr : Vyd.-vo ZhDU im. I. Franka. S. 195-206 [in Ukrainian].
9. Yershova L. (2018). Transformatsii systemy tsinnostei uchnivskoi i studentskoi molodi v konteksti reformuvannia vitchyznanoi profesiinoy osvity [Transformations of the value system of pupils and students in the context of reforming domestic vocational education]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*. № 16. S. 162-168 [in Ukrainian].
10. Zhukovskiy V. M. (2000). Problema moralnykh tsinnostei v ukrainskomu suspilstvi perekhidnoho periodu [The problem of moral values in Ukrainian society in transition period]. *Naukovi zapysky*. T. 18. Spets. vyp. : u 2-kh ch. / Nats. un-t «Kyievo-Mohylianska akademiia». Kyiv : KM «Academia». Ch. 1. S. 80-82 [in Ukrainian].

11. Ziaziun I. A. (2002). Svitohliadni priorytety pedahohiky [Worldview priorities of pedagogy]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* : zb. nauk. pr., u 2-kh ch. / redkol. : I. A. Ziaziun (holova ta in.). Kyiv-Vinnytsia : DOV Vinnytsia. Ch. 1. S. 10-16 [in Ukrainian].
12. Kyrychok V. A. (2008). Tsinnisne stavlennia [Value attitude]. *Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy*; hol. red. V. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter. S. 989-991 [in Ukrainian].
13. Kremen V. H. (2013). Yakisna osvita i novi vymohy chasu [Quality education and new requirements of the time]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*. № 4. S. 4-8 [in Ukrainian].
14. Liubomyr Huzar. Shchob robyty dobro – treba liubyty liudei [To do good, you have to love people]. *Khram ta monastyr Sv. Vasylia Velykoho u Kyievi* : website. URL: <https://osbm-kyiv.com.ua/lyubomyr-huzar-schob-robyty-dobro-treba-lyubyty-lyudej/> (last accessed: 25.02.2021) [in Ukrainian].
15. Navchalni prohramy dlia 10-11 klasiv [Curriculum for grades 10-11] / M-vo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (last accessed: 23.03.2021) [in Ukrainian].
16. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [About the statement of the Concept of development of pedagogical education] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lyp. 2018 r. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennia-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (last accessed: 23.03.2021) [in Ukrainian].
17. Pro zatverdzhennia standartu [About the statement of the standard] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 04 ser. 2020 r. № 1000. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-229-gromadske-zdorovya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (last accessed: 23.03.2021) [in Ukrainian].
18. Pro zatverdzhennia standartu [About the statement of the standard] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 05 sich. 2021 r. № 14. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-054-sociologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (last accessed: 23.03.2021) [in Ukrainian].
19. Psykholohichni zakonimirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti [Psychological laws of development of spirituality of the person] : monohrafiia (2011) / za zah. red. M. Y. Boryshevskoho. Kyiv : Pedahohichna dumka. 200 s. [in Ukrainian].
20. Sukhomlynska O. V. (2015). Kontseptualizatsiia idei pro vykhovannia moralnosti v suchasni Ukraini [Conceptualization of ideas about moral upbringing in modern Ukraine]. *Shkilnyi svit*. T. 4. Vyp. 708. S. 4-20 [in Ukrainian].
21. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002) [Philosophical encyclopedic dictionary] / V. I. Shynkaruk (hol. red.). Nats. Akad. nauk Ukrainy. In-t filos. im. H. S. Skovorody. Kyiv : Abrys. 742 s. [in Ukrainian].

УДК 37.015.31:81'233-056.36]:741.02(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-42>

Оксана ЧЕКАН,
orcid.org/0000-0002-3480-6366
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) oksana.chekan010788@gmail.com

Оксана ПОПОВИЧ,
orcid.org/0000-0002-0321-048X
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) ksysha31071984@ukr.net

Ольга ГРАБ,
orcid.org/0000-0002-5970-1579
магістр дошкільної освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) toroniolja@gmail.com

МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК І НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУВАННЮ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА ОПОРНИМИ МАЛЮНКАМИ

Актуальність дослідження – безперечна, оскільки сьогодні є значна кількість дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з низьким рівнем або важкими формами мовленнєвих порушень. Основна мета дослідження – виявити рівень сприйняття дітьми з особливими освітніми потребами казок Василя Сухомлинського та навчання переказуванню їх за опорними малюнками. Методи дослідження – спостереження, порівняння, систематизації та аналізу. У дослідженні взяло участь семеро дітей (діти, котрі мали діагноз, та діти без діагнозу). Двоє з них, а саме Соломія В., 4 р. та Олександра Ц., 5 р., не мали діагнозу, тобто не входили до інклюзивних груп. П'ятеро, а саме: Марк К., 10 р. та 4 міс., Олександр Р., 6 р., Василина С., 3 р. та 6 міс., Віталій К., 6 р. та Богдана С., 6 р., входили до інклюзивних груп. У статті презентовано фрагменти дослідження щодо мовленнєво-комунікативного розвитку й навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками. У статті висвітлено результати роботи дітей із подібними діагнозами, а саме: розлад аутистичного спектру (РАС), затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР), загальний недорозвиток мовлення (ЗН) різних ступенів. Дитина з діагнозом «розлад аутистичного спектру» також має вторинний діагноз «мовленнєві порушення» (МП). Розроблено питальник для роботи педагогів та батьків із дитиною. Дослідження дало можливість констатувати, що сприймання дітьми текстів без малюнків мало зацікавлювало дітей. Водночас діти емоційно реагували на текст з ілюстраціями, активізувалися в роботі над текстом, у відповідях на поставлені запитання за змістом казки, що позитивно впливало на рівень переказування. Практична цінність наукової роботи полягає у представленні автором методичного посібника «Казкова розмовляночка за малюнками» (автори: Л. Калуська, О. Чекан), котрий спрямований на реалізацію завдань мовленнєво-комунікативного розвитку й навчання переказуванню текстів за опорними малюнками дітей 4-го, 5-го, 6-го року життя та дітей з особливими освітніми потребами. Посібник призначений для роботи з дітьми педагогів, батьків, студентів педагогічних вишів за спеціальностями «Дошкільна педагогіка та психологія» і «Спеціальна освіта».

Ключові слова: сприйняття, казка, навчання переказуванню, опорні малюнки.

Oksana CHEKAN¹,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) oksana.chekan010788@gmail.com

¹ Corresponding author.

Oksana POPOVYCH,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) ksysha31071984@ukr.net

Olha HRAB,
Master of Preschool Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) toroniolja@gmail.com

SPEECH-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT AND TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO RETELL WITH THE HELP OF SUPPORTING DRAWINGS

The urgency of the study has been undoubted, since nowadays there is a significant number of children with special educational needs, in particular with low levels or severe forms of speech disorders. The main purpose of the research is to identify the level of perception of children with special educational needs fairy tales of Vasyl Sukhomlinsky and teaching them to retell with the help of supporting drawings. We have used such methods of the research as observation, comparison, systematization and analysis. Seven children have taken part in the research (children who had a diagnosis and children without a diagnosis). Two of them, namely V.Solomia, 4 years and Ts. Alexander, 5 years, had no diagnosis, so they hadn't been included into inclusive groups. Five other children, namely: K. Mark (10 years and 4 months), R. Alexandr (6 years), S. Vasylyna (3 years and 6 months), K.Vitaliy (6 years) and S.Bogdana (6 years) had been included into inclusive groups. The article has presented fragments of research on speech-communicative development and teaching children with special educational needs to retell with the help of supporting drawings. The article has described the results of work with children with similar diagnoses, namely: an autistic spectrum disorder (DAS), delay in speech development (DSD), a general underdevelopment of speech (GUS) of different degrees. A child with a diagnosis - an autistic spectrum disorder also has a secondary diagnosis such as speech disorders (SDs). We have developed a questionnaire for teachers and parents with a child. The research has given an opportunity to state the following that the children's perception of texts without paintings had a little interest in children. At the same time, children emotionally responded to the text with illustrations, intensified during work on the text, answered the questions on the content of a fairy tale, which positively influenced the level of retelling. The practical value of scientific work has been to represent the methodical manual "Fairy Tale with Paintings" (authors: L. Kaluska, O. Chekan), which has been aimed at realizing the tasks of speech-communicative development and teaching of retelling the texts with the help of supporting pictures by children of 4th, 5th, 6th years and children with special educational needs. The manual is intended for working with children by teachers, parents, students of pedagogical universities of specialties "Preschool Pedagogy and Psychology" and "Special Education".

Key words: perception, fairy tale, learning to retell, reference pictures.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження мовленнєво-комунікативного розвитку та навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами є безперечною. Сьогодні народжується велика кількість дітей, котрі мають мовленнєві порушення (ПМ). У кожної другої дитини якщо навіть не має інклюзії, то наявними є або ротацизм, або ламбіцизм, а найчастіше сигматизм.

У статті представлено методичний посібник «Казкова розмовляночка за малюнками» (автори: Л. Калуська, О. Чекан) щодо реалізації завдань мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку засобами казки та використанням для навчання переказуванню малюнків або схем – моделей до змістових текстових блоків (Калуська, 2020: 12–14).

Важливість методичного посібника «Казкова розмовляночка за малюнками» впливає з об'єктивних реалій, що зумовлені низьким рів-

нем мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку та учнів початкових класів (Калуська, 2020: 12–14).

Позитивним є те, що автори-розробники базують свою роботу на гуманних казках Василя Сухомлинського (Калуська, 2020: 12–14).

Актуальність посібника полягає у тому, що його матеріали нададуть неоціненну допомогу вчителям та батькам першокласників, фахівцям і батькам, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, для роботи з дітьми як в освітньому закладі, так і вдома.

Дане видання відповідає нормативно-правовим документам, що стосуються проблем навчання та виховання дітей четвертого, п'ятого та шостого року життя, а також дітей з особливими освітніми потребами, зокрема їх мовленнєво-комунікативного розвитку.

Аналізуючи нормативну базу України, автор акцентував, що захист прав дітей з особливими освітніми потребами гарантують Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання, 2021: 8), закони України «Про освіту» (Закон України від 25 лютого, 2017: 9), «Про охорону дитинства» (Закон України від 04 лютого, 2001: 10), Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2021: 15), Конституція України (Конституція України станом на 01 верес., 2016: 16), Концепція розвитку інклюзивної освіти (Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання, 2021: 19), з огляду на це, завдання сучасних закладів освіти полягає у створенні сприятливих умов, що забезпечували б розвиток та становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами, її самореалізацію в соціумі.

Особливі діти мають декілька діагнозів. Найчастіше первинним дефектом аутизм, або аутизм, чи розлад аутистичного спектру (РАС). Порушення мовлення (ПМ) є вже вторинним дефектом.

Поняття про первинні і вторинні дефекти було введено Л. Виготським (Виготський, 1983: 4). Первинні дефекти виникають у результаті органічного пошкодження або недорозвинення будь-якої біологічної системи (аналізаторів, вищих відділів головного мозку та ін.) внаслідок впливу патогенних чинників. Вторинні – мають характер мовленнєвого, психічного недорозвинення і порушень соціальної поведінки, безпосередньо не впливають із первинного дефекту, але зумовлені ним (порушення мовлення у глухих, порушення сприйняття і просторового орієнтування у сліпих та ін.) Чим далі наявне порушення відстоїть від біологічної основи, тим успішніше воно піддається психолого-педагогічній корекції. «Найбільш виховуваними виявляються вищі функції порівняно з елементарними» (Виготський, 1983: 4).

Аналіз досліджень. Василь Сухомлинський казав, що «не можна вимагати від дитини неможливого – до певного рівня і певного кола знань різні діти йдуть по-різному» (Сухомлинський, 1976: 20).

Важливим складником державної політики в Україні є прогресивні зміни в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами з домінуючим напрямом – упровадженням інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – це освіта, яка спирається на ідеї адаптивної школи, що врахо-

вує індивідуальні особливості кожного суб'єкта (С. Альохіна); це стратегія спільного навчання всіх дітей, що дає змогу вирівнювати стартові умови одержання освіти кожною дитиною (Ю. Мельник); система освітніх послуг, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу (С. Семак), базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу (О. Кривоносова); процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання (В. Бондар) (Гевко, 2021: 6 ; Державний стандарт супроводу під час інклюзивного навчання, 2021: 7 ; Лорман, 2010: 11).

Спілкування визначає ступінь зрілості дитини як суб'єкта життєдіяльності (Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Лісіна).

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, який дитина опановує в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

Мовленнєве спілкування – це діяльність, яка має свою специфіку, структурні особливості (інтегруються орієнтувальна і мовленнєва діяльність), й її опанування пов'язане з різними боками особистісного розвитку дошкільника: психічним, соціальним (Шеремет, 1996: 21).

У працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, М. Лісіної, Т. Піроженко спілкування (комунікативна діяльність) розглядається як специфічна діяльність дітей дошкільного віку, яка має свою структуру, вікові особливості розвитку, свої форми та засоби (Крутії, 2005: 17).

Дитина дошкільного віку постійно перебуває у ситуації, у якій вона спілкується, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних), і саме наявність сформованої потреби у спілкуванні з дорослими й однолітками спонукає її до накопичення певної кількості мовних і невербальних засобів, володіння якими сприяє досягненню взаєморозуміння з тими, хто її оточує. Порушення розвитку дітей з обмеженими функціональними можливостями своєрідно впливають на формування соціальних контактів дошкільників, на розвиток їхніх пізнавальних можливостей. Насамперед спостерігається значна ізоляваність дитини від дитячого колективу. У цих дітей виявляються сором'язливість, надмірна несміливість, недооцінювання власних сил, можливостей, свого місця серед оточуючих (Величко, 2017: 3).

А. Богуш, І. Луценко пропонують для реалізації завдання розвитку у дітей потребово-мотиваційної сфери комунікативно-мовленнєвої діяльності такі методи: комунікативні доручення, ранкові привітання, розмову вихователя з дітьми й організацію розмов між дітьми, бесіду, створення проблемних ситуацій, розповіді вихователя і дітей на теми із власного досвіду, складання листів, усних газет, розігрування текстів у формі діалогу, гри-драматизації, словесні дидактичні гри, підготовку і проведення свят, розваг, днів народження, днів дитини, організацію спільних видів діяльності і спілкування дітей у процесі їх виконання, моделювання ситуацій спілкування на заняттях, організацію спілкування між дітьми різного віку (Богуш, 2007: 1 ; Богуш, 2004: 2).

Особливого значення для розвитку навичок мовленнєвого спілкування дітей в умовах інклюзивного навчання набуває організація активної мовленнєвої практики дітей під час організованих занять. Кожне комплексне мовленнєве заняття має комунікативну мету (завдання на розвиток зв'язного мовлення: діалогічного чи монологічного) (Кучеренко, 2010: 18). Лексичну, граматичну, фонетичну роботу підпорядковують меті так, щоб дитина під час опанування вмінь діалогічного спілкування, розповідання впродовж одного заняття змогла скористатися сформованими мовленнєвими навичками (Гавриш, 1999: 5). Заняття з розвитку мовлення та мовленнєвого спілкування дітей буде ефективним за умови повноцінної реалізації мовленнєвого потенціалу кожної дитини, у тому числі з обмеженими можливостями.

Дослідження проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з особливостями зумовлюються необхідністю їх соціальної адаптації та суспільної інтеграції. Спільне навчання в інклюзивних групах допомагає дітям з особливими потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуженості, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, учить спілкуватися та працювати в колективі разом, формує у них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а й насамперед прийняття та визнання.

Мета статті – презентувати фрагменти дослідження щодо використання високогуманних казок Василя Сухомлинського у мовленнєво-комунікативному розвитку й навчанні переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками.

Основними завданнями статті є:

– проаналізувати питання щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні (В. Бондар, Ю. Мельник, С. Семак та ін.);

– обґрунтувати погляди науковців щодо комунікативної діяльності дитини (Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, М. Лісіної, Т. Піроженко та ін.);

– привернути увагу педагогічної, батьківської громадськості та фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, до проблеми підвищення рівня мовленнєво-комунікативних умінь, використовуючи художні тексти з опорними малюнками;

– презентувати фрагменти дослідження щодо мовленнєво-комунікативного розвитку й навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні спостерігається багато дітей із ЗНР (загальним недорозвитком мовлення), ФФНМ (фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення) і т. д. Діти погано вимовляють звуки у словах, недостатній словниковий запас, невміння будувати речення, низький рівень комунікації та багато інших вад мовлення.

Заняття з розвитку мовлення та мовленнєвого спілкування дітей буде ефективним за умови повноцінної реалізації мовленнєвого потенціалу кожної дитини, у тому числі з обмеженими можливостями.

Однак серед значної кількості методичної та дитячої літератури дуже мало є посібників, спрямованих на мовленнєво-комунікативний розвиток дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Дуже низький рівень інтересу до книг, читання, невміння переказувати. За даними вчених, дитина краще сприймає і запам'ятовує текст, коли до нього додані малюнки та відповідні ілюстрації до тексту. Виходячи з вищезазначеного, для полегшення сприймання, запам'ятовування, а потім і переказування текстів дітьми нами підготовлено посібник «Казкова розмовлялочка за малюнками». Особливістю посібника є цілісність і комплексний підхід до мовленнєво-комунікативного розвитку дітей четвертого, п'ятого й шостого років життя та дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками.

Автори посібника підійшли комплексно до реалізації поставленої мети. Ознайомлюючи дітей із текстами високогуманних казок Василя Сухомлинського та малюнками до їх змісту, пропонуються різноманітні завдання для ефективною реалізації багатьох аспектів і напрямів їх мовленнєво-комунікативного розвитку.

Методами дослідження послуговували такі: спостереження, порівняння, систематизації та аналізу.

У дослідженні взяло участь семеро дітей. Відбираючи учасників дослідження, нами акцентувалася увага не те, щоб задіяними у роботі були також діти без діагнозу. Подано нерівномірний розподіл на дітей з інклюзією та без інклюзії, оскільки авторами акцентовано увагу на роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Для порівняння нами взято п'ятеро дітей, котрі мають інклюзію, та двох дітей без інклюзії. Процес відбору учасників відбувся у Інклюзивно-ресурсному центрі Свалявської районної ради та ЗДО № 33 м. Мукачеве. У дослідженні нами взято дітей, котрі мають подібні діагнози, а саме: розлад аутистичного спектру (РАС), затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) різних ступенів. Дитина з РАС також має вторинний діагноз МПІ (мовленнєві порушення).

Було проведено кілька експериментальних досліджень методом спостережень.

Мета першого дослідження стосувалася вивчення реакції дітей на зміст казки без ілюстрацій. Їм читалася казка. Спостерігалось досить пасивне сприйняття змісту. Під час повторного читання без ілюстрацій у дітей з особливими потребами увага була ще більш розсіяна.

Друге дослідження проводилося за задіювання зорових і слухових аналізаторів. Читання тексту супроводжувалося кольоровими ілюстраціями. Відзначалося підвищення інтересу до казки. Була помітна активізація дітей, значно краще сприйняття тексту, а також виконання завдань за змістом казки.

Для аналітико-синтетичної обробки щодо заповнення табличного матеріалу (табл. 1) автором використано метод систематизації.

Описуючи отримані дані щодо реакції дитини на зміст казки та завдання до неї у роботі з посібником «Казкова розмовляночка за малюнками», використано метод аналізу.

Нами подано результати (табл. 1) дослідження щодо реакції дитини на зміст казки та завдання до неї. Визначалося:

– Як реагує на зміст тексту: як його сприймає, які емоції у дитини під час читання та розгляду ілюстрацій (зацікавлено, байдуже ... та ін.).

– Як відповідає на мовленнєві завдання до казки (повними реченнями, відчуває труднощі, губиться з відповіддю, інше...).

– Як включається у роботу, визначену у рубриці «Казкова забавлянка».

– Чи допомагають малюнки у навчанні дітей переказувати послідовно текст казки.

– Чи виникає бажання повторно повернутися до тексту і роботи за уже прочитаною казкою.

– Інші реакції дитини на казку та завдання до неї.

У дослідженні взяло участь семеро дітей (діти, котрі мали діагноз, та діти без діагнозу). Двоє з них, а саме Соломія Васько, 4 р., та Олександра Цибар, 5 р., не мали діагнозу, тобто не входили до інклюзивних груп. П'ятеро, а саме: Марк Краснопера, 10 р. та 4 міс., Олександр Русин, 6 р., Василина Сакаль, 3 р. та 6 міс., Віталій Ковач, 6 р. та Богдана Савчин, 6 р., входили до інклюзивних груп.

Спостерігаючи реакцію дитини на позицію «Як реагує на зміст тексту: як його сприймає, які емоції у дитини під час читання та розгляду ілюстрацій», бачимо, що практично всі діти реагують позитивно та зацікавлено.

Богдана Савчин, дівчинка з діагнозом «розлад аутистичного спектру» (РАС) зацікавлення не проявляє. Діти без діагнозу, а саме Соломія Васько, 4 р., та Олександра Цибар, 5 р., – емоції позитивні, використовують елементи театралізації, охоче працюють із посібником.

Позитивну динаміку бачимо також і у дітей, що мають інклюзію. Діти зацікавлені, уважно сприймають матеріал.

Щодо позицій «Як відповідає на мовленнєві завдання до казки», «Як включається у роботу, визначену у рубриці «Казкова забавлянка», «Чи допомагають малюнки у навчанні дітей переказувати послідовно текст казки» бачимо позитивну динаміку також і в шестирічній Богдани Савчин, дівчинки з діагнозом «розлад аутистичного спектру» (РАС). Підходячи до останніх позицій дослідження, бачимо, що дитина проявила цікавість, акцентувала увагу на картинки, називала головних героїв.

Реакції дітей з інклюзіями від реакції дітей без інклюзій на зображення посібника суттєво відрізняються. Здорова дитина включається у роботу відразу, чітко вирішує поставлені завдання на розвиток мовлення. Переказуючи послідовно текст казки, акцентує увагу на опорні малюнки. Проаналізувавши одну з казок, здорова дитина має бажання проаналізувати наступну. Тобто дитина без інклюзії у роботі з посібником має позитивні емоції та за короткий час без мотивації та заохочення педагога розвиває власні комунікативно-мовленнєві здібності. Особливо діти, котрі вже читають самостійно.

Дитина з інклюзією потребує мотивації для роботи. На зміст казки на початкових етапах

роботи реагує байдуже. У роботу включається вже на заключних етапах роботи з казкою. Наприклад, у роботі з дітьми, котрі мають розлад аутистичного спектру (РАС), роботу над казкою потрібно проводити по декілька разів. Дитина з діагнозом включається у роботу приблизно на другий, а то й третій раз. Дитина з інклюзією часто губиться у відповідях на поставлені запитання до казки, їй потрібна допомога корекційного педагога. Автор відзначив, що опорні схеми до казок є доречними у роботі з особливими дітьми. Дітям, що мають інклюзію, постійно потрібно допомагати висловлювати власні емоції. Проте посібник допомагає розвивати комунікативно-мовленнєві здібності дитини з інклюзією, використовуючи більше часу.

Отже, як здорова дитина, так і дитина особлива мають позитивний вплив на розвиток мовлення. Проте використання часу, участь педагога та корекційного педагога, мотивація до роботи, допомога у висловлюванні власних емоцій, допомога у вирішенні мовленнєвих завдань суттєво відрізняються (табл. 1).

Автором у розділі «Огляд літератури» проаналізовано українську та зарубіжну практику щодо вивчення даного питання. На разі подібних досліджень не зустрічалося, що й свідчить про актуальність даного дослідження.

Подаємо зведену відомість за експериментальним дослідженням (табл. 1).

Наше дослідження щодо вивчення реакції дитини на зміст казки та завдання до неї показало, що висловлювання за наслідками спостережень під час роботи з дитиною має позитивну динаміку. Здорові діти працюють із зацікавленням. Діти, котрі мають особливі освітні потреби, якщо на початкових етапах роботи проявляли байдужі реакції, то на заключних етапах роботи бачимо позитивну динаміку.

Отже, у статті представлено фрагменти дослідження щодо мовленнєво-комунікативного розвитку й навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками.

Дослідження дало можливість констатувати так:

1. Спостерігалось досить пасивне сприйняття змісту казки без ілюстративного супроводу.

2. Під час повторного читання без ілюстрацій у дітей з особливими потребами увага була ще більш розсіяна. Це пов'язано з тим, що у дітей і слухова, і зорова увага не є стійкою.

3. Під час читання тексту з використанням кольорових ілюстрацій, коли паралельно були

здіяні зорові та слухові аналізатори, спостерігалось підвищення інтересу до казки. Була помітна активізація дітей, значно краще сприйняття тексту, а також виконання завдань за змістом казки.

Вищесказане дає підстави рекомендувати батькам, педагогам, фахівцям, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами й які мають деякі відхилення у мовленнєво-комунікативному розвитку, використовувати:

- високогуманні, короткі, змістовні і цікаві казки Василя Сухомлинського, яких налічується до півтори тисячі;

- ілюстрації до змісту казок.

- посібник «Казкова розмовляночка за малюнками» (автори – Л. Калуська, О. Чекан).

Висновки. Під час дослідження було проаналізовано питання щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні, що дало змогу констатувати важливий складник державної політики, де є прогресивні зміни в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами з домінуючим напрямом – упровадженням інклюзивної освіти. Акцентовано увагу на тому, особливого значення для розвитку навичок мовленнєвого спілкування дітей в умовах інклюзивного навчання набуває організація активної мовленнєвої практики дітей під час організованих занять.

У роботі представлено фрагменти дослідження щодо мовленнєво-комунікативного розвитку й навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами та здорових дітей за опорними малюнками з використанням методичного посібника «Казкова розмовляночка за малюнками» (автори – Л. Калуська, О. Чекан), унаслідок чого було обґрунтовано твердження, що реакції дітей з інклюзіями від реакції дітей без інклюзій на зображення посібника суттєво відрізняються. Діти без діагнозу в роботу включаються швидко, працюють чітко по схемах та мовленнєвих завданнях. Дитина з інклюзією потребує мотивації для роботи. Казку та завдання до неї сприймає не відразу. Потрібна більша кількість часу для роботи. Проте як здорова дитина, так і дитина особлива мають позитивний вплив на розвиток мовлення.

Отже, виходячи з актуальності, дана робота є на часі і матиме широку сферу застосування як педагогами, вчителями-логопедами, батьками, студентами педагогічних вишів, так і фахівцями, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами.

**Реакція дитини на зміст казки та завдання до неї у роботі з посібником
«Казкова розмовляночка за малюнками»**

Позиції для спостереження за реакцією дитини на казку та завдання до неї	Висловлювання за наслідками спостережень під час роботи з дитиною
Як реагує на зміст тексту: як його сприймає, які емоції у дитини під час читання та розгляду ілюстрацій (зацікавлено, байдуже ... та ін.)?	Васько Соломія. Емоції позитивні, дуже любить розглядати кольорові ілюстрації. Краснопера Марк. Зацікавлено, слухає з акцентом на малюнки. Русин Олександр. Позитивно слухає, мовчить. Сакаль Васирина. Зацікавлено слухає, сприймає матеріал. Ковач Віталій. Зацікавлено, уважно сприймає матеріал. Савчин Богдана. Байдуже. Цибар Олександра. Сприймає текст емоційно, використовує елементи театралізації.
Як відповідає на мовленнєві завдання до казки (повними реченнями, відчуває труднощі, губиться з відповіддю, інше...)?	Васько Соломія. Повним реченням, не губиться з відповіддю але відчувається не зовсім упевненою. Краснопера Марк. Відчуває труднощі, дає відповідь за зорового аналізатору на картинки. Русин Олександр. Не може висловити думку, агукає, тикає пальцем на картинки. Сакаль Васирина. У зв'язку з діагнозом відчуває труднощі, проте висловлює свою думку. Ковач Віталій. Відчуває труднощі, мовчить. Савчин Богдана. Губиться з відповіддю, говорить не за змістом. Цибар Олександра. На запитання казки відповідає повними реченнями.
Як включається у роботу, визначену у рубриці «Казкова забавлянка»?	Васько Соломія. Швидко. Краснопера Марк. Повторює тихо, потім голосно. Русин Олександр. У зв'язку з діагнозом не може відповісти на питання, тикає пальцем на картинку, показує те, що йому цікаво. Сакаль Васирина. Відповідає на питання, повторює ухання подушки, паралельно робить артикуляційні вправи. Ковач Віталій. Співає пісеньку бджілки (дз-дж), змінюючи тембр, на інші питання не дає відповіді. Савчин Богдана. Пасивна до будь-яких завдань. Цибар Олександра. Охоче виконує завдання.
Чи допомагають малюнки у навчанні дітей переказувати послідовно текст казки?	Васько Соломія. Так дуже. Краснопера Марк. Так, за допомогою малюнків дитина-аутист сприймає матеріал на багато легше. Русин Олександр. Так, у роботі з дитиною РАС, ЗНМ малюнки допомагають. Задіяне слухове та зорове сприйняття дає хороший результат. Сакаль Васирина. Так, дитина краще та швидше запам'ятовує матеріал, переказує казку за малюнками. Ковач Віталій. За допомогою малюнків дитина краще сприймає казку, дає запитання по малюнках, аналізує малюнки. Савчин Богдана. Малюнки допомагають переказувати. Цибар Олександра. За допомогою ілюстрацій відтворила весь зміст казки.
Чи виникає бажання повторно повернутися до тексту і роботи за уже прочитаною казкою?	Васько Соломія. Так. Краснопера Марк. Так, виникає. Ще виникає потреба проаналізувати повторно малюнки. Русин Олександр. Так, виникає. Дитина уважно дивиться та слухає за другим разом. Сакаль Васирина. Виникає, паралельно акцентуємо увагу на виправлення тих звуків, де є дефекти. Казка та завдання дають хорошу мотивацію у роботі з дітьми із ЗМР. Ковач Віталій. Просить повторно почитати казку, акцентуючи увагу на малюнках. Савчин Богдана. Частково. Цибар Олександра. Достатньо одного читання казки.
Інші реакції дитини на казку та завдання до неї	Васько Соломія. Позитивні бажання ще виконувати завдання; Краснопера Марк. Цікавість, виникають питання за картинками. Русин Олександр. Цікавість, спокій. Сакаль Васирина. Цікавість, бажання повторити, розказати казку. Ковач Віталій. Дитина зацікавилася казкою за другим разом перечитування, акцентується увага на малюнки, за третім разом перечитування дитина відповідає на запитання по казці та виконує завдання. Савчин Богдана. Дитина проявила цікавість, акцентувала увагу на картинку, називала головних героїв. Цибар Олександра. Дитина із задоволенням виконувала завдання і відтворювала звуки тварини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей від народження до семи років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
3. Величко Л. Г. Психолого-педагогические и социальные проблемы инклюзивного и надомного обучения. *Вопросы психологического здоровья детей и подростков*. 2017. № 2. С. 56–58.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. 131 с.
5. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк : Лебідь, 1999. 170 с.
6. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Nvmdup_2019_1_11.pdf (дата звернення: 19.04.2021).
7. Державний стандарт супроводу під час інклюзивного навчання. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/516/> (дата звернення: 19.04.2021).
8. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 13 лютого 2014 р. № 30. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1324-18> (дата звернення: 19.04.2021).
9. Про освіту : Закон України від 25 лютого 2017 р. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.04.2021).
10. Про охорону дитинства : Закон України від 04 лютого 2001 р. № 30. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 19.04.2021).
11. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник / пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 21 с.
12. Калуська Л., Чекан О. Казкова розмовляночка за малюнками : посібник для роботи з дітьми 4-го року життя та дітьми з особливими освітніми потребами за опорними малюнками. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 32 с.
13. Калуська Л., Чекан О. Казкова розмовляночка за малюнками : посібник для роботи з дітьми шостого року життя, учнями 1-го класу початкової школи та дітьми з особливими освітніми потребами за казками В. Сухомлинського. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 48 с.
14. Калуська Л., Чекан О. Казкова розмовляночка за малюнками : посібник для роботи з дітьми 5-го року життя та дітьми з особливими освітніми потребами за опорними малюнками. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 40 с.
15. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 19.04.2021).
16. Конституція України : станом на 01 вересня 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 19.04.2021).
17. Крутій К. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛПІС ЛТД, 2005. 208 с.
18. Кучеренко Ж. О. Казка як складова освітнього процесу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 10. С. 59–62.
19. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 19.04.2021).
20. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5 т. / редкол.: О. Г. Дзевєрін та ін. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.
21. Шеремет М. К. Розвиток мовлення. Для підготовчого класу школи для дітей зі зниженим слухом : підручник. Київ : Освіта, 1996. 438 с.

REFERENCES

1. Bogush, A. M. (2004). *Teoriya i metodyka rozvytku movlennya ditey vid narodzhennya do 7 rokiv* [Theory and methods of speech development of children from birth to 7 years]. Kyiv, Slovo, 376 p. [in Ukrainian].
2. Bogush, A. M. (2007). *Doshkil'na linhvodydaktyka : teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy* [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children the native language]. Kyiv, Higher School, 542 p. [in Ukrainian].
3. *Derzhavnyy standart suprovodu pid chas inklyuzyvnoho navchannya* [State standard of support during inclusive education]. Available at: <https://www.msp.gov.ua/projects/516/>. [in Ukrainian].
4. Gavrish, N. (1999). *Khudozhnye slovo i dytyache movlennya* [Artistic word and children's speech]. Donetsk: Lebid, 170 p. [in Ukrainian].
5. Gevko, I. (2019). *Inklyuzyvna osvita v Ukrayini: suchasnyy stan ta problemy rozvytku* [Inclusive education in Ukraine: current status and development problems]. [in Ukrainian].
6. Kaluska L., Chekan O. (2020). *Kazkova rozmovlyanochka za malyunkamy: posibnyk dlya roboty z dit'my 4-ho roku zhyttya ta dit'my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy za opornymy malyunkamy* [Fabulous conversation with the help of drawings: a guide for working with children of the 4th year of life and children with special educational needs with the help of reference drawings]. Ternopil: Mandrivets, 32 p. [in Ukrainian].
7. Kaluska L., Chekan O. (2020). *Kazkova rozmovlyanochka za malyunkamy: posibnyk dlya roboty z dit'my 6-ho roku zhyttya, uchnyamy 1-ho klasu pochatkovoyi shkoly ta dit'my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy za kazkamy V. Sukhomlyns'koho* [Fabulous conversation with the help of drawings: a guide for working with children of the 6th year of life, 1st grade students of primary school and children with special educational needs according to the tales of V. Sukhomlinsky]. Ternopil: Mandrivets, 48 p. [in Ukrainian].

8. Kaluska L., Chekan O. (2020). Kazkova rozmovlyanochka za malyunkamy: posibnyk dlya roboty z dit'my 5-ho roku zhyttya ta dit'my z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy za opornymi malyunkamy [Fabulous conversation with the help of drawings: a guide for working with children of the 5th year of life and children with special educational needs with the help of reference drawings]. Ternopil: Mandrivets, 40 p. [in Ukrainian].
9. Konstytutsiya Ukrainy [Constitution of Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian].
10. Konventsiya pro prava osib z invalidnistyu [Convention on the Rights of People with Disabilities]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
11. Krutiy, K. (2005). Diahnostyka movlennyevoho rozvytku ditey doshil'noho viku [Diagnosis of speech development of preschool children]. Zaporozhye: LLC "LIPS" LTD, P. 52–54. [in Ukrainian].
12. Kucherenko, Zh. O. (2010). Kazka yak skladova osvithnoho protsesu [Fairy tale as a component of the educational process]. Educator-methodologist of preschool establishment, № 10, P. 59–62. [in Ukrainian].
13. Lorman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2010). Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittya u klasi [Inclusive education. Supporting diversity in the classroom]. K., P. 21. [in English].
14. Pro zatverdzhennya kontseptsiyi rozvytku inklyuzyvnoho navchannya [On approval of the concept of inclusive education development]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzyvnoho-navchannya> [in Ukrainian].
15. Sheremet, M. K. (1996). Rozvytok movlennya. Dlya pidhotovchoho klasu shkoly dlya ditey zi znyzhenym slukhom [Speech development. A textbook for the preparatory class of the school for children with hearing loss]. - K.: Education, 438 p. [in Ukrainian].
16. Sukhomlinsky, V. (1976). Vybrani tvory [Selected works]. Kyiv: Soviet school, 654 p. [in Ukrainian].
17. Velichko, L. G. (2017). Psikhologo-pedagogicheskiye i sotsial'nyye problemy inklyuzyvnoho i nadomnogo obucheniya [Psychological, pedagogical and social problems of inclusive and home-based education]. Questions of psychological health of children and teenagers. № 2 [in Russian].
18. Vygotsky, L. S. (1983). Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]. M.: Pedagogika, P. 131. [in Russian].
19. Zakon Ukrainy «Pro vnesennya zmin do deyakykh zakoniv Ukrainy pro osvitu shchodo orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya» [Law of Ukraine “On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Education Concerning the Organization of Inclusive Education”]. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1324-18> [in Ukrainian].
20. Zakon Ukrainy Pro okhoronu dytynstva [Law of Ukraine on Child Protection]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> [in Ukrainian].
21. Zakon Ukrainy Pro osvitu [Law of Ukraine on Education]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

UDC 371.13

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-43>

Vira CHORNOUS,

orcid.org/0000-0003-3756-1269

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at Social Sciences and Humanities Department

Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy" of Rivne Region Council

(Rivne, Ukraine) 0672528939@ukr.net

CREATIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE AS A BASIS OF PROFESSIONAL FORMATION

The article analyzes the specifics of training a future creative teacher of a foreign language in the information society. It is noted that the development of the creative personality of the teacher is an important task of higher education institutions, because it depends on the development of the creative personality of students, whose creative growth is carried out in interaction with the creative development of the teacher. The actuality of this problem at the present stage of development of society is revealed, the essence of such concepts as personality, creativity, creative activity of personality is determined, the views of psychologists and educators on the concept are analyzed.

It is emphasized that despite the significant number of publications devoted to the study of the content of the concept of «creativity», in the scientific and pedagogical literature there are different approaches to its interpretation. The understanding of the essence of pedagogical creativity by domestic and foreign scientists is revealed. It has been found that modern pedagogical science treats this concept as a meaningful category. Scientists consider the creativity of a teacher as a specific activity that has a certain structure: motives, purpose, content, subject, object, means, conditions of realization, approaches, results.

The main tasks of the process of formation of creative activity of students – future foreign language teachers are outlined, pedagogical conditions are considered as a complex of necessary means that contribute the success of formation of creative independence of a student of pedagogical university. As a result of the research it was found that the pedagogical conditions of forming creative independence of pedagogical university students are as follows: creation of pedagogical, comfortable and educational environment, reflective self organization of creative independence, involvement of students in «improvisational» field of activity and creative design activity. Attention is paid to the development of creative initiative, creative thinking, creative position and the formation of individual style of activity of the future English teacher.

Key words: *creativity, creative activity, pedagogical creativity, future English teacher, professional activity.*

Vira ЧОРНОУС,

orcid.org/0000-0003-3756-1269

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін

Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

(Рівне, Україна) 0672528939@ukr.net

ТВОРЧИСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутнього творчого вчителя іноземної мови в умовах інформаційного суспільства. Зазначено, що розвиток творчої особистості педагога є важливим завданням закладів вищої освіти, тому що саме від цього залежить розвиток творчої особистості студентів, творче зростання яких здійснюється у взаємодії з творчим розвитком учителя. Розкрито актуальність зазначеної проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства, визначено сутність таких понять, як «особистість», «творчість», «творча активність особистості», проаналізовано погляди психологів і педагогів щодо означуваного поняття.

Підкреслено, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених вивченню змісту поняття «творчість», у науково-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність підходів до його трактування. Розкрито розуміння сутності поняття «педагогічна творчість» вітчизняними та зарубіжними науковцями. З'ясовано, що сучасна педагогічна наука трактує це поняття як багатозначну категорію. Учені розглядають творчість учителя як специфічну діяльність, що має певну структуру: мотиви, мету, зміст, суб'єкт, об'єкт, засоби, умови здійснення, підходи, результат.

Окреслено основні завдання процесу формування творчої активності студентів – майбутніх учителів іноземної мови, розглянуто педагогічні умови як сукупність необхідних заходів, що сприяють успішності формування творчої самостійності студента педагогічного університету. Виявлено, що комплексом педагогічних умов

формування творчої самостійності студентів педагогічного університету є такі умови: створення педагогічно комфортного освітнього середовища, рефлексивна самоорганізація творчої самостійності, залучення студентів до «імпровізаційного» поля діяльності та до творчої проєктувальної діяльності. Звертається увага на розвиток творчої ініціативи, творче мислення, творчу позицію та формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя англійської мови.

Ключові слова: творчість, творча активність, педагогічна творчість, майбутній учитель англійської мови, професійна діяльність.

Formulation of the problem. The intensive sociological and economic changes taking place in modern society make completely new requirements on the development of the teacher's personality, that is: the ability to orientate in new, uncertain situations, the ability to make decisions and determine immediate and long terms goals, to be socially active, creative and successful. This process is accompanied by significant changes in pedagogical theory and practice of educational activity in higher education institutions. Due to this, the tasks of creating psychological and pedagogical conditions for the development of the creative personality of the teacher, his creative potential and so on acquire special significance.

The profession of a teacher is one of the responsible ones, because he creates the future of the country, because the variety of the development of knowledge of the young generation depends on his activity. Modern society needs not just a subject teacher, but a specialist with a wide range of vital and professional competencies formed at a high level. It should be noted that the specificity of a foreign language as a subject is a number of differences from the native language, among which are the following: the way of mastering a foreign language (learning a foreign language begins with awareness, while learning the native ones begins not consciously, not purposefully), a foreign language is used in communicative and a native language is used in subject communicative activity etc. Therefore, learning a foreign language requires a special approach, special pedagogical training.

Modern conditions for reforming the higher education system require new research from many didactic problem, namely: determining the nature, content, structure and conditions for the development of pedagogical creativity. Unresolved in the didactics of these problems creates certain difficulties in the development of pedagogical creativity in future foreign language teachers. However, despite this level of research of the problem of the creative development of future teachers, the issue of studying the pedagogical creativity of foreign language teachers as a feature of professional training of future foreign language teachers is underdeveloped and needs further study due to its practical application in teaching.

Thus, the study of pedagogical creativity as a feature of professional training of future foreign lan-

guage teachers in higher education institutions is relevant.

Research analysis. The concept of «creativity» has been studied by various philosophers, psychologists and educators. Scientists consider creativity as an activity, the result of which is the creation of new qualitative material and spiritual values. At the same time creativity is a person's ability to create a new reality from the existing available material on the basis of knowledge of the laws of the objective world, which satisfies various social and personal needs.

At the present stage of development of science and education issues in the field of creative personality is the most important area of scientific and theoretical research. At the present, research on the definition of psychological aspects and features of creative activity has been deeply designed (J. Gilford, O. Kulchytska, V. Molyako, K. Rogers, B. Teplov, E. Torrens, V. Frankl, V. Shadrikov, etc.); problems of creative abilities and possibilities of preparation of creativity of the person are studied (I. Bila, D. Bohoyavlenska, E. De Bono, V. Druzhinin, O. Zavorodnya, N. Leites, O. Matyushkin, L. Naidenova, Ya. Ponomarev, J. Renzulli, A. Taylor, L. Thurston, E. Torrens, T. Tretyak etc.).

The problem of creativity in the professional training of foreign language teachers is given attention in the research of I. Hrynenko (formation of creative thinking of the future foreign language teacher), L. Sachenko (creative approach in making lesson plans), T. Zubenko (ways to improve the training of foreign language teachers classes), N. Solovyova (methodical creativity in practical classes on methods of teaching a foreign language) and others.

In the basis of the modern understanding of pedagogical creativity as the fundamental part of professional training are scientific and theoretical ideas of O. Antonova, N. Berezanska, Y. Zinkovsky, V. Kan-Kalik, M. Leshchenko, T. Lubart, V. Nurkov, S. Sysoeva, R. Sternberg, L. Khomich and others.

Nowadays, there is a tendency to change the organization of the educational process and its content at school, so the problem of developing a creative initiative of teachers to find and use non traditional forms and methods of work, related to the acquirement of knowledge needed to students and the prevalence of professional oriented information system is relevant.

However the process of training a foreign language teacher has yet become the subject of a comprehensive study, the object of a systematic approach to it as a integral phenomen. That is why there is a need to revise the content, forms and methods of work in the pedagogical process to the development of a teacher who would have a subject of a speciality and methods of its teaching and be able to realize certain tasks creatively.

Thus, the issue of creativity is relevant as a feature of professional training of future foreign language teachers in higher education institutions. Therefore, this problem remains important and requires deep and comprehensive research.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the specifics of pedagogical creativity of the future foreign language teacher as the basis of his professional development.

The main material. Reconstruction of the education system, orientation on a new type of pedagogical worldview require future foreign language teachers to be able to think creatively and at any moment to activate the potential, to act creatively and productively. A particular importance in the field of higher education is the problem of training a new type of teacher, a professional teacher capable for creativity, rapid and high quality solution of solving pedagogical problems. Today's young specialists with the higher education must be prepared to solve professional problems that require non standard creative solutions and are capable for creative self development.

Variety of pedagogical situations, taking into account the teacher's age characteristics of students (predominance of game interest, voluntary behavior, visual thinking, etc.), the need for the lesson dynamics, integration of different activities, the need to use game technologies in teaching English requires creative approaches to analysis and problems solving in the learning process of educational institution, those that generate something new, previously unknown on the basis of understanding gained experience and the formation of new combination of knowledge, skills, abilities.

Therefore, one of the main tasks of higher education is a creation an educational and training environment that will promote the development of creative thinking of future teachers who are able to make non standard and, most importantly, effective decisions in the rapid information and technological development of society. According to T. Sidorenko, the characteristics of a creative teacher are determined by the ability to notice and formulate alternatives, to question the obvious, the ability to get to the essence of the problem, to see the result of its solution (Sydorenko, 2001: 55-56).

In the process of reforming education, the formation of creative skills of future teachers becomes determinative. Considering the problem of personal creativity in the process of professional development, N. Berezanska and V. Nurkov along with different skills and personal characteristics singled out the creativity. They noted that this phenomen is a factor that provides: the creation of new intellectual products related to a new professional field of knowledge and the solution of non standard tasks based on them; construction of original approaches to understanding and interpretation of knowledge; use of professional skills in different situations; creating conditions for self development of knowledge, which increases the level of their universality (Berezanska, 2002).

Creativity of a foreign language teacher is characterized by the existence of contradictions in a problem situation or creative task, the presence of objective (social, material) and subjective (goals, knowledge, skills, motivation, etc.), prerequisites for creativity in learning a foreign language novelty and originality on the process and outcome of training (Sydorenko, 2001: 55) . However, creativity depends on a number of certain factors, in particular, the potential of the individual, social and professional experience, psychological, pedagogical and subject knowledge, the creation of new ideas, skills and abilities of the future specialist. Pedagogical creativity is appeared in the process of work, the desire to improve the professional level and skill.

The study of pedagogical creativity and the peculiarities of preparation of future teachers for it is given due to attention in the researches of V. Kan-Kalik, M. Leshchenko, N. Kichuk, S. Sysoeva, L. Chomuch and others. Thus, the scientist S. Sysoeva identifies the following signs of pedagogical creativity:

- high level of social and moral consciousness;
- search and transforming style of thinking;
- developed intellectual and logical abilities (ability to analyze, justify, explain, highlight etc.);
- problem vision, creative fantasy, developed imagination;
- specific personal qualities (love for children, selflessness, courage, willingness to take reasonable risks in professional activity, purposefulness, curiosity, independence, perseverance, enthusiasm);
- specific motives (the need to realize their «me», the desire to be recognized, creative interest, enthusiasm for the creative process and their own activities, the desire to achieve greater efficiency);
- communicative skills, ability to self government, high level of general culture (Sysoeva, 1998).

In the process of training the future teacher creative position is formed. O. Kutsevol defines the crea-

tive position as a mobile conscious and motivational readiness of the subject to creative transformations, actions in various situations. Accordingly, it shows itself in the following qualities of the future teacher:

- attitude to creativity as a value of human existence;
- the need for creative activity, creative attitude to yourself and world;
- readiness for choice and transformation in pedagogical activity;
- desire for high results and creative achievements;
- awareness of teaching as a vocation (Kutsevol, 2007: 25).

The development of individual creative style of a future foreign language teacher depends on student's personality, his individual characteristics, level of professional training, creative search in certain field of knowledge. In this regard, it is appropriate to talk about the pedagogical features of the training of future foreign language teachers, among which are the following:

- pedagogical activity of the teacher should be directed on performance of educational, developmental, scientific, organizational functions;
- professional development of personality is based on the principle of creative organization of education, conformity of individual qualities of personality to features of pedagogical activity.

According to R. Skulsky, pedagogical creativity is a qualitative characteristic of a teacher's professional activity, the formation and development of creative abilities of future teachers and their preparation for creative activity should be considered as a restructuring of the educational process to create conditions for identifying and developing creative abilities of each individual. The process of formation and development of the teacher's creative personality becomes more successful when the student realizes himself in the role of a teacher (Skulsky, 1992: 62-65).

Creativity is related to the problem of creative thinking, which was studied by L. Vygotsky, S. Sysoeva, A. Osborn, G. Wallase and others. L. Zasekina defines creative thinking as a process that is developed in certain time with qualitatively expressed stages and requires special knowledge and skills to solve creative tasks, certain personal qualities, as well as, the ability to think systematically, it is characterized by originality, creative imagination (Zasekina, 2000: 30-31). In addition, the following features of creative thinking are distinguished: fluidity, flexibility, originality, detailed development, visualization, transformation, intuition, synthesis. Creative thinking needs

to be formed throughout a person's life, starting from early childhood. Therefore, higher education institutions should have a creative atmosphere conducive to the formation of the individuality of future teachers, creative thinking.

Pedagogical conditions that contribute to the formation of creative thinking of future foreign language teachers:

1. Making a creative friendly atmosphere involves the principle of optimal communication between teachers and students, it is the only criterion and psychological key in building pedagogical communication between participants in the educational process. The organization of an individual situation of success is such a purposeful, organized combination of conditions under which it is possible to achieve significant results in the activities of both the individual and the team as a whole (Belkin, 2013).

2. Reflexive self organization of creative independence involves the development of intellectual mobility, reflection of the student's pedagogical experience and emotional capabilities. Students' own personal position to improve their creative growth, attitude to the analysis and understanding of the process and result of their activities, understanding of their individuality, dignity lead to conscious and purposeful management of their activities.

3. Involvement of students in the «improvisational field of activity». An improvisation is a basis of independent creative activity, the starting mechanism in the complex process of activating the creative potential of students, the education of interest in pedagogical activities. Pedagogical improvisation (techniques and methods) determines the positive reaction of students to the subject, stimulates the development of the emotional sphere of personality, emotional sensitivity of future teaching, promotes the principle of creative transferring of existing knowledge, skills and abilities of developing personality, determines purposeful inclusion in the creative process, designing improvisational creative tasks which will become the basis for developing a creative project (Hrynenko, 2003: 155).

4. Involvement of students in creative design activities aimed at mastering the program material through the creation of a creative project, its design and public defense.

Thus, the interest of the future specialist in learning a foreign language largely depends on the teacher, his pedagogical and methodological skills, artistry and creativity, taking into account the psychological characteristics of students, their needs and interests. Nowadays, in the conditions of information society, when education is being reformed, the formation of

creative skills of the future teacher in professional training becomes important. It is through the creativity that teachers can solve problems that arise in education, take a new approach to traditional work, be interested in learning, that is develop an individual, creative style of work.

Conclusions. Thus, the development of creative qualities of future teacher of foreign language in high school should include:

- awareness of future teachers of personal and professional opportunities, development of pedagogical abilities to the creative level;

- enjoyment and need for novelty and non standard ways of solving professional problems;

- attitude to creativity and overcoming stereotypical ways and formalism in professional actions, forecasting ways and improving the creative potential of future specialist.

Further study, in our opinion, requires the problems of methods of diagnosing pedagogical creativity, the use of certain pedagogical forms and teaching methods aimed at developing creative thinking of future foreign language teachers, ways to improve training, as well as the practical aspect of future foreign language teacher training, improvement the level of teaching disciplines, developments of methods that will help to make a foreign language lesson productive, dynamic and interesting.

BIBLIOGRAPHY

1. Белкин А. Ситуация успеха : книга для учителей. Екатеринбург, 2013. С. 17–22.
2. Гриненко І. Педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови: теоретико-методичний аспект. *Наукові записки. Педагогіка*. 2003. № 3. С. 149–155.
3. Засєкіна Л. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2000. 206 с.
4. Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури. *Дивослово*. 2007. № 1. С. 24–29.
5. Розробка системи психологічного обстеження і моніторингу універсальних умінь в цілях атестації і підбору персоналу / Н. Березанська та ін. *Розвиток особистості*. 2002. № 2. С. 136–155.
6. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя. *Рідна школа*. 2001. № 5. С. 55–57.
7. Сисоєва С. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 79–82.
8. Скульський Р. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія. Київ : Вища школа, 1992. 135 с.
9. Donahue M. Nursing: the finest art, an illustrated history. St Louis : CV Mosby, 2010. 390 p.
10. Tardif T., Sternberg R. What we know about creativity? The nature of creativity, 1988. P. 429–446.
11. Torrance E. The nature of creativity as manifest in its testing. 1988. P. 43–75.

REFERENCES

1. Belkyn A. Sytuatsiya uspekha [Situation of success] : kn. dlia uchyteliei. Ekaterynburh, 2013. P. 17–22 [in Russian].
2. Hrynenko I. Pedahohichni umovy formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia inozemnoi movy: teoretykometodychnyi aspekt [Pedagogical conditions of formation of creative thinking of the future teacher of a foreign language: theoretical and methodological aspect]. *Pedahohika: Naukovi zapysky. Ternopil'skyi derzh. ped. un-t. Ternopil, 2003. № 3. P. 149- 155* [in Ukrainian].
3. Zasiiekina L. Osoblyvosti formuvannia profesiino-tvorchoho myslennia maibutnoho fakhivtsia inozemnoi movy [Features of formation of professional and creative thing of future specialist of a foreign language].: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Volyn'skyi derzh. un-t im. Lesi Ukrainky. Lutsk, 2000. 206 p. [in Ukrainian].
4. Kutsevol O. Portret tvorchoho vchytelia literatury [Portrait of a creative literature teacher]. *Dyvoslovo*. 2007. № 1. P. 24-29 [in Ukrainian].
5. Rozrobka systemy psykholohichnoho obstezhennia i monitorynhu universalnykh umin v tsiliakh atestatsii i pidboru personalu [Development of a system of psychological examination and monitoring of universal skills for the purpose of certification and selection of personnel] / N. Berezanska ta in. *Rozvytok osobystosti*. 2002. № 2. P. 136–155 [in Ukrainian].
6. Sydorenko T. Tvorchist u diialnosti vchytelia [Creativity in teacher's activity]. *Ridna shkola*. 2001. № 5. P. 55-57 [in Ukrainian].
7. Sysoieva S. Pedahohichna tvorchist uchytelia: vyznachennia, teoretychna model, funksi pidhotovky. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogical creativity of a teacher: definition, theoretical model, training fuctions. *Pedagogy and psychology*]. 1998. № 2. P. 79–82 [in Ukrainian].
8. Skul'skyi R. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi tvorchosti: Monohrafiia [Preparation of future teachers to pedagogical creativity]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1992. 135 p. [in Ukrainian].
9. Donahue M. Nursing: the finest art, an illustrated history. St Louis: CV Mosby, 2010. 390 p.
10. Tardif T., Sternberg R. What we know about creativity? The nature of creativity, 1988. P. 429-446.
11. Torrance E. The nature of creativity as manifest in its testing. 1988. P. 43-75.

UDC 378.147..811.111'27
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-44>

Alona SHYBA,
orcid.org/0000-0002-7533-4780
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English
Yuri Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) a.shyba@chnu.edu.ua

ASSERTIVENESS IN THE PROCESS OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION

The article deals with the study of main factors influencing students' foreign language communicative competence formation. The author clarifies the definition of the notion "communicative competence" and its structure. The ways of a native language acquisition and of a foreign language learning are compared. The stages of the foreign language learning taxonomy are also named.

The main purpose of the given paper was to analyze the factors which influence foreign language communicative competence formation, single out the main personality factors and study the impact of interactive methods on students' assertiveness in the process of communication. To achieve the set tasks the following theoretical and empirical methods were used: analysis, synthesis, comparison, classification and pedagogical observation.

As the researches show student's readiness to communicate depends on how competent and relaxed the speaker feels about the target language, so it's important to develop students' fluency in a target language taking into account the affective factor. The affective factor has a great impact on the process of foreign language learning and that of the communicative competence development. The main personality factors – self-esteem, risk-taking, motivation, anxiety and inhibition – are analyzed in the article. Assertiveness is important for building a healthy self-esteem; it covers three concepts – confidence, tolerance and responsibility. An assertive person is calm, relaxed, confident and can clearly explain his/her viewpoint, knows how to recognize manipulation and protect himself/herself from it. As some students display higher readiness to communicate than others, some possible fears were singled out. To overcome obstacles which hamper students' communicative competence development the author suggests the usage of interactive methods, such as discussions, debates, case study, role-playing and simulations. Interactive classroom atmosphere boosts students' assertiveness, increases their readiness to participate in communicative acts and thus, develops their communicative competence.

Key words: competence, communicative competence, affective factors, assertiveness.

Альона ШИБА,
orcid.org/0000-0002-7533-4780
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) a.shyba@chnu.edu.ua

АСЕРТИВНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено вивченню основних чинників, що впливають на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Авторка уточнює поняття «комунікативна компетентність» та її структуру; порівнюються шляхи засвоєння рідної та іноземної мов. Основною метою даної роботи було проаналізувати чинники, що впливають на формування іншомовної комунікативної компетентності, виокремити основні особистісні фактори та визначити вплив інтерактивних методів на асертивність студентів у процесі спілкування. Для досягнення поставлених завдань застосовано низку теоретичних та емпіричних методів, таких як аналіз, синтез, порівняння, класифікація та педагогічне спостереження.

Оскільки готовність студента до спілкування залежить від того, наскільки добре мовець володіє іноземною мовою та наскільки він відчувається спокійним та розслабленим, то навчання іноземній мові слід здійснювати з обов'язковим урахуванням афективного чинника. Даний чинник має суттєвий вплив на процес вивчення іноземної мови та розвиток комунікативної компетентності. Асертивність важлива для формування здорової самооцінки; вона охоплює три поняття: впевненість, толерантність та відповідальність. Асертивна людина спокійна, розслаблена, впевнена в собі і може чітко пояснити свою точку зору, знає, як розпізнати маніпуляцію та захиститися від неї. Оскільки деякі студенти виявляють вищу готовність до спілкування, ніж інші, виділено деякі

можливі причини цьому. Для подолання перешкод, що заважають розвитку комунікативної компетентності мовців, авторка пропонує використовувати інтерактивні методи, такі як дискусії, дебати, кейс-метод, рольова гра тощо. Інтерактивна атмосфера в класі підвищує асертивність студентів та їх активність у спілкуванні іноземною мовою, а отже, розвиває їхню комунікативну компетентність.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, афективні фактори, асертивність.

Introduction. The current stage of development of the educational system in Ukraine is characterized by the search of new ways and approaches to teaching. Special attention is paid to teaching foreign languages, as due to nowadays global changes in the world, professional and cultural ties of Ukraine with foreign countries the need for experts with a high mastery of foreign languages became obvious. The final and utmost goal of foreign language teaching and learning is the ability of the learner to use the language correctly and appropriately for a communicative purpose. Thus, the question how to help students improve their communicative competence arises.

The term “communicative competence” and the ways to develop it have been an object of investigation of a great number of scientists, among them D. Hymes, N. Chomsky, M.A.K. Halliday, M. Canale and M. Swain, B. Carroll, R. Gardner, P. Ur, A. Doff, H.D. Brown, J. Harmer, V. Cook, S.J. Savignon, etc. L. Vygotsky, S. Krashen, O. Lozova, I. Zymnia viewed the psychological aspects of foreign language learning, but the question of assertiveness in this process needs more detailed study.

The purpose of the given paper is to study the influence of students' assertiveness on the effectiveness of their communicative competence formation. To conduct the research a number of methods have been used: analysis, synthesis, comparison, classification, pedagogical observation and questionnaire.

Discussion. A competence – is a complex phenomenon, understood as a “combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain” (Deakin, 2008: 38). As to the communicative competence the term has come to be used in language teaching contexts to refer to the “ability to convey meaning, to successfully combine a knowledge of linguistic and sociolinguistic rules in communicative interactions” (Savignon, 1983: 5).

Studying the components of the communicative competence, D. Hymes in 1967 mentioned linguistic and sociolinguistic ones, M. Canale and M. Swain in 1980 singled out grammatical, strategic and sociolinguistic competences and in 1983 M. Canale wrote about one more component – discourse competence. It was in 1995 when M. Celce-Murcia depicted the structure of communicative competence in a form of a pyramid with the following components: linguistic,

actional, discourse, and sociocultural competence at the top (Celce-Murcia, 1995).

But when it comes to practice each teacher has to decide which approach or method to choose and which factors to take into consideration to help students develop all the components of the communicative competence and become fluent users of a target language.

Trying to answer this question we addressed certain psychological and linguistic theories concerning the question ‘how a language is learned’. The scientific literature survey showed that the three main hypotheses of how a language is learned are viewed from the behaviourist, innatist and interactionist / developmental perspectives.

According to behaviourist hypothesis kids acquire language by imitating it until they form habits of correct language use. Children's language behavior depends on the quality and quantity of the language a child is exposed to. The representatives of the innatist theory believe that a child is biologically programmed for language development and speaking surrounding is just a subsidiary condition. The developmental theory describes the connection of a child's cognitive development and his/her language use. Though different in some aspects, these three theories have one thing in common: language development only occurs as a result of social interaction (Lightbown, 2017).

Still, acquiring a mother tongue and learning a foreign language is not the same. And if we compare second language learning to the first language acquisition, there are some factors that make this process easier and some – make it more complicated. As to the advantages – here we can mention cognitive maturity which develops mainly with older learners and thus makes the process of language learning easier in the way, the learners already have the idea how the language “works”. On the other hand kids spend much more time listening to and acquiring L1, while L2 is in most cases learned in the classroom a couple of hours a week. Thus, to make the process of language learning more natural the student must have the possibility to regularly participate in meaningful communications.

Speculating about the stages through which the learner has to go in order to be fluent in a foreign language R. Valette suggests the following taxonomy:

1. Mechanical skills (it's the stage, where students' rote memory prevails)

2. Knowledge (it's the stage on which students possess some knowledge about the way the foreign language functions)

3. Transfer (the stage presupposes application of acquired knowledge in new contexts)

4. Communication (on this phase of learning the student uses the foreign language for an effective communication).

5. Criticism (the student is able to analyze the foreign language, conduct a research) (Valette, 1977: 28).

As seen from the taxonomy above, to reach the level of an effective communication, the learner has to do a lot of drilling first, gain some knowledge about the ways a new language is functioning and have a lot of language and speech practice.

While teaching we noticed that some students more freely participate in classroom communication which helps develop their communicative competence quicker, while others are afraid to take risk at communication and prefer to stay aside, though their knowledge of the language may be higher. A well-known American scientist S. Krashen singles out the following hypotheses concerning the process of a second language learning: the acquisition-learning hypothesis; the monitor hypothesis (monitoring the utterance which leads to accuracy of speech); the input hypothesis (receiving foreign language input one step higher than students' current level); the natural order hypothesis (sequence of grammatical structures); the affective filter hypothesis.

All the hypotheses are equally important and give results if implemented together. In this work we'll study the role of the affective factor on the efficiency of foreign language communicative competence formation.

S. Krashen names the following affective factors which are of a big concern in the process of foreign language learning: self-esteem, risk-taking, motivation, anxiety and inhibition (Krashen, 1981). Let's dwell on them in details.

Any cognitive activity can hardly be carried out successfully without some degree of self-confidence. It's not only about study but about every aspect of human life where self-esteem is important. And though it is hard to say whether self-esteem influences success in language learning or vice versa, the connection between them, as well as the importance to work on both is evident.

The process of new knowledge acquisition or skill formation can never be deprived of making mistakes. It's typical for foreign language learning and when it's easier with young learners who are always curious, emotionally active and are not afraid to make mistakes, with adolescents and adults it's quite different.

Teenagers though socially active, with higher cognitive abilities, suffer their self-confidence lowering. So anxiety and inhibition can also be typical in foreign language learning as it's natural for a person to feel self-doubt or worry in a new situation or to build a "defense wall" against something unfamiliar. Excessive anxiety, as well as inhibiting learning hamper the process of language acquisition. It's very important that an educator creates the positive classroom environment where students can feel at ease.

Inhibition is closely connected with risk-taking. Foreign language learning, especially at the beginning, is almost impossible without making mistakes, and students should not fear making them but rather take risk and speak, which is the only way to make progress in FLL. Students with a high self-esteem are more eager to take risk in the academic process.

The role of motivation in the process of foreign language learning can hardly be overestimated, be it the student's motivation with which he/she comes to school, or classroom motivational strategies which teachers apply during classes. Every person's activity is stipulated by some need and to fulfil it one should have a motive, which concerns a number of various psychological phenomena – pleasure, desire, reward, fear, intention, etc., which determine human activity.

The goal of the learner determines the type of motivation – intrinsic or extrinsic. If the goal of the learner is to study in order to get a positive grade or to please the parents, or to improve one's career, then it means that extrinsic type prevails. Intrinsic motivation is revealed when the student is stimulated to learn by his desire to improve his knowledge, and to become a well-educated person. Therefore, intrinsic motivation means that a person's motivational stimuli are coming from within, while extrinsic motivation takes place when motivational stimuli are coming from the outside. Though any motivation is good, we must admit that an intrinsic type of motivation is especially important for the long time goals in FLL. R. Gardner also describes two kinds of motivation learners can possess: instrumental (when FL becomes an "instrument" for achieving practical students' goals like higher grades or search for better career opportunities) and integrative motivation, when the student is stipulated to acquire FL to become a part of a new culture (Gardner, 1985).

M. Patsy names the following crucial individual differences that influence student's success in FLL: intelligence, language learning aptitude, learning styles, personality, attitudes, motivation, identity and ethnic groups affiliation and learner beliefs. The methodologist accepts that everyone has experienced occasions of avoiding communicating in a foreign

language. "Willingness to communicate may change with the number of people present, the topic of conversation, the formality of the circumstances, and even with whether we feel tired or energetic at a given moment (Lightbown, 2017: 86).

Without any doubt there isn't but one factor important in the process of FLL, they all intervene and work together. Moreover it's not an easy task to measure and decide which of them contributes most to the student's language development.

The research carried out by Richard Clément, Peter MacIntyre, and their colleagues, proves that learners are willing to communicate due to their communicative confidence which is stipulated by two factors: how relaxed L2 learners are and how competent (or incompetent) they feel about their L2 ability. These factors are considered to be the main contributors to communicative confidence and are directly influenced by previous contacts with L2 speakers (Clément, 2003) and by how assertive the learner feels.

Assertiveness in terms of foreign language teaching is understood as an important psychological mechanism necessary for the implementation of effective interactive activities for the formation of students' communicative competence. This concept, though comparatively new in a scientific psychological literature, has already attracted researchers' attention, both psychologists and educators. Assertiveness is defined as "the quality of being confident and not frightened to say what you want or believe" (Cambridge dictionary), while the adjective assertive means "behaving in a confident way in which you are quick to express your opinions and feelings" (Macmillan dictionary). Having analyzed scientific literature on the given topic, we noticed that the term has acquired a bit broader meaning covering three concepts – confidence, tolerance and responsibility.

An assertive person behaves the way he/she considers to be right and feels personal responsibility for all his/her own actions. But at the same time, an assertive student displays respect to other members of the academic process, not suppressing his/her own interests.

An assertive behavior can be described as that of a self-confident person, when the needs and rights of others are respected, provided that others respect his rights. Assertive behavior is clear, straightforward; it is characterized by calmness, a person seems relaxed – that is both his verbal and nonverbal manifestations are not characterized by any tension. A person who behaves assertively is able to clearly articulate the essence of the interaction, how he/she sees the situation, what the expectations are, knows how to recognize manipulation and protect himself from it. Such a

person has a positive attitude towards other people, is able to listen to other people's ideas and is not afraid to change his/her point of view under the influence of arguments. An assertive person is not ashamed to ask for assistance and is also always ready to help (Lvov, 2002). Assertive behavior can also help improve student's self-esteem.

Our teaching practice showed that only a few students, future English language teachers, fully display assertive behavior. Some of them seem embarrassed, don't eagerly participate in discussions or answer teacher's question, even if they know the answer perfectly well. To explain the reasons of students' self-doubt we addressed the work of F. Davis, who connects such a state with the presence of certain permanent fears: fear of being isolated, ostracism; fear of losing individuality, of being oppressed by others; fear of losing control; fear of seeming incompetent (Davis, 1996).

We paid considerable attention to overcoming these students' problems, as being assertive is extremely important not only in the process of learning, but also in their further teaching career. The appropriate use of interactive learning technologies, especially those involving group work, public speaking greatly contributed to the development of students' confidence and their readiness to interact in a foreign language. The implementation of discussions, debates, case study, role-playing and simulations, as well as the use of a number of Internet technologies both helped students better develop their fluency in a target language and motivated them to become active participants of the study process. Observations proved that natural and friendly interactive language learning atmosphere created favorable conditions to raise students' self-esteem and motivation, stimulated them to assertive behavior which lowered their anxiety. Thus, students' readiness to participate in communicative acts began to increase, which led to the communicative competence development.

Conclusions. So, students' assertiveness helps reduce stress and inhibition, boosts their self-confidence; readiness to communicate is increased. The implementation of interactive methods in the process of foreign language learning and teaching creates favorable conditions for making the process as natural as possible. Besides, an interactive atmosphere in the classroom increases motivation and students' assertiveness, which makes the process of students' communicative competence formation much more effective. Future investigations will be dedicated to the study of the influence of remote teaching and learning on students' assertiveness.

BIBLIOGRAPHY

1. Deakin Crick, Ruth. Pedagogy for citizenship. *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* / Ed. F. Oser & W. Veugelers. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. P. 31 – 55.
2. Sandra J. Savignon. Communicative competence: theory and classroom practice: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. 340 p.
3. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in applied linguistics*. 1995. 6 (2). URL: <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj#page-1>.
4. Lightbown, P. M., Spada N. How languages are learned: Oxford University Press, 2017, 261 pp.
5. Valette R. Modern language testing (2nd edition): Harcourt Brace Jovanovich. 2-nd edition, 1977. 337 pp. URL: <https://archive.org/details/modernlanguage00rebe/page/n1/mode/2up>
6. Krashen S. D. Second language acquisition and second language learning: Pergamon Press Inc, 1981. 150 pp.
7. Gardner, Robert. C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation: Edward Arnold Ltd., 1985. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262624.pdf>
8. Clément, R., Baker, S. C., MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 2003. P. 190 – 209.
9. Cambridge dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/assertiveness>.
10. Macmillan dictionary URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/assertive?q=assertiveness#assertive_4.
11. Львов В. М., Ильина А. В., Шлыкова Н. Л. К проблеме оценки и формирования асертивности личности. *Медицинская психология*. URL: http://ledleds.ru/?K_PROBLEME_OCENKI_I_FORMIROVANIYA_ASSERTIVNOSTI_LICHNOSTI.
12. Девис Ф. Полная уверенность в себе. Исчерпывающее руководство на пути достижения личного успеха и уверенности в себе. Минск, 1996. 350 с.

REFERENCES

1. Deakin Crick, Ruth. (2008). *Pedagogy for citizenship. Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. (Ed. F. Oser & W. Veugelers. Rotterdam): Sense Publishers. [in English].
2. Sandra J. Savignon. (1984). *Communicative competence: theory and classroom practice*: Addison-Wesley Publishing Company. [in English].
3. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications*, *Issues in applied linguistics*. 6 (2). <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj#page-1>. [in English].
4. Lightbown, P. M., Spada N. (2017). *How languages are learned*: Oxford University Press. [in English].
5. Valette R. (1977). *Modern language testing* (2nd edition). *Harcourt Brace Jovanovich*. [in English].
6. Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press Inc. [in English].
7. Gardner, Robert. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold (Publishers) Ltd. [in English].
8. Clément, R., Baker, S. C., MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2). [in English].
9. Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/assertiveness>. [in English].
10. Macmillan dictionary. https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/assertive?q=assertiveness#assertive_4. [in English].
11. Lvov, V., Ilyina, A., Shlykova, N. (2002). К проблеме оценок и формирования асертивности личности [To the problem of assessment and formation of person's assertiveness]. *Medical Psychology*. http://ledleds.ru/?K_PROBLEME_OCENKI_I_FORMIROVANIYA_ASSERTIVNOSTI_LICHNOSTI [in Russian].
12. Davis, Ph. (1996). *Polnaya uverenost' v sebe. Ischerpyvayushchee rukovodstvo na puti dostizheniya lichnogo uspekha I uverenosti v sebe* [Total self-confidence. Ultimate guide on the way to achieving personal success and self-confidence]. Minsk [in Russian].

УДК 378:13(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-45>

Олена ШКОЛА,

orcid.org/0000-0003-3013-0423

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) *alesikk1974@gmail.com*

Валерій ЖАМАРДІЙ,

orcid.org/0000-0002-3579-6112

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізичного виховання та охорони здоров'я, фізіотерапії,
ерготерапії зі спортивною медициною та фізичною реабілітацією

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) *shamardi@ukr.net*

Оксана ГОРДІЄНКО,

orcid.org/0000-0003-3207-8497

старший викладач кафедри фізичної терапії та ерготерапії,

заступник декана з освітньої та виховної роботи факультету фізичної культури та спорту

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *ksanagord@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ БАГАТОСТУПЕНЕВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Підготовка фахівців в Україні протягом тривалого часу була проведена системою «заклад загальної середньої освіти – коледж – заклад вищої освіти». Перехід до ринкової економіки, зміна умов праці та виробництва вимагають реалізації нової системи освіти. Тому стаття присвячена фаховій підготовці вчителів фізичної культури в умовах багатоступеневої освіти.

Метою статті є визначення особливостей в організації навчання та якості фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в системі багатоступеневої освіти.

На основі науково-методологічного аналізу визначених проблем отримано висновки щодо сутності питання про фахову підготовку майбутніх викладачів фізичної культури та розроблено інтегровану структурно-функціональну модель оптимізації цієї підготовки під час навчання у ЗВО. Оптимізація фахової підготовки – це навмисний вибір викладачами найкращого варіанту навчання, який забезпечує певний час, максимальний результат та відповідає потребам суспільства щодо підготовки фахівців. Створена модель навчання складається з двох компонентів, які взаємопов'язані та доповнюють оптимізацію наукової організації педагогічної роботи й освітнього процесу майбутніх викладачів фізичної культури. Критеріями оптимізації фахової підготовки майбутніх викладачів фізичної культури є: максимальна ефективність, дотримання гігієнічних стандартів витрат часу та максимальне дотримання результатів соціально пов'язаних цілей, установлених до закладів загальної середньої освіти. Таким чином, фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури є складною, багатогранною системою, яка спрямована на здобуття та розвиток достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня компетентності в процесі багатоступеневого навчання у закладах вищої освіти і практичній діяльності.

Ключові слова: вчитель фізичної культури, ступені освіти, заклади освіти.

Olena SHKOLA,

orcid.org/0000-0003-3013-0423

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Head of the Department of Physical Education

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) *alesikk1974@gmail.com*

Valerii ZHAMARDIY,*orcid.org/0000-0002-3579-6112*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Education and Health, Physiotherapy, Occupational
Therapy with Sports Medicine and Physical Rehabilitation
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) shamardi@ukr.net*

Oksana GORDIENKO,*orcid.org/0000-0003-3207-8497*

*Senior Lecturer at the Department of Physical Therapy and Occupational Therapy,
Deputy Dean for Educational Work of the Faculty of Physical Culture and Sports
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) ksanagord@ukr.net*

FEATURES OF MULTI-STAGE PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL CULTURAL TEACHERS

The training of specialists in Ukraine for a long time was carried out by the system: the institution of general secondary education, college, institution of higher education, postgraduate student, doctor of philosophy, doctor of sciences. The transition to a market economy, changing working conditions and production requires the implementation of a new education system. Therefore, the article is devoted to professional training of a teacher of physical culture in a multi-level education.

The purpose of the article is to determine the features in organizing the training and quality of professional training of future teachers of physical culture in the system of multi-stage education.

Based on the scientific and methodological analysis of the defined problems, conclusions were obtained on the essence of the issue of professional training of future teachers of physical culture and an integrated structural and functional model of optimization of this training was developed during studying. Optimization of professional training is a deliberate choice of teachers of the best learning option, which ensures a certain time, the maximum result and meets the needs of the society regarding the preparation of specialists. The established model of training consists of two components that are interconnected and complemented by optimizing the scientific organization of pedagogical work and the educational process of future teachers of physical culture. The criteria for optimizing the professional training of future teachers of physical culture are: maximum efficiency, observance of hygienic standards of time expenditures and maximum observance of the results of socially related goals established in institutions of general secondary education. Thus, professional training of future teachers of physical culture is a complex multifaceted system aimed at obtaining and developing sufficient for productive professional activities in the process of multi-stage training in higher education institutions and practical activities.

Key words: *teacher of physical culture, degree of education, educational institutions.*

Постановка проблеми. За роки незалежності України визначено нові пріоритети розвитку освіти, і, відповідно, розпочався новий складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного суспільства. Інтеграція України в європейський та світовий простір актуалізує завдання підготовки нової генерації вчителів.

Підготовка фахівців в Україні протягом тривалого часу проводилася за системою «середня школа – коледж – технікум – інститут – аспірантура – докторантура – курси підвищення кваліфікації» тощо. Перехід до ринкових відносин, зміна умов праці та виробництва вимагають упровадження нової системи освіти (О. Тимошенко, 2008; Л. Сущенко, 2004; Н. Ничкало, 2000 та ін.). У побудові ступеневої системи освіти України використано Закон України «Про освіту» і Міжнародна стандартна класифікація освіти.

Ступенева система освіти в Україні здійснюється за різними за змістом і тривалістю навчання послідовними освітніми і основними освітньо-професійними програмами з професійного напрямку. Перспективним напрямом розвитку освіти в Україні є також створення системи закладів, поєднаних спільною метою, що визначається «Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу професійну освіту)» та про нормативне і навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців із вищою освітою тощо.

Концептуальні положення щодо змісту й організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти базуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини роз-

виту освіти, Болонської декларації, Євросоюзу, рекомендаціях ЮНЕСКО, які наголошують на необхідності фундаменталізації, неперервності, диверсифікації й гнучкості, прогностичності, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості фізкультурної освіти.

Сьогодні в Україні відбувається становлення нової освітньої системи, тому особливого значення набуває проблема якості освіти, яка стала наріжним каменем у реформуванні національних освітніх систем як в Україні, так і за кордоном.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, головне завдання державної політики в галузі освіти України – забезпечення якості професійної освіти й її постійне підвищення відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Виняткового значення набуває фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти, де забезпечується не лише спрямування освітнього процесу на озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а й розвиток багатоступеневої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Г. Балахнічова та ін., 2008; О. Школа, Д. Сичов, 2016 та ін.).

Актуальність і доцільність дослідження проблеми багатоступеневої підготовки вчителя фізичної культури у сучасних умовах зумовлені необхідністю подолання суперечностей, які виникають між: вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту й їхньою кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; процесами демократизації і гуманізації педагогічної науки і практики щодо забезпечення відповідної фізкультурної освіти й їх відображенням у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; потребами педагогічної науки і практики в урахуванні становлення й розвитку вітчизняної багатоступеневої системи професійної підготовки майбутніх викладачів фізичної культури, зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту і недостатнім їх осмисленням й узагальненням у педагогічній науці; масовістю підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту та індивідуально-творчим характером їхньої професійної діяльності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання засвідчує, що дослідженню окремих

питань даної проблеми приділялася значна увага вітчизняних науковців (О. Тимошенко, 2008; Л. Суценко, М. Маліков, 2004; О. Школа, 2019 та ін.).

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблему багатоступеневої підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах недостатньо досліджено в теоретико-методологічному аспекті. Поза увагою дослідників залишилися концептуальні ідеї щодо багатоступеневої підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

Ураховуючи соціальну значущість якісної фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, необхідність зміцнення позицій України на міжнародній арені, формування здорового способу життя населення та актуальність проблеми, було визначено, що існує недостатня теоретична розробленість цього питання.

Мета статті – визначення особливостей в організації навчання та якості фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в системі багатоступеневої освіти.

Згідно з метою дослідження, визначено завдання:

1. Узагальнити теоретичні знання щодо формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури в процесі багатоступеневої освіти.

2. Виявити й охарактеризувати основні періоди становлення й розвитку вітчизняної багатоступеневої системи фахової підготовки вчителів фізичної культури в Україні.

Об'єкт дослідження – багатоступенева фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади організації та якості навчання під час багатоступеневої фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз спеціальних та наукових літературних джерел; соціологічний аналіз; моделювання; педагогічний експеримент.

Дослідження проводилося на базах Харківського фахового педагогічного коледжу та Комуніального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Гіпотеза дослідження базувалася на тому, що фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури набуває ефективності, якщо: теоретико-методологічні засади їх багатоступеневої підготовки будуються з урахуванням історичного

вітчизняного і зарубіжного досвіду фахової підготовки вчителів фізичної культури і відповідно до особистісно орієнтованої парадигми освіти; її результатом і метою є формування смислової парадигми особистості майбутніх учителів фізичної культури; технології її реалізації зорієнтовано на побудову індивідуальних траєкторій розвитку здобувачі вищої освіти, задоволення індивідуальних освітніх потреб та стимулювання їх зростання з опорою на прагнення особистості майбутнього вчителя фізичної культури до професійних самовизначення, самореалізації та самоактуалізації впродовж життя.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному експерименті брали участь здобувачі вищої освіти I курсу коледжу та академії, які за станом здоров'я віднесені до основної медичної групи. Із ними проводилося анкетування щодо форм організації занять на різних рівнях підготовки, умов їх проведення, успішності навчання вибраної професії тощо.

Було організовано дві групи: контрольну та експериментальну, по 30 осіб у кожній. Оцінювалася їхня готовність до професійної діяльності, що планується здійснювати за розробленими критеріями: мотиваційним (інтерес до навчання з використанням різних сучасних педагогічних технологій), когнітивним (знання, вміння та навички) та діяльнісним (розвиток ключових компетентнос-

тей і наскрізних умінь здобувачів вищої освіти, здатність до самоосвіти і командної роботи, самореалізація).

У результаті експерименту було створено комплексну модель фахової підготовки вчителя фізичної культури в закладах вищої освіти (рис. 1).

Порівняльний експеримент також виявив відмінності між показниками ефективності рівня знань та вмінь здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп. Значущість різниці цих показників оцінювалася за допомогою t-критерію Стьюдента.

Висновки. Таким чином, фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури є складною, багатогранною системою, яка спрямована на здобуття та розвиток достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня компетентності в процесі багатоступеневого навчання в закладах вищої освіти і практичної діяльності.

За отриманими результатами було визначено таке: 1) розкрито сутність питання щодо фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури та розроблено комплексну структурно-функціональну модель оптимізації фахової підготовки вчителя фізичної культури в закладах вищої освіти; 2) під оптимізацією фахової підготовки було зазначено цілеспрямований вибір викладачами найкращого варіанту побудови освітнього процесу, який забезпечує за певний час максимальний результат,

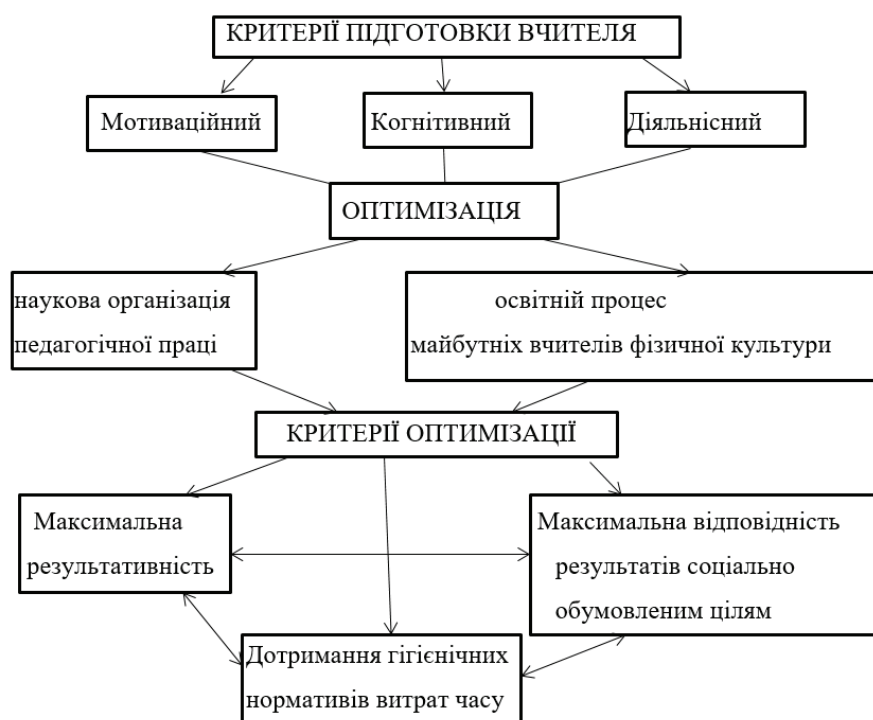


Рис. 1. Структурно-функціональна модель фахової підготовки вчителя фізичної культури

що відповідає потребам суспільства стосовно підготовки вчителів фізичної культури; 3) створено модель фахової підготовки вчителів фізичної культури, що складається з двох компонентів, які взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного (оптимізація наукової організації педагогічної праці й оптимізація освітнього процесу майбутніх учителів фізичної культури); 4) до критеріїв оптимізації фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури віднесено: максимальну резуль-

тативність, дотримання гігієнічних нормативів витрат часу та максимальну відповідність результатів соціально зумовленим цілям, які поставило суспільство перед закладами вищої освіти.

Подальше дослідження планується провести щодо питання з управління фаховою підготовкою майбутніх учителів фізичної культури в системі багатоступеневої освіти як одного з чинників оптимізації навчання в сучасному закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балахнічова Г., Завадська Л., Заремба Л. Технологія професійного формування майбутнього вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. Т. 1. С. 138–142.
2. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Матеріали Міжнар. наук. конф. «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти»* / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. Харків : ХДПУ, 2000. С. 54–80.
3. Сущенко Л., Маліков М. Про педагогічні технології, спрямовані на особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. 2004. № 4. С. 121–124.
4. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 421 с.
5. Школа О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до освітньої діяльності в закладах середньої освіти. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: conference proceedings. International scientific and practical conference, Vilnius, 26–27.04.19*. Vilnius : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. P. 85–88.
6. Школа О. М., Сичов Д. В. Умови підготовки вчителя фізичної культури на різних ступенях освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт»*. 2016. Вип. 4(74)16. С. 132–134.

REFERENCES

1. Balakhnichova H., Zavadaska L., Zarembo L. Tekhnolohiia profesiinoho formuvannia maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Technology of professional formation of the future teacher of physical culture]. *Fizychnne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*. 2008. T. 1. S. 138-142. [in Ukrainian]
2. Nychkalo N. H. Neperervna profesiina osvita: mizhnarodnyi aspekt [Continuous Professional Education: International Aspect]: materialy Mizhnar. nauk. konf. «Tvorcha osobystist u systemi neperervnoi profesiinnoi osvity» / Za red. S. O. Sysoievoi, O. H. Romanovskoho. Kharkiv: KhDPU, 2000. S. 54-80. [in Ukrainian]
3. Sushchenko L., Malikov M. Pro pedahohichni tekhnolohii, spriamovani na osobystisno oriietovanyi pidkhdid do profesiinnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu [About pedagogical technologies aimed at a personally oriented approach to professional training of future specialists of physical education and sports]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzh. pedah. un-tu*. 2004. № 4. S. 121-124. [in Ukrainian]
4. Tymoshenko O. V. Optymizatsiia profesiinnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury: monohrafiia [Optimization of professional training of future teachers of physical culture]. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. 421 s. [in Ukrainian]
5. Shkola O. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury do osvithoi diialnosti v zakladakh serednoi osvity []. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society: conference proceedings [Professional training of future specialists of physical culture to educational activities in secondary education institutions]. International scientific and practical conference (Vilnius, 26 – 27.04.19 r.)*. Vilnius: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. R. 85-88. [in Ukrainian]
6. Shkola O. M., Sychov D. V. Umovy pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury na riznykh stupeniakh osvity [Terms of preparation of a teacher of physical culture at different degrees of education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 15 : Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / Fizychna kultura i sport : zb. nauk. prats / za red. H. M. Arziutova*. Kyiv: Vyd – vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. Vyp. 4(74)16. S. 132-134. [in Ukrainian]

УДК 373.3.091
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-46>

Марія-Тереза ШОЛОВІЙ,
orcid.org/0000-0002-2650-3090

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) *mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено актуальній тенденції сучасної освіти – переходу на компетентнісну основу, оскільки сучасна людина повинна володіти ширшими, ніж пізнавальні, можливостями та якостями. Подано детальний теоретичний аналіз понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» у наукових дослідженнях. Запропоновано основні визначення понять, їх детальну характеристику та зміст, ключові характеристики. Показано, що у наукових розвідках є різні їх трактування, частково різного пояснення смислового та змістового. Аналіз наявних понять свідчить про те, що вони використовувалися або як синоніми, або ж були намагання чітко відокремити один від одного. Метою дослідження було здійснити теоретичний аналіз розуміння поняття «компетентність», «компетенція», що, своєю чергою, дасть можливість: визначити сутність поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність учня початкової школи», яка визначена Державним стандартом початкової освіти як ключова; визначити її структуру; розробити технологію формування у початковій школі. Підсумовано, що поняття «компетенція» повинно використовуватися для позначення результату освіти, який виражається у підготовленості випускника, рівні володіння випускником методами, засобами діяльності для виконання поставленого завдання, певному рівні вмінь та навичок, який дає змогу досягти поставлену мету, а «компетентність» використовується скоріше для того, щоб визначити міру опанування певних якостей, властивостей. Набуття компетенцій у школярів відбувається поетапно, поступово у процесі діяльності, тому рівень компетентності особистості на різних етапах навчання є різним.

Інформаційно-комунікативна компетентність школяра передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування. Формування інформаційно-комунікативної компетентності (ІКТ) учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається у результаті застосування під час вивчення усіх предметів навчального плану на основі діяльнісного підходу. Навчальними програмами передбачено внесок кожного навчального предмета у формування зазначеної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інформаційно-комунікативна компетентність, педагог, початкова освіта, учень.

Mariya-Tereza SHOLOVYI,
Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) *mariya-tereza.sholoviy@lnu.edu.ua*

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

The article is devoted to the current trend of modern education – the transition to a competency-based basis, as modern man must have wider than cognitive, opportunities and qualities. A detailed theoretical analysis of the concept of competence approach, competence, competence in scientific research is given. The main definitions of concepts, their detailed characteristics and content, key characteristics are offered. It is shown that in scientific investigations there are different interpretations of them, there are partially different explanations of semantic and semantic. Analysis of existing concepts suggests that they were used either as synonyms, or there were attempts to clearly separate from each other. The purpose of the study was to carry out a theoretical analysis of the understanding of the concept of «competence», «competence», which in turn will: determine the essence of the concept of «information and communication competence of primary school students», which is defined by the State Standard of Primary Education; determine its structure; to develop the technology of formation in primary school. It is concluded that the concept of «competence» should be used to denote the result of education, which is expressed in the readiness of the graduate, the graduate's mastery of methods, means of activity, to perform the task, a certain level of skills to achieve the goal, and «competence» is used. rather in order to indicate. Acquisition of competencies in students occurs gradually, gradually in the process of activity, so the level of competence of the individual at different stages of learning is different. Information and communication competence of the student involves the confident and critical use of information and communication technologies and appropriate

tools for learning, recreation and communication. The formation of information and communication competence (ICT) of students, the content of which is integrative, occurs as a result of the application during the study of all subjects of the curriculum on the basis of the activity approach. Curricula provide for the contribution of each subject in the formation of this competence.

Key words: *competence, competence, information and communicative competence, teacher, primary education, student.*

Постановка проблеми. Українська освіта активно інтегрується у світовий освітній простір, відповідно, змінюються основні підходи до організації освітнього процесу. Особистісно-орієнтований підхід, який упроваджується в освітній процес на всіх його ланках (від дошкільної до вищої), ставить вимогу до переходу на компетентнісну основу.

Аналіз досліджень. Упродовж останніх років спостерігається активність наукових досліджень із цієї проблеми, отже, з'явилося багато досліджень, присвячених вивченню питання компетентнісного підходу, розуміння сутності понять «компетентність», «компетенція». Як зазначають дослідники (Jean, 2014), компетентнісний підхід уперше був застосований у ХХ ст. у США, коли прийнялися стандарти та вимоги до робіт, які виконувалися на підприємствах, в армії. Згодом такий підхід був запроваджений в освіті, науці. В історичній хронології можна назвати таких науковців, які відіграли значну роль у поширенні компетентнісного підходу: Р. Уайт (1959), Д. Мак Клееланд (1973), Н. Хомський (1972), Дж. Равен (2002), Л. Спенсер і С. Спенсер (2005), Так, Р. Уайт використав цей термін у біологічному контексті, Д. Мак Клееланд долучився до розвитку цього поняття у менеджменті та управлінні персоналом, Н. Хомський використав термін «компетентність» у теорії мови та трансформаційній граматиці, Л. Спенсер та С. Спенсер продовжили розвиток компетентнісного підходу в управлінні персоналом. Особливої уваги заслуговує англійський психолог Дж. Равен, який уперше повно охарактеризував поняття «компетентність», розкрив та описав його складники.

Запровадження компетентнісного підходу в освіті розвинених країн Європи та США науковці пов'язують із тим, що у 80-ті роки ХХ ст. експерти з питань освіти цих країн почали говорити про те, що спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною і виправданою ще на початку століття, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню. Суспільство почало вимагати виховання самостійних, ініціативних, відповідальних членів, які здатні ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань. Молода

людина повинна володіти ширшим, аніж пізнавальні, можливостями та якостями. Виявилось, що можна бути обізнаним, але абсолютно некомпетентним. Іншими словами, результати освіти не задовольняли вимоги суспільства.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності терміна «компетентність» та окреслити зміст понять «інформаційно-комунікативна компетентність педагога», «інформаційно-комунікативна компетентність учня».

Виклад основного матеріалу. С. Анфісова вважає, що компетентнісний підхід в освіті орієнтує заклад освіти на формування у випускника ключових компетентностей, які дадуть змогу дитині успішно адаптуватися в умовах сучасної економіки, зміни технологій, динамічного розвитку соціальних відносин (Анфісова, 2004). Іншими словами, компетентнісний підхід в освіті полягає у тому, щоб увесь освітній процес має бути спрямований не на збільшення інформованості вихованця, а на формування його вміння розв'язувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях за аналогією. О. Лебедев розглядає його як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів (Лебедев, 2004). Е. Зеєр вважає, що особливість компетентнісного підходу в тому, що інструментальними засобами досягнення цих цілей (векторів освіти) виступають принципово нові мета-освітні конструкти (компетентності, компетенції) (Зеєр, 2005).

Таким чином, компетентнісний підхід, як зауважує О. Ковальова, є новим поглядом на освіту під кутом зору включення освіти в глобальну систему суспільного устрою (Ковальова, 2018: 27). На думку дослідниці, особливість компетентнісного підходу в тому, що він створює стандарти освіти, ґрунтуючись на її кінцевих цілях і результатах. У більшості загальноосвітніх шкіл сьогодні переважає знанневий підхід до організації освітнього процесу, тоді як компетентнісний підхід не є системним. Його впровадження є проблемою, яку варто вирішувати як на методичному рівні, так і діяльнісному. Перед сучасною психолого-педагогічною наукою стоїть завдання не лише визначити

сутність, зміст основних понять, що характеризують компетентнісний підхід, а й розробити чіткий інструментарій для вимірювання, формування та розвитку певних компетенцій, а також технологій, які б сприяли його впровадженню у систему початкової освіти.

Компетентність (від лат. *competens* – відповідність, здатність) – психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистісної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням (Родигіна, 2017).

Слід зазначити, що окремі науковці трактують поняття компетенції і компетентності як синоніми (англ. *competence* і *competency*), уважаючи, що компетенції – особистісні риси, а компетентності – повноваження особи (Луговий, 2007).

Різноманітність підходів до їх розуміння науковцями, вважаємо, повинні роз'яснити нормативно-правові документи. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) поняття «компетентність» пояснено так: компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

У чинному Державному стандарті початкової освіти (2018) воно використовується у такому значенні: «компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, у складі якої – знання, уміння, досвід, цінності і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці»; а «компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставень у певній сфері діяльності людини».

Разом із тим бачимо різні трактування означених понять у наукових дослідженнях. Р. Бояцис визначає компетентність як здатність людини поводити себе в такий спосіб, який задовольняє вимоги роботи в певному організаційному середовищі, що, своєю чергою, є необхідною умовою досягнення бажаних результатів (Бояцис, 2008).

На думку Г. Селевка, компетенція – готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети (Селевко, 2006). Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, вміння, навички, надпредметні вміння, компетентності (способи діяльності, психологічні особливості, цінності). Компетентності – якості, придбані через проживання ситуацій, рефлексію досвіду. Поняття «компетенція», вважає Г. Селевко, застосовується для

позначення результату освіти, який виражається у підготовленості випускника, рівні володіння випускником методами, засобами діяльності для виконання поставленого завдання, певному рівні вмінь та навичок, який дає змогу досягти поставлену мету. Тоді як «компетентність» використовується скоріше для того, щоб визначити міру опанування певних якостей, властивостей.

А. Хуторський доводить, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до неї й предмета діяльності. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів чи процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності (Хуторський, 2003).

І. Бех трактує компетентність як досвідченість суб'єкта в певній галузі, як здатність людини мобілізувати свої сили для успішної реалізації задуманого в конкретній сфері діяльності (Бех, 2009). Він наголошує, що під час визначення сутності компетентності треба робити наголос саме на досвідченості, а не на обізнаності.

М. Головань указує, що компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного розв'язання якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми (Головань, 2017). О. Овчарук, О. Пометун визначають компетентність як інтегративну якість особистості, що ґрунтується на взаємозв'язку її теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мотивації, особистісних якостей та зумовлює готовність людини до виконання певної діяльності незалежно від проблеми (Овчарук, 2004; Пометун, 2005). Окрім того, О. Пометун зауважує, що, даючи характеристику сутнісним ознакам компетенції особистості, необхідно враховувати, що вони: постійно змінюються (залежно від змін, що відбуваються у суспільстві); орієнтуються на майбутнє (уміння організувати свою навчальну діяльність, спираючись на власні можливості); мають діяльнісний характер узагальнення вмінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних ситуаціях; пов'язані з мотивацією на безперервну самоосвітню діяльність (Пометун, 2005: 66).

І. Гришина стверджує, що компетентність являє собою сукупність психолого-фізичних та інтелектуальних властивостей людини, які дають їй змогу приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність, ефективно вирішувати поставлені завдання (Гришина, 2002). П. Щербань тлумачить компетентність як рівень освіти

й життєвого досвіду розвиненості індивідуальних здібностей і якостей, сформованості прагнення до самоосвіти, самовдосконалення (Щербань, 1998).

Важливо зрозуміти, що у формуванні компетентності особистості на різних етапах її навчання допоможуть державні стандарти. Сьогодні затверджений та введений у дію Державний стандарт початкової загальної освіти (2018), в якому визначено основні компетентності, які формуються у молодших школярів, однією з яких є інформаційно-комунікаційна.

М. Головань, досліджуючи інформативну компетентність, визначає її як інтегративне утворення особистості, яке поєднує у собі інформативні знання, вміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних завдань, навички використання комп'ютера та інформаційно-комунікаційних технологій, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і виявляється у прагненні, здатності й готовності до ефективного використання знань і вмінь та застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності, повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість параметру і результату діяльності (Головань, 2013). Інформативна компетентність характеризує ступінь освоєння компетенцій у галузі інформатики, необхідних для діяльності в інформаційному просторі. Набуття компетенцій, на думку науковця, відбувається поетапно, поступово у процесі діяльності, тому рівень компетентності особистості на різних етапах навчання буде різним.

Інформаційно-комунікаційна компетентність у Державному стандарті початкової загальної освіти визначається як здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань. Вона передбачає, що учень здатний орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією, а також уміє добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, користуватися різноманітною довідковою літературою. Інформаційно-комунікаційна компетентність є і ключовою, і водночас предметною для курсу «Сходинки до інформатики». Як ключова вона передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування. У контексті початкового навчання предметна ІКТ-компетентність розглядається як здатність учня актуалізувати, відбирати, інтегрувати й застосовувати в кон-

кретній життєвій або навчальній ситуації, у тому числі проблемній, набути знання, уміння, навички, способи діяльності щодо використання ІКТ. Предметна ІКТ-компетентність учнів виявляється у таких ознаках: здатність раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби для розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням даних, їх пошуком, зберіганням, поданням і передаванням; готовність вирішувати інформаційні проблеми шляхом застосування засобів ІКТ та алгоритмів виконання завдань; здатність співпрацювати за допомогою засобів ІКТ для виконання комплексних завдань; уміння безпечно працювати з комунікаційними системами (Державний стандарт початкової освіти, 2020).

Формування інформаційно-комунікативної компетентності (ІКТ) учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається у результаті застосування під час вивчення всіх предметів навчального плану на основі діяльнісного підходу. Навчальними програмами передбачено внесок кожного навчального предмета у формування зазначеної компетентності. Школярі зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетентністю сприймають знання, інформацію як джерело життєвої компетентності. Вони вміють спостерігати, критично мислити, аналізувати, використовувати отриману інформацію в різних ситуаціях; охоче виконують творчі, презентаційні роботи; уміють як співпрацювати в групах і парах, так і самостійно організовувати свою роботу; успішно опановують зміст інших навчальних програм відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти; самостійно використовують Інтернет-ресурси (Державний стандарт початкової освіти, 2020).

ІКТ-компетентність лежить у межах категорії «інтерактивне використання засобів», де вирізняються такі ключові компетентності: здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання (інформаційна грамотність); здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології.

Висновки. Таким чином, різноманітність підходів до трактування основних означених понять у наукових досліджень беззаперечно доводить її актуальність. Вони визначають та окреслюють перспективу подальших наукових досліджень, яку вбачаємо в обґрунтуванні структурних елементів інформаційно-комунікаційної компетентності учнів початкової школи та розробленні технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до її формування в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анфисова С. Е. Компетентностно-ориентированный подход к образованию. *Проблемы дошкольного образования на современном этапе*. Тольятти : Развитие через образование, 2004. С. 12–18.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26–31.
3. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / пер. с англ. Москва : Hippo Publishing Ltd, 2008. 352 с.
4. Головань М. С. Інформатичні компетентності чи інформативна компетентність? *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. 2013. Вип. XI. Т. 3. С. 52–62.
5. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монография. Санкт-Петербург, 2002. 232 с.
6. Державний стандарт початкової освіти : Постанова КМУ від 21.02.2020 № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
7. Енциклопедія освіти АПН України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
8. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
9. Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 ; Інститут обдарованої дитини НАПН України. Переяслав-Хмельницький, 2018. 203 с. URL: https://phdpu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/Diss_Kovaliova.pdf.
10. Корнят В. С., Субашкевич І. Р. Дослідження особливостей комунікативної компетентності сучасного вчителя. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* : collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. P. 228–242.
11. Спенсер Лайл М., Спенсер Сайн М.Л. Компетенции на работе / пер. с англ. Москва : HIPPO, 2005. 384 с. URL: <https://www.interpipe.biz/upload/books/files/.pdf>.
12. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
13. Луговой В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2007. Т. 1. 359 с.
14. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільності. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 5–14.
15. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
16. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
17. Родигіна І. В. Інноваційний потенціал компетентнісного підходу в освіті. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 423–426. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5_98.
18. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
19. Скрипник Н. Формування наукової мовленнєвої компетентності під час підготовки майбутніх учителів-філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 224–228. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_4/38.pdf.
20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
21. Щербань П. М. Мистецтво управління – це передусім бути чесним. *Освіта і управління*. 1998. № 4. Т. 2. С. 83–90.
22. Jean A. King A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. *The Canadian Journal of Program Evaluation*. 2014. Vol. 28. № 3 P. 1–28.
23. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *Am. Psychol.* 1973. Vol. 28. Jan. P. 1–14.
24. White R. W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66. № 5. P. 297–332.

REFERENCES

1. Anfysova S. E. Kompetentnostno-oryentirovaniy podkhod k obrazovaniyu. Problemy doshkolnoho obrazovaniya na sovremennom etape [Competence-based approach to education] Toliatty: Yzd-vo Fond «Razvytye cherez obrazovanye, 2004. P. 12–18. [in Russian].
2. Bekh I. D. Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnogo pidkhotu v pedahohitsi. [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy] Pedahohika i psykhohohiia. 2009. №2. P. 26–31. [in Ukrainian].
3. Boiatsys R. Kompetentnyi menedzher. Model efektyvnoi raboty [Competent manager. Effective work model]: per. s anhl. Moskva: Hippo Publishing Ltd, 2008. 352 p. [in Russian].
4. Holovan M. S. Informatychni kompetentnosti chy informatyvna kompetentnist? [Information competences or informative competence] Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky: zbirnyk naukovykh prats. Vypusk XI: Kryvyi Rih. 2013. T. 3. P. 52–62. [in Ukrainian].
5. Hryshyna Y. V. Professionalnaia kompetentnost rukovodytelia shkoly kak objekt yssleovaniya [Professional competence of a school leader as an object of research]. Monohrfyia. Spb. 2002. 232 p. [in Russian].

6. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. [State standard of primary education.] (Zatverdzhenyi Postanovoiu KMU 21.02.2020 r, №87). [in Ukrainian].
7. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] APN Ukrainy; holov, red. V. H. Kremen; [zast. holov, red. O. Ya. Savchenko, V. P. Andrushchenko; vidp. nauk. sekr. S.O. Sysoieva]. Kyiv. 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
8. Zeer E., Symanjuk E. Kompetentnostnyj podkhod k modernyzacyyi professyonal'nogho obrazovanyja. [Competence-based approach to the modernization of vocational education]. Vysshee obrazovanye v Rossyy. 2005. №4. P. 23–30. [in Russian].
9. Kovalova O. A. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti vchyteliv [Psychological features of the development of social and communicative competence of teachers]; dys. ... kand. psykhn. nauk: 19.00.07 / Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2018. 203 p. [in Ukrainian].
10. Korniat V. S., Subashkevych I.R. Doslidzhennia osoblyvosti komunikatyvnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia. [Research of features of communicative competence of the modern teacher] New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : Collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 2021. P. 228–242. [in Ukrainian].
11. Lajl M. Spenser y Sajm M. L. Spenser. Kompetencyy na rabote. [Competencies at work] Per. s angh. M. : NIRRO, 2005. 384 p. [in Russian].
12. Lebedev O. E. Kompetentnostnyj podkhod v obrazovanyy. [Competence approach in education] Shkolnyje tekhnologyy. 2004. №5. P. 3–12. [in Russian].
13. Luhovyi V. I. Problema poniatiino-katehoriialnogo aparatu pedahohichnoi nauky. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini [The problem of the conceptual and categorical apparatus of pedagogical science]; zb. nauk. pr. do 15-richchia NAPN Ukrainy. T. 1. Teoriia ta istoriia pedahohiky. Kyiv: Pedahoh. dumka, 2007. 359 p. [in Ukrainian].
14. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnosti [Development of a competency approach: strategic guidelines of the international community]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvitoï polityky / za red. O. V. Ovcharuk. Kyiv. 2004. P. 5–14. [in Ukrainian].
15. Pometun O. I. Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity. [Competence approach is the most important guideline for the development of modern education] Ridna shkola. 2005. №1. P. 65–69. [in Ukrainian].
16. Pro osvitu. [About education] Zakon Ukrainy. [in Ukrainian].
17. Rodyhina I. V. Innovatsiinyi potentsial kompetentnisnogo pikhou v osviti. [Innovative potential of competence approach in education.] Molodyi vchenyi. 2017. №5. P. 423–426. [in Ukrainian].
18. Selevko H. Kompetentnosty i ykh klasyfikatsiya. [Competencies and their classification] Narodnoe obrazovanye. 2004. №4. P. 138–143. [in Russian].
19. Skrypnyk N. Formuvannia naukovoï movlennievoï kompetentnosti pid chas pidhotovky maibutnikh uchyteliv-filolohiv. [Formation of scientific speech competence during the training of future teachers of philology] Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 27. T. 4. 2020. P. 224–228. [in Ukrainian].
20. Khutorskoi A. V. Kliuchevye kompetentsyy kak komponent lychnostno oryentirovannoi paradyhmy obrazovanyia. [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm] Narodnoe obrazovanye. 2003. № 2. P. 58–64. [in Russian].
21. Shcherban P. M. Mystetstvo upravlinnia – tse peredusim buty chesnym. [The art of management is first and foremost to be honest]. Osvita i upravlinnia. 1998. №4. T. 2. P. 83–90. [in Ukrainian].
22. Jean A. King A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. The Canadian Journal of Program Evaluation. 2014. Vol. 28, №3 P. 1–28. [in English]
23. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». Am. Psychol. 1973. Vol. 28. Jan. P. 1–14. [in English]
24. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. Psychol. Rev. 1959. Vol. 66, № 5. P. 297– 332. [in English].

УДК 373.21

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-47>**Людмила ШУЛЬГА,**

orcid.org/0000-0002-2504-0944

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти

Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

(Запоріжжя, Україна) lnshulga@ukr.net

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано діяльнісний підхід до формування мистецько-творчої компетентності дитини дошкільного віку. Актуальність теми дослідження зумовлена новим Державним стандартом дошкільної освіти та пріоритетними завданнями освітнього напрямку «Дитина в світі мистецтва» з формування ключових компетентностей, завдяки яким дитина виявляє здатність до самостійної і продуктивної діяльності, творчості, дослідження, пошуку нових знань, розв'язання проблем. Метою статті досягнуто за допомогою описового, порівняльного та практичного методів. Зазначено потребу сучасної системи освіти в переосмисленні сутності педагогічних підходів, пошуку активізації і переведення дитини в позицію суб'єкта пізнання, здатного до творчого самовираження. Наведено результати опитування педагогів, які свідчать про спрямованість організованої образотворчої діяльності в закладах дошкільної освіти на знаннєвий і технічний складники мистецької діяльності. Зроблено аналіз наукових досліджень із проблеми та охарактеризовано поняття «діяльнісний підхід». Розглянуто потенціал діялісного підходу в процесі сприймання естетичного об'єкта і художнього самовираження. Зроблено висновок, що діялісний підхід у художньо-продуктивній творчості виходить за межі технічних умінь та навичок і забезпечує легке включення кожної дитини в активне самовираження зручними для неї засобами, занурення у мистецтво і проживання художнього образу на емоційно-почуттєвому рівні, свободу вибору зображувальних засобів. Зазначено, що художньо-продуктивна діялісність за допомогою діялісного підходу набуває для дитини характеристики дослідження, гри, проєктної діялісності. У результаті запровадження діялісного підходу в художньо-продуктивну творчість дитини дошкільного віку відбувається формування мистецько-творчої компетентності, емоційно-ціннісного ставлення до естетичних об'єктів, забезпечення задоволення від мистецької діялісності, можливості художньо-творчого самовираження кожної дитини.

Ключові слова: діялісний підхід, мистецько-творча компетентність, діти дошкільного віку, художньо-продуктивна діялісність, Державний стандарт дошкільної освіти, образотворча діялісність.

Liudmila SHULHA,

orcid.org/0000-0002-2504-0944

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Preschool Education

Municipal Institution «Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education» of

Zaporizhzhia Regional Council

(Zaporizhzhia, Ukraine) lnshulga@ukr.net

ACTIVITY APPROACH IN THE FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF A PRESCHOOL CHILD

The article analyzes the activity approach in the formation of artistic and creative competence of a preschool child. The urgency of the research topic is due to the new State Standard of Preschool Education and the priority tasks of the educational direction "Child in the world of art" in the formation of key competencies, through which the child shows the ability to independent and productive activities, creativity, research, new knowledge, problem solving. The purpose of the article is achieved through descriptive, comparative and practical methods. The need of the modern system of education in rethinking the essence of pedagogical approaches, search for activation and transfer of the child to the position of the subject of cognition, capable of creative self-expression, is noted. The results of the survey of teachers are given, which testify to the orientation of organized art activity in preschool institutions on the cognitive and technical components of artistic activity. The analysis of scientific researches on a problem is made and the concept "activity approach" is characterized. The potential of the activity approach in the process of perception of an aesthetic object and artistic self-expression is considered. It is concluded that the activity approach in artistic and productive creativity goes beyond technical skills and provides easy inclusion of each child in active self-expression by convenient means, immersion in art

and living artistic image on an emotional level, freedom of choice of visual aids. It is noted that artistic and productive activity with the help of the activity approach acquires for the child the characteristics of research, play, project activity. Because of the introduction of the activity approach in the artistic and productive creativity of preschool children is the formation of artistic and creative competence, emotional and value attitude to aesthetic objects, ensuring satisfaction with artistic activities, opportunities for artistic and creative expression of each child.

Key words: *activity approach, artistic and creative competence, preschool children, artistic and productive activity, State standard of preschool education, art activity.*

Постановка проблеми. Освіта на сучасному етапі зазнає суттєвих змін, пов'язаних із модернізацією змісту, запровадженням педагогічних підходів до його реалізації та формуванням найважливіших життєвих навичок, яким необхідно навчити дітей сьогодні, щоб вони мали можливість реалізувати себе впродовж життя.

Одними з таких навичок на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2018–2022 рр.) було визначено: вирішення комплексних завдань, критичне мислення, креативність, взаємодію з іншими людьми, емоційний інтелект, розсудливість і вміння ухвалювати рішення, готовність і вміння допомагати іншим, ведення переговорів, когнітивну гнучкість (Всесвітній економічний форум, 2019).

Новий Державний стандарт дошкільної освіти в Україні враховує світові тенденції у підготовці нового покоління і спрямовує оновлений освітній зміст на вирішення завдань із формування ключових компетентностей, завдяки яким дитина буде здатна до самостійної і продуктивної діяльності, творчості, дослідження, пошуку нових знань, розв'язання проблем.

Виконання завдань Державного стандарту вимагає від сучасної системи освіти переосмислення сутності педагогічних підходів, пошуку активізації і переведення дитини в позицію суб'єкта пізнання, здатного до творчого самовираження, та актуалізує ідею запровадження діяльнісного підходу у навчанні, вихованні й розвитку дитини.

Аналіз досліджень. Аналіз проблеми запровадження діяльнісного підходу в освіті висвітлює наукове обґрунтування таких аспектів, як: філософські (М. Каган, В. Лекторський, І. Фролов, Г. Юдін та ін.), психологічні (І. Бех, Д. Гальперін, Т. Гура, В. Давидов, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн), педагогічні (І. Бех, Н. Гузій, Л. Зайцева, Г. Іванюк, В. Лозова, О. Рома та ін.), компетентнісні (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Савченко), дидактично-інтегровані (А. Данилюк, І. Козловська), мистецькі (Л. Масол, О. Рудницька, Б. Юсов).

Діяльнісний підхід розглядається науковцями в єдності з особистісним компонентом як єдина інтеграція, спрямована на самореалізацію особис-

тості (О. Бондаревська, В. Лозова, Т. Стефановська, С. Якиманська).

Г. Іванюк, А. Січкара убагажують у діяльнісному підході утворення, яке містить складник «само-реалізації, саморозвитку особистості людини як суб'єкта діяльності» (Іванюк, Січкара, 2015: 127).

На ціннісні параметри суб'єктивного світу дитини у реалізації діяльнісного підходу звертає увагу О. Газман і зазначає про врахування життєвих планів, ціннісних орієнтацій та акцентує увагу на співробітництві дітей і дорослих із метою створення сприятливих умов для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (Газман, 1995: 20–21).

О. Висоцька розглядає діяльнісний підхід в освіті як «зміщення акцентів у навчанні та вихованні у бік формування більшої життєвої активності особистості, а саме здатності до самостійних, чітко усвідомлених і вмотивованих дій, спрямованих на саморозвиток та самовдосконалення» (Висоцька, 2018: 11).

Л. Масол у визначенні діяльнісного підходу в мистецькому напрямі освіти вказує на його спрямованість на розвиток художніх умінь, здатність застосовувати їх у практиці, наголошує на практичній орієнтованості, формуванні культури споживача художніх цінностей та творчій спроможності у втіленні задуму у власній діяльності (Масол, 2015: 17).

На необхідність переосмислення концепту діяльнісного підходу в освіті вказує О. Рома і зазначає важливість усвідомлення педагогом як змісту освітньої діяльності дітей, її закономірностей, механізмів розгортання, формування навчальних дій, так і власної професійної діяльності, її проектування, вибудовування відповідно до організації, забезпечення та активізації навчальної діяльності дітей (Рома, 2020).

Мета статті – розглянути педагогічні умови запровадження діяльнісного підходу до формування мистецько-творчої компетентності дитини в освітній системі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт дошкільної освіти визначає мистецько-творчу компетентність як «здатність дитини практично реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату

творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності», виокремлює її види залежно від діяльності (художньо-продуктивну, музичну, театралізовану) і розглядає як результат елементарну обізнаність дитини у специфіці видів мистецтва, ціннісне ставлення до різних видів мистецтва і мистецької діяльності» (МОН України, 2021: 21–22).

Пріоритетним завданням мистецького напряму в дошкільній освіті виступає формування емоційно-ціннісного ставлення на основі інтересу до мистецької діяльності, задоволення від неї, емоційного відгуку на прояви краси, ціннісного особистісного ставлення, елементарних уявлень про види мистецтва. Завдання з формування елементарних мистецьких навичок спрямоване на забезпечення можливості художньо-творчого самовираження кожної дитини. За умов поєднання емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів відбувається формування мистецько-творчої компетентності і розвиток творчих здібностей дітей.

Проведені в системі післядипломної освіти дослідження серед вихователів дошкільних закладів Запорізької області доводять, що заняття з малювання здебільшого спрямовані на технічний складник мистецької діяльності. Під час сприймання творів живопису 62% вихователів акцентують увагу дітей на знаннєвому складнику: інформації про автора, назві картини, розумінні її змісту, композиції, розпізнаванні зображених об'єктів, кольоровій палітрі. Лише 38% педагогів звертають увагу на чуттєві враження дітей, переживання ними змісту зображеного, його емоційно-ціннісний складник. Позитивним результатом створення художнього образу вважається 47,6% педагогами дитячий малюнок, який відповідає зразку вихователя, виконаний акуратно і своєчасно. 52,4% вихователів убачають позитивний результат у зацікавленості дітьми процесом малювання, творчому ставленні до образотворення. Результати дослідження доводять актуальність проблеми усвідомлення педагогами сутності мистецько-творчої компетентності та діяльнісного підходу в художньо-продуктивній творчості дітей дошкільного віку.

Вирішенню означених завдань у формуванні мистецько-творчої компетентності сприяє діяльнісний підхід у самостійній та організованій діяльності дітей дошкільного віку.

Самостійна художня діяльність відбувається з ініціативи дітей, не вимагає безпосереднього керівництва вихователя, надає можливість для

самовизначення і самореалізації дитини в мистецькій творчості: самостійно вибирати вид діяльності, тему і зміст, використовувати за бажанням технічні засоби і прийоми, вирішувати спосіб практичного використання отриманого образотворчого продукту тощо. Самостійна діяльність забезпечується внутрішньою активністю дитини: інтересом, мотивацією, цілепокладанням, плануванням дій, концентрацією уваги, уявою, здійсненням вибору матеріалів, способів, прийомів, дослідницькою потребою, що безпосередньо сприяє творчому самовираженню, художній самореалізації і практичному застосуванню набутих раніше компетентностей. Самостійна художня діяльність дає змогу дитині бути справжнім суб'єктом, самотужки вирішувати і реалізовувати творчий задум, що в результаті забезпечує розвиток її діяльнісної спроможності, творчих здібностей і сприяє формуванню мистецько-творчої компетентності.

Організована художня діяльність дітей у закладі дошкільної освіти відбувається на заняттях, розвагах, в індивідуальній та гуртковій роботі і характеризується підготовкою педагога: визначенням теми, мети, часу, місця, умов, ходу проведення, матеріалу, обладнання, форм, методів, прийомів тощо.

За таких умов творчий складник художньої діяльності обмежується: дитина повинна уважно розглянути естетичний об'єкт, вислухати розповідь вихователя і відповісти на запитання, запам'ятати продемонстровані способи, прийоми і послідовність виконання зображення, відтворити це у своєму малюнку та взяти участь у підведенні підсумку заняття.

Незважаючи на практичну орієнтованість заняття з образотворчої діяльності, на розвиток художніх умінь і здатності застосовувати їх у житті, обмеженість діяльнісної свободи, дослідницького складника у сприйманні краси, взаємодії з нею, вираження особистісного емоційного ставлення до неї вибраними засобами або прийомами обезбарвлюють процес художнього самовираження дитини.

Запропонована The LEGO Foundation модель діяльнісного підходу враховує п'ять ключових характеристик гри: значущість, соціальність, активність, вмотивованість, радість, завдяки яким відбувається зв'язок із досвідом дитини; формуються комунікаційні та соціальні вміння; забезпечується право вибору на основі пропозицій та запитів, можливість досліджувати, ділитися ідеями, пробувати, помилятися; отримується позитивний досвід і відчуття впевненості у власних силах (Hirsh-Pasek et al., 2015).

Слід розглянути потенціал діяльнісного підходу як у сприйманні естетичного об'єкту, так і в процесі художнього самовираження, включаючи дозображувальний етап, який передує створенню образу на папері. Це може відбуватися за допомогою включення дитини в дослідження, ігровий процес, проектну діяльність.

Процес дослідження художньо-естетичних об'єктів може бути пов'язаним із дослідженням: художніх інструментів (традиційних і нетрадиційних матеріалів); засобів художньої виразності (кольору, його сполучень, палітри, кольорової плями, форми, лінії, крапки, штриху тощо); естетичних об'єктів на основі емоційно-почуттєвого сприймання (дитина обстежує, розглядає, занурюється в художній образ, імітує його, відтворює своїми рухами – мімікою, жестами, всім тілом, словом тощо).

Ігрова діяльність за своєю природою є спорідненою з образотворчістю. Гра для дитини є процесом створення живої картини, для написання якої нею використовуються замість пензлика і фарб на площині – дії в просторі з предметами, іграшками, уявними образами героїв із певними емоціями, почуттями, фантазіями, діалогом – і проживається реальне життя. Гра супроводжує процес створення художнього образу під час малювання, ліплення, аплікації, допомагає дитині «оживити» уявних героїв, оперувати ними, комунікувати з ними і від них, моделювати різні сюжети, організовувати художній простір на площині або в об'ємі тощо. В основі гри та образотворчої діяльності лежить творчий процес, в якому дитина поєднує свій когнітивний досвід, бажання, настрої і виступає ініціатором, транслятором, генератором ідей, справжнім творцем. Педагогічна підтримка ігрової природи образотворення під час художньої діяльності сприяє мотивації, активізації, винахідництву і мистецько-творчому самовираженню кожної дитини.

Можливість зайняти активну позицію надає дитині старшого дошкільного віку проект, у якому вибираються за бажанням вид діяльності, художня місія, матеріали та інструменти, способи зображення, генеруються ідеї і втілюються в художньому образі під час індивідуальної або командної творчості. Художні проекти мають великий потенціал для особистісного розвитку дітей дошкільного віку: об'єднують у спільній, цікавій для всіх діяльності, забезпечують спілкування, обговорення, командне генерування ідей, розподіл виконавських ролей, спільну художню творчість, продуктом якої може стати один великий малюнок, композиція на площині або в об'ємі

чи складатися з індивідуальних робіт в єдину композицію. Кінцевим результатом може стати об'єднання творчих продуктів і маленьких творців у єдину творчу спільноту.

Таким чином, діяльнісний підхід на основі організації гри, дослідження або проектної діяльності сприяє організації художньо-творчого самовираження кожної дитини, забезпечує її активність, ініціативність, свободу, творчість, комунікацію, створює позитивний настрій, допомагає кожному досягти успіху, отримати задоволення, відчути радість і мотивує до подальшої художньо-продуктивної активності.

Заняття з образотворчої діяльності можуть мати різну форму, структуру, але важливо під час проектування педагогічного процесу враховувати емоційно-ціннісний аспект художньої творчості і розбудувати шлях естетичного пізнання і самовираження від подиву до своєрідного творчого піднесення, в якому дитина відчує стан натхнення, радості, успіху, задоволення. Зазначена траєкторія творчості на занятті може розпочинатися з першого «кроку назустріч», який фасилітується педагогом за допомогою методів і прийомів, що налаштовують дітей на активне самовираження і виявлення особистісного ставлення.

Включення на початку діяльності ігрових прийомів за допомогою предметів надає дитині можливість вибрати будь-який матеріал і використати його як інструмент самовираження, пов'язати з асоціаціями із власного досвіду, настроєм, бажанням і «легко стартувати» у творчий процес. Дрібний предмет здійснює велику послугу: дитина через нього презентує себе, стверджується у сміливості, впевненості у власних силах, що сприяє творчості на наступних етапах.

Перший крок мотивує на подальшу активність: здивування, зацікавленість, задоволення рухають дитину до процесу занурення в тему, дослідження естетичного об'єкта, художнього образу у творі мистецтва. Назва твору і прізвища митців, які педагоги намагаються на цьому етапі завчити з дітьми, не збагатять когнітивний досвід правопівкульного дошкільника. Коли ж діти оживлюють художній образ і відтворюють характер героїв, «входять» у картину і відчувають її за допомогою ігрових прийомів, то відбувається збагачення емоційно-почуттєвої сфери особистості. Діти закривають очі і на внутрішньому екрані спостерігають барви, які випромінює музика. Зустріч з естетичним об'єктом за допомогою ігрового прийому перетворюється на спілкування, у ході якого діти визначають особливості і висловлюють у формі компліменту, який ініціювали

самостійно: «Яблучко, яке ти духмяне, червоне, смачне, щокасте...!». І це дослідження якісних характеристик яблука відбувається на рівні емоційно-почуттєвого сприймання і особистісного ставлення. Етап вільного емоційного вираження, висловлення, словотворення налаштовує дитину на ініціювання творчості, актуалізує її потребу в самовираженні, чого не відбувається на занятті, коли педагог лише озвучує тему і навчає способам творення.

Творча потреба вимагає активності – і рухової в першу чергу. Тому розпочати процес самовираження для дитини природно через рух, що можна забезпечити за допомогою різних ігрових прийомів: «імітація образу» (своєрідне малювання власним тілом у просторі, проживання образу), «малювання руками в повітрі» (створення простої форми великого розміру) та інші, які не лише підготують до формоутворення за допомогою дрібно моторики на площині, а й забезпечать вільний і вмотивований творчий процес.

Необхідною умовою для творчості є свобода вибору матеріалів, інструментів, способів зображення для художньої діяльності. Дитина має вибирати форми для декорування або домальовування (вони можуть бути різними за кольором, величиною або за формами), технічні засоби (для графіки – олівці, фломастери, воскові або звичайні крейдочки, вугілля тощо; для живопису – фарби та інструменти, нетрадиційні засоби), способи і прийоми (за допомогою підготовлених власноруч педагогом декількох малюнків із різними варіантами зображень та демонстрації прийомів за потребою дітей).

Якщо процесом власного образотворення керує дитина, вона вільно виражає особистий досвід, уявлення, ставлення, бажання, мрії, уяву, фантазії

тощо. Роль педагога полягає у супроводі за потребою дитини процесу її саморозкриття. У ході творення дитина відчуває почуття задоволення, яке переноситься на продукт творчості, тому кожній дитині свій малюнок подобається найбільше, і вона із задоволенням розповідає про нього! Це є ціннісною особливістю малювання, адже надихає дитину на подальшу творчість. Місія педагога на завершальному етапі полягає у підтримці почуття задоволення кожної дитини, презентації творчих результатів на облаштованій виставці та об'єднанні дітей і батьків у спільній радості від художньої творчості.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що діяльнісний підхід у художньо-продуктивній творчості виходить за межі технічних умінь та навичок і забезпечує ефективне включення кожної дитини в активне самовираження зручними для неї засобами, занурення у мистецтво і проживання художнього образу на емоційно-почуттєвому рівні, свободу вибору зображувальних засобів. Художньо-продуктивна діяльність набуває для дитини характеристики дослідження, гри, проектної діяльності. У результаті запровадження діяльнісного підходу в художньо-продуктивну творчість дитини дошкільного віку відбувається формування мистецько-творчої компетентності, емоційно-ціннісного ставлення до естетичних об'єктів, забезпечення задоволення від мистецької діяльності, можливості художньо-творчого самовираження кожної дитини.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні й обґрунтуванні науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів щодо запровадження діяльнісного підходу в мистецькому напрямі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька О. Є. Розвиток життєвих компетентностей особистості засобами діяльнісної педагогіки. *Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку* : матеріали обласної науково-практичної конференції, 28 березня 2018 р. Дніпро, 2018. 531 с.
2. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Москва, 1995. С. 16–45.
3. Іванюк Г. І., Січкара А. Д. Діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2(46). С. 119–129.
4. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : методичний посібник. Харків, 2015. 178 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти): нова редакція». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
6. Підсумки Всесвітнього економічного форуму у Давосі (2019): висновки для України. Резюме. URL: http://old2.niss.gov.ua/content/articles/files/1_Davos_2019-a5129.pdf.
7. Рома О. Ю. Діяльнісний підхід в освіті: переосмислення концепту. *Матеріали VI Міжнарод. наук.-практ. конф. «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»*, м. Запоріжжя, 12–18.05.2020. Запоріжжя, 2020. Вип. 1(38)/2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1AFbbnC6xv30yyQHQ9SsqoUG86HmMmMd5pT>.

8. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R., Gray, J., Robb, M., & Kaufman, J. (2015). Putting education in «educational» apps: Lessons from the Science of Learning. *Psychological Science in the Public Interest*. № 16. P. 3–34.

REFERENCES

1. Vysocjka O. Je. (2018) Rozvytok zhyttjyvykh kompetentnostej osobystosti zasobamy dijajnisnoji pedagoghiky. [Development of life competencies of the individual by means of activity pedagogy]. «Formuvannja cinnisno-zmistovnoji sfery ditej doshkiljnogho ta molodshogho shkiljnogho viku»: materialy oblasnoji naukovy-praktychnoji konferenciji. Dnipro. 531 p. [in Ukrainian].

2. Ghazman O. S. Ot avtorytarnogho obrazovanyja k pedagoghyke svobody. [From authoritarian education to pedagogy of freedom]. *Novye cennosti obrazovanyja: sodержanye ghumanistycheskogho obrazovanyja*. M., 1995. S. 16–45. [in Russian].

3. Ivanjuk Gh. I., Sichkar A. D. (2015) Dijajnisnyj pidkhd do navchannja j vykhovannja ditej doshkiljnogho viku v istoryko-pedagoghichnomu konteksti XX stolittja. [Activity approach to education and upbringing of preschool children in the historical and pedagogical context of the XX century]. *Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji*, № 2 (46). pp. 119-129. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01-/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

4. Masol L. M. (2015). Khudozhnjo-pedagoghichni tekhnologhiji v osnovnij shkoli: jednistj navchannja i vykhovannja. [Art and pedagogical technologies in primary school: the unity of teaching and education] : metod. posib. Kharkiv. 178 p. [in Ukrainian].

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. № 33 «Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of January 12, 2021 № 33 "On approval of the Basic component of preschool education (state standard of preschool education) new version"]. Retvited from : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponentadoshkilnoyi-osvity-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osvity-nova-redakciya>. [in Ukrainian].

6. Pidsumky vsesvitnjogho ekonomichnogho forumu u Davosi (2019): [Results of the World Economic Forum in Davos: conclusions for Ukraine.]. *Rezjume*. URL: http://old2.niss.gov.ua/content/articles/-files/1_Davos_2019-a5129.pdf [in Ukrainian].

7. Roma O. Ju. (2020) Dijajnisnyj pidkhd v osviti: pereosmylennja konceptu. [Activity approach in education: rethinking the concept]. *Elektronnyj zbirnyk naukovykh pracj Zaporizjkogho oblasnogho instytutu pisljadyplomnoji pedagoghichnoji osvity : materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Neperervna osvita novogho storichchja: dosjaghnennja ta perspektyvy» (12–18.05.2020 r., m. Zaporizhzhja)*. Vyp. 1 (38)/2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1AFbbnC6xv30yYQH9SsqUG86HmMd5pT> [in Ukrainian].

8. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R., Gray, J., Robb, M., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the Science of Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16, 3-34. [in English].

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-48>**Андрій ДУШНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5010-9691**кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент**Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений діяч естрадного мистецтва України,**завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу**Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**(Дрогобич, Львівська обл., Україна) assomobile@ukr.net***«LIVE SHOW» ІЗ ФРЕДЕРІКОМ ДЕШАМПОМ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ «TROPHÉE MONDIAL DE L'ACCORDÉON – 2021» У ДРОГОБИЧІ – ТРУСКАВЦІ – ЛЬВОВІ**

У рамках XIII Відкритого конкурсу баяністів-акордеоністів «**Візерунки Прикарпаття**», котрий пройшов в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка 4-6 грудня 2020 року в онлайн-форматі відбулось «Live Show» із президентом Всесвітньої Конфедерації акордеоністів «Confédération Mondiale de l'Accordéon» **Фредеріком Дешампом** (Франція) 5 грудня о 19.30 у Трускавці.

Подія знаменувалась подвійним виходом у прямий ефір: із центру Трускавця та кабінету мера **Андрія Кульчинського**.

Відтак, гостями ШОУ були – ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка **Надія Скотна**, завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу **Андрій Душний**, директор Дрогобицького музичного фахового коледжу імені Василя Барвінського **Юрій Чумак**, декан Теоретико-композиторського, диригентського та вокального факультету Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка **Ярослав Олексів**, заслужений артист України, соліст Квартету баяністів імені Миколи Різоля Національної філармонії України **Ігор Сасенко**, мер міста Трускавець **Андрій Кульчинський**.

Розмова велась про проведення «**Trophée Mondial de L'accordéon – 2021**», де організатором Всесвітнього конкурсу виступає університет а приймаючою стороною місто Трускавець. Відтак, до творчого тандему буде залучено Національне радіо та телебачення (представник – **Олександр**

Пірієв), низку навчальних інституцій та концертних організацій області, меценатів.

Прослуховування учасників будуть відбуватись в Трускавці та Дрогобичі, а парад Володарів Трофею планується у Львівській Національній філармонії імені Мирослава Скорика. Проживання учасників та журі (а це представники понад 40 країн та 4 континентів, близько 50 делегатів у журі) планується у санаторії «Карпати» та готелі «Трускавець 365».

Учасники дискусії звернули увагу на новинки (**нововведення** – номінації «ансамблі до 13 чол. за участі баяна-акордеона» та «оркестри від 14 чол. за участі баяна-акордеона» у двох вікових категоріях: до 16 років включно та від 17 р.), які будуть **вперше** реалізовані на 71 «Трофеї світу» саме в Україні. Висловлювались пропозиції щодо концертів та презентації української баянно-акордеонної школи (зокрема, вечір творчості українських композиторів **Володимира Зубицького**, **Володимира Рунчака**, **Віктора Власова**) та Франкового університету як осередку баянно-акордеонної культури та мистецтва із світовим визнанням.

Весною та літом пройдуть національні відбори на «Trophée Mondial» у різних країнах та на різних континентах. Всеукраїнських відбір відбудеться на базі XIII міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» 7-10 травня 2021 у Дрогобичі. Відтак, світовий онлайн-відбір пройде у вересні 2021 року, після чого, кращі сили зі всього світу з'їдуться до України у м. Трускавець вже 22-28 листопада цього року на «**Trophée Mondial de l'Accordéon Premium – 2021!**»



Навчальним закладам, концертним установам,
керівникам колективів та солістам-виконавцям України

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

71 Трофей світу по Акордеону відбудеться 22-28 листопада 2021 року в м. Трускавець – Дрогобич – Львів (Україна)!

Національний Всеукраїнських відбір на участь від України буде проведено **7-10 травня цього року** в рамках **XIII міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile»** в на базі **Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**.

Організатором Трофею в Україні виступає Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (координатор – А. Душний), співорганізатором та приймаючою стороною м. Трускавець (міський голова А. Кульчинський), партнером – готельно-курортний комплекс «Карпати» (директор – Лев Грицак), інформаційним медіа-партнером – Національна суспільна телерадіокомпанія України (координатор – О. Пірієв).

Відтак, делегатами до СМА від України є Андрій Душний (Дрогобич), Ігор Саєнко (Київ),

Представники-учасники від України отримають сертифікати, котрі засвідчать їх участь у «71 Трофеї світу по Акордеону» від України.

Просимо звернути увагу, *вперше* на Трофеї візьмуть участь ансамблі (до 13 чол. включно) за участі баяна-акордеона та оркестри (від 14 чол.) за участі баяна-акордеона.

З повагою,

Президент СМА
Фредерік Дешам

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-49>

Balsys RIMANTAS,
 orcid.org/0000-0002-4285-4835
 Doctor of Humanities, Professor,
 Dean of the Faculty of Social Sciences and Humanities,
 Professor of the Department of Philology
 of the Klaipeda University
 (Klaipeda, Lithuania)

**PUBLICATION REVIEW ANTONII RADYVYLOVSKYI. BAROQUE SERMONS
 OF THE SEVENTEENTH CENTURY. STUDY, TEXTS, INDEX BY OKSANA NIKA,
 JULIA OLESHKO. KYIV, 2019¹**

Sermon as a genre in the sixteenth and seventeenth centuries is in the spotlight of the humanities of different countries (Kopzo 1999, Kuran 2018, Hika 2013, Rutkowska 2016) with focus on the personalities of famous preachers (for example, Piotr Skarga), thematic features of sermons (Kopzo 2019), topos, receptions, etc. (Balsys 2020).

The publication under review is dedicated to one of the preachers who wrote and published his books in Kyiv, in the printing house of the Kyiv-Pechersk Lavra. Antonii Radyvylovskyi represents a new type of sermon, synthesizing traditions and Polish impact, a new Baroque imagery and interactivity. The scholar develops the traditions of the Kyiv oratory and preaching school, which arose from the studying and teaching of rhetorical courses at the Kyiv-Mohyla Academy, the influence of Polish and Latin poetics and rhetorics, and examples of sermons in these languages.

Books that came out of the "Kyiv circle of scholars", and the sermons of Antonii Radyvylovskyi are among them, were distributed in Vilno. This is evidenced by the repertoire of the Cyrillic book, which was accessible to Orthodox and Greek Catholics in Vilno monastic libraries.

Preaching is becoming a new discursive practice of the seventeenth century, which is associated with socio-cultural preconditions. At this time, a new discursive practice is verbalized through the expansion of interpretability, interactivity, intertextuality, epistemicity, deixis.

The book under review is of scientific interest for deepening the classical directions of historical linguistics; moreover, the results of this work can be more broadly interpreted in the paradigm of new directions of research: historical pragmalinguistics, historical discourse analysis, and corpus linguistics.

The authors of the publication identify the prospects for applying new methods and techniques to the edition of written artifacts of the Baroque period.

The scientific level of the book is high; the authors apply new approaches in order to study preaching in the seventeenth century overall and the one of Antonii Radyvylovskyi in particular; the work includes a textual corpus of sermons, a large volume of the word index, photocopies of the originals.

Oksana Nika and Julia Oleshko, Ukrainian language historians who study the preaching of the seventeenth century and implement scientific projects in this field, worked on the creation of this book.

This publication consists of a scientific study of one of the most famous preachers of the seventeenth century, whose works were popular among both Orthodox and Greek Catholics of the seventeenth century, Antonii Radyvylovskyi. The book also presents metagraphed texts from two of his prints, "Garden of the Virgin Mary" (Радивиловський 1676) and "Crown of Christ" (Радивиловський 1688), as well as from the manuscript "Crown of Christ". These sermons are stored in the funds of the Institute of Manuscripts and the Department of Old-Printed Books and Rare Editions of the Institute of Bibliology of the V.I. Vernadskyi National Library of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Justified is the statement that sermons of this time used "Ruthenian" (or another linguonym "simple language") with a clear interference with Church Slavonic, Polish and Latin, and Church Slavonic is more often localized in quotations from Scripture and patristic literature.

The monograph deals with a significant number of sources, about 30 sermons, most of them are on Sundays and Marian feast days. The choice was made taking into account the sermons dedicated to the Rus

¹ Антоній Радивиловський. Барокові проповіді XVII століття / підгот. наук. дослідження, текстів, словопоказчика Оксана Ніка, Юлія Олешко. Київ : «Освіта України», 2019. 380 с.

saints: Volodymyr, Borys and Hlib, Antonii and Theodosius of Pechersk, as well as other sermons, e.g. in honor of St. Barbara, George the Victorious and others.

According to the authors of the research, in addition to Sunday and holiday sermons, in the seventeenth century, the thematic repertoire of this genre is expanding, including funeral and war sermons. The publication does not contain handwritten funeral sermons, which Mykhailo Markovskiy (Марковський 1894) was first to add to his scientific description.

A small group of military sermons is still insufficiently studied. Notably, in the seventeenth century only Antonii Radyvylovskiy wrote war sermons in Ruthenian. The authors of the study note 6 war sermons, 5 of which were not published and preserved in the manuscript "Crown of Christ". The publication lists 2 war sermons, printed and handwritten.

Various aspects, cognitive and linguo-cultural, define preaching textualization as the choice and selection of polyphonic information, from the "Gościniec" by Franciszek Dzilowski, "Gesta Romanorum", "Alexandria" and other sources, combined with folk proverbs and sayings (some of them are also found in the collections of Klymentii Zinoviiv (Зіновіїв 1971).

Volodymyr Krekoten (Крекотень 1983) worked separately in the research dimension on the topic of the narrative part of Antonii Radyvylovskiy's sermons, collecting and publishing so-called "stories" and identifying their origins. In fact, the "stories" comprise legends, myths and other forms, which in the sermon are called examples or parables. They were of different origins and in the Baroque exposition mostly served as interesting and instructive illustrations that complemented the spatial-deixic model of the Baroque sermon of the seventeenth century.

Some examples were not identified and described, such as an excerpt from a sermon by Antonii Radyvylovskiy, which mentions Perun: "гды Перунъ оударит(ъ), скарбъ з(ъ) собою великій приносить" (where Perun strikes, they look for a treasure there) (Радивиловський 1676, 191).

The practical significance of this work is in further preparation of the preaching group of texts within the Historical Corpus of Ukrainian language texts, the study of the author's style of various preachers of this time, Lazar Baranovych, Ioanykii Haliatovskiy, Varlaam Yasynskiy and other famous preachers. They have theoretically and practically defined the creation of the sermon, which reflects the Baroque influence on the Ukrainian word, style, text production, its modal organization, characterizes the development of preaching in diachrony.

A large-scale discursive word index (pp. 227-357) is a valuable source for the preparation of dictionaries of various types, explanatory, frequency, concordance, dictionary of individual Baroque means, including symbols, epithets, etc.

The word index of discursive type has advantages that it includes each word form mentioned in the text, which allows for its convenient search and contextual specification, systematization of various word usages (Nika & Hrytsyna 2019).

The index unifies only certain word forms according to the principles of phonetic and orthographic correspondence, and the first is a more frequent word form used in the analyzed sermons of Antonii Radyvylovskiy. The word index does not unify multilingual lexemes, provided they have the same or similar lexical meaning.

Undoubtedly, the publication under review will be both interesting and useful in the work not only of linguists, but also of specialists in various fields of knowledge: philosophers, culturologists, literary critics, theologians, historians.

The publication for the first time introduces into scientific discourse the sermons of Antonii Radyvylovskiy as a text array, a dictionary register and a research platform for the development of new approaches. The study provides for the prospects of inclusion of the above texts in corpora, as well as lexicographic interpretation of the word, image, concept.

REFERENCES:

1. Rimantas Balsys (2020). Paganism of Lithuanians and Prussians. Volume I. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 109-111.
2. Michał Kuran (2018). Biografia w kazaniach pogrzebowych Jakuba Olszewskiego. *Autobiografia*, 85-115.
3. Oksana Nika, Svitlana Hrytsyna (2019). Frequency Dictionary of 16th Century Cyrillic Written Monument. *Jazykovedný časopis*, roč. 70, č. 2, 276-288.
4. Krystyna Rutkowska (2016). "Punkty kazań" Konstantego Szyrwida – zabytek piśmiennictwa litewskiego i polskiego z pierwszej połowy XVII wieku, Vilnius: LKI, 2016.
5. Климентій Зіновіїв (1971). *Вісник. Пруповісті посполиті*. Підг. тексту І. П. Чепіги. Київ: Наукова думка.
6. Маргарита Корзо (1999). *Образ человека в проповеди XVII в.* Москва: Изд-во Института философии РАН.
7. Маргарита Корзо (2019). «Казаня на погребі» («Требник», Вильно 1621) в контексте католицескої традиції «образцовых» поучень на погребі. *Studi Slavistici*, vol. 16, no. 1, 5-22.

-
8. Володимир Крекотень (1983). *Оповідання Антонія Радивиловського: легенди, анекдоти, фацеції, міфи, казки, байки, диспути, параболы (з історії укр. новелістики XVII ст.)*. Київ : Наукова думка.
 9. Михаил Марковский (1894). *Антоний Радивилевский, южно-русский проповедник XVII в. : (Опыт ист.-лит. исслед. его соч. и обзор звуковых и формал. особенностей его языка)* : С прил. неизд. проповедей из рукопис. "Огородка" и "Венца". Киев : тип. Имп. Ун-та св. Владимира В.И. Завадского.
 10. Оксана Ніка (2013). Ранньобарокові казання і староукраїнська книжна традиція. Українська перспектива літературної творчості о. Петра Скарги: зб. наук. ст. Харків: Акта, 23–34.
 11. Антоній Радивиловський (1676). *Огородок Марії Богородиці*. Київ: Друкарня Києво-Печерської лаври.
 12. Антоній Радивиловський (1688). *Вінець Христов*. Київ: Друкарня Києво-Печерської лаври.

Наталія СТОРОНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-6793-5199

кандидат мистецтвознавства,

провідний концертмейстер кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Навчально-наукового інституту музичного мистецтва

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська обл., Україна) *nataliastoronska@gmail.com*

Антоніна БОЙЧУК,

orcid.org/0000-0001-5401-8343

аспірантка, заслужений діяч естрадного мистецтва України

Навчально-наукового інституту музичного мистецтва

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська обл., Україна,) *art_science@ukr.net*

XIII МІЖНАРОДНИЙ КОНКУРС БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ «PERPETUUM MOBILE»: ПОДІЇ, ФАКТИ, ПЕРСПЕКТИВИ

7 травня 2021 року на базі кафедри народних музичних інструментів та вокалу Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка відбулось урочисте відкриття XIII міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «PERPETUUM MOBILE». Унікальність цього річного конкурсу полягала в тому, що на його базі відбувається Національний відбір на «**Trophée Mondial de l'Accordéon**», який вперше в історії відбудеться у листопаді цього року у Трускавці – Дрогобичі – Львові, а організатором такого світового дійства виступає Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (координатор – **Андрій Душний**), співорганізатором та приймаючою стороною м. Трускавець (міський голова – **Андрій Кульчинський**), партнером – готельно-курортний комплекс «Карпати» (директор – **Лев Грицак**), інформаційним медіа-партнером – Національна суспільна телерадіокомпанія України (координатор – **Олександрі Пірієв**).

Традиційно, конкурс має декілька складових, котрі підкреслюють його унікальність та вирізняють серед інших конкурсів України та світу. Цьогорічний конкурс відбувся на платформі ZOOM із прямою трансляцією на Facebook й об'єднав учасників мистецького форуму із України, Білорусі, Польщі, Литви, Латвії, Словаччини, Чехії, Франції, Великої Британії, Іспанії, Італії, Сербії, Боснії та Герцоговини, Австралії, Ізраїлю, В'єтнаму, Тайланду, Казахстану, Башкортостану, о. Ямал у сплетінні науково-творчого дискурсу та виконавства. Самі конкурсні прослуховування відбувались у відео-форматі по запису.

Особливо приємно відзначити те, що цього річний конкурс приурочено 20-річчю з моменту створення кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, на якій ще далекого 2005 року **Андрієм Душним** та **Богданом Пицем** і було «посяно паростки» баянно-акордеонного конкурсного проекту, який вже давно переріс у широкомасштабний Всеукраїнський та міжнародний конкурс «Візерунки Прикарпаття» і «Perpetuum mobile», рівних яким немає в Україні! Це вже цілий історико-культурний пласт, який не лише сприяє популяризації гри на народних інструментах, але й об'єднує митців України та світу.

Передувало відкриттю конкурсу, ранкове інтерв'ю директора конкурсу **Андрія Душного** на Радіо «Культура» (6 травня, 08:35-08:55) із ведучою **Катериною Толокольніковою**¹. Варто відзначити – інформаційним партнером конкурсу виступає «Українське радіо».

О **10:00** 7 травня стартувало урочисте відкриття конкурсу, за участі голови оргкомітету, ректора **Надії Скотної** та високоповажного журі: **Фредеріка Дешампа** (Франція), **Раймонда Боделла** (Велика Британія), **Едуардаса Габніса** (Литва), **Сподріса Качанса** (Латвія), **Ежи Мондравського** (Польща), **Ігоря Влаха** (Словаччина), **Тетяни Маркс** (Сідней, Австралія), представників України – **Володимира Рунчака** та **Ігоря Саснка** (Київ), **Андрія Сташевського** (Харків),

¹ http://ukr.radio/schedule/play-archive.html?periodItemID=2810566&fbclid=IwAR35HhmlvXRxzPpPY7KRddqJTAMYhPOPJoryc_12JH_o2kGldzBxx4al6gg

Володимира Мурзи (Одеса), **Юрія Чумака** (Дрогобич), **Віктора Губанова** (Житомир). Водночас, до складу цього річного журі увійшли **Володимир Зубицький** (Італія – Україна), **Горка Хермоса** (Іспанія), **Марселла Кусова-Халмова** (Чехія), **Данієла Ракіч** (Сербія), **Ярослав Олексів** (Львів).

10:30-12:30 – відбулось пленарне засідання VI міжнародної науково-практичної конференції «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика», котра внесена до переліку наукових конференцій з проблем вищої освіти і науки в системі Міністерства освіти і науки України на 2021 рік та планових заходів з нагоди проведення Фестивалю науки у ДДПУ ім. І. Франка. Відкрив конференцію, директор Інституту музичного мистецтва професор **Степан Дацюк**.

Серед співorganizаторів конференції: Академія мистецтв у Банській Бистриці (Словаччина); Інститут музичної освіти Університету імені Яна Кохановського (Кельце, Польща), Музична академія Університету Вітовта Великого (Каунас, Литва), Казахська національна консерваторія імені Курмангази (Казахстан). Серед доповідачів: магістрант Інституту музичного мистецтва ДДПУ ім. І. Франка, переможець Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності «Музичне мистецтво» **Роман Дидик** «Проблеми творчості для баяна-акордеона композиторів України на зламі століть: фольклорна та естрадно-джазова традиція»; здобувач ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» **Ігор Євченко** та конструктор-винахідник із Бангкоку (Тайланд) **Тієн Танате** «Симбіоз традиційного та електронного інструментарію»; кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри загального та спеціалізованого фортепіано НМАУ ім. П. Чайковського **Ігор Рябов** «Репертуарний план у класі фортепіано як основа розвитку виконавської майстерності піаніста»; магістрантка факультету народних інструментів НМАУ ім. П. Чайковського **Аліна Подлипська** «С. Є. Струтинський: напрями творчої реалізації музиканта-домриста»; професор Академії Північного Сараєво, педагогічний радник Міністерства Республіки Сербія **Данієлла Ракіч** «Рівні музичної освіти у Сербії та Боснії і Герцоговині»; викладач Кизилордінського музичного коледжу ім. Казангапа (Казахстан) **Асія Борангулова** «Етапи роботи над музичним твором у класі інструментальної підготовки»; завідувач кафедри акордеона В'єтнамської національної академії музики у м. Ханой **Нгуєн Тай Хинг** «Особливості виконання поліфонії на акордеоні».

Координатором та головою конференції виступив завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу **Андрій Душний**, за загальною редакцією та упорядкуванням якого видається збірник наукових праць інституту музичного мистецтва «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика», спільно із вищезазначеними закордонними інституціями.

12:30-13:15 – було проведено лекцію практику заслуженого працівника культури України **Надії Качор** (Черкаси) на тему «Вплив сучасних тенденцій баяно-акордеонного виконавства на формування виконавських компетентностей здобувача мистецької освіти: на прикладі педагогічного досвіду Надії Качор». Унаочнена діяльність розкрила практичну сторону типової навчальної програми з навчальної дисципліни «Музичний інструмент баян» елементарного підрівня початкової мистецької освіти Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти Міністерство культури, молоді і спорту України (від 04 березня 2020, протокол № 2). Координатор групи із розробки навчальних програм – кандидат педагогічних наук **Андрій Душний**.

13:15-15:15 – відбувся майстер-клас президента Всесвітньої конфедерації акордеоністів «Confédération Mondiale de l'Accordéon», професора **Фредеріка Дешампа** (Франція) із учнями навчальних закладів Львова, Хмельницького, Запоріжжя.

15:30 – академія-концерт з нагоди 20-річчя кафедри народних музичних інструментів та вокалу Інституту музичного мистецтва ДДПУ ім. І. Франка. У концерті взяли участь *викладачі* (професор **Корнелій Сятецький**, доценти **Світлана Кишакевич** та **Роман Михаць**, старші викладачі **Андрій Боженський**, **Валерій Шафета**, **Роман Стахнів**), *концертмейстери* (**Євген Журавський**, **Наталія Сторонська**, **Наталія Дзондза**, **Тамара Козій**) та *студенти* (баяністи-акордеоністи – **Микола Головчак**, **Роман Дидик**, **Вікторія Мазурик**, **Любомир Григор'єв**; бандуристи – **Ольга Тимимшин** та **Мар'яна Когут**; гітарист **Андрій Сердюк**; кларнетист **Степан Бунь**; виконавець на етно-духових інструментах **Андрій Мацьків**; скрипалька **Марія Гавриляк**; вокалісти – **Андрій Шимбра**, **Надія Чужак**, **Олена Савка**, **Олена Кушпета**). Невід'ємною складовою концерту стали виступи випускників кафедри: **Мар'яни Мазур** та **Миколи Корнютяка** – солістів Львівського національного театру опери та балету ім. С. Крушельницької; **Володимира Осташа** – соліста Заслуженого Прикарпатського

ансамблю пісні і танцю «Верховина»; **Антоніни Бойчук** – аспіранта Інституту музичного мистецтва; **Галини Стець** – доцента кафедри методики музичного виховання і диригування; **Юрія Дякунчака, Миколи Коса, Володимира Андрієвського** – викладачів та керівників колективів Дрогобиччини; Етно-гурту «**Джерела Карпат**» у складі випускників кафедри під керівництвом **Ростислава Фединця**. Фінальний акорд концерту прозвучав у виконанні Народного оркестру народних інструментів Інституту музичного мистецтва під керівництвом **Романа Стахніва**. Новизною впровадження, стало поєднання навчання з педагогічною діяльністю магістрантів кафедри **Мар'яни Когут**, котра запропонувала слухачам виступ Ансамблю бандуристів із Старосамбірської ДМШ під власним керівництвом та **Миколи Головчака** із інструментальним ансамблем Самбірського фахового коледжу культури та мистецтв під його орудою.

Вітали кафедру-ювіляра представники:

- *міжнародних інституцій* – **Фредерік Дешамп** (Франція), **Раймонд Боделл** (директор Британського коледжу акордеоністів), **Едуардас Габніс** (професор Литовської академії музики і театру), **Микола Сєврюков** (заслужений артист Білорусії, професор Білоруської державної академії музики), **Єжи Мондравскі** (доктор габілітований, професор, директор Інституту музичної освіти Університету ім. Яна Кохановського в Кельцах);

- *державних та навчальних установ України* – **Марина Бриль** (директор Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти, заслужений працівник культури), **Олександр Пірієв** (засновник та головний редактор національного порталу академічної музики «Musik-review Ukraine», кандидат мистецтвознавства), **Олег Паска** (директор Департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації), **Андрій Кульчинський** (міський очільник м. Трускавець), **Василь Федоришин** (декан факультету мистецтв ім. А. Авдієвського НПУ ім. М. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України), **Володимир Мурза** (народний артист України, професор, завідувача кафедри народних інструментів) та **Віктор Власов** (професор, заслужений діяч мистецтв України) з Одеської НМА ім. А. Нежданової, **Андрій Сташевський** (завідувач кафедри народних інструментів Харківської державної академії культури, доктор мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України), **Віталій Заєць** (заступ-

ник декана факультету народних інструментів НМАУ ім. П. Чайковського, кандидат мистецтвознавства), **Ярослав Олексів** (декан факультету музикознавства, композиції, вокалу та диригування Львівської НМА ім. М. Лисенка, кандидат мистецтвознавства), **Федір Стригун** (завідувач кафедри режисури та хореографії Львівського НУ ім. І. Франка, академік НАН України, народний артист України), **Юрій Чумак** (директор Дрогобицького музичного фахового коледжу ім. В. Барвінського, кандидат мистецтвознавства), **Галина Петрівська** (директор Самбірського фахового коледжу культури і мистецтв), професорсько-викладацький склад кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського НУ ім. І. Огієнка.

Варто процитувати **Фредеріка Дешампа** (Франція), який зазначив: «Пригадую свій перший візит до України, в славне місто Дрогобич – це було рівно 2 роки тому, у травні 2019 року, на XII «Perpetuum mobile»! Я був вражений і приємно здивований великою кількістю учасників різних вікових категорій, солістів, ансамблів і оркестрів, їх рівнем підготовки і яскраво вираженою пристрастю в очах до своєї улюбленої справи. Без сумнівів – поважне високопрофесійне журі конкурсу, його організатори – це люди, які фанатично віддані своїй професії, і на наших очах творять мистецьке майбутнє України, Європи, та й цілого світу! Ви відзначаєте 20 років з моменту створення, з чим я сердечно вітаю увесь ваш колектив і бажаю подальшого росту і розвитку, не зупиняйтесь на досягнутому, сміливо і впевнено йти вперед у ногу з часом, незважаючи на сприятливі чи не дуже обставини! Пандемія внесла свої корективи у звичний ритм нашого життя, але ми вистояли і витримали усі негаразди. І не так важливо, що сьогодні ми онлайн, як важливо те, що ми разом!»

Раймонд Боделл (Велика Британія) зауважив: «З радістю у серці згадую наш із моєю дружиною візит у Прикарпаття, де ми побували вперше. Живописні краєвиди Українських Карпат, неповторна атмосфера, доброзичливі щирі люди. З нетерпінням очікуємо на нові зустрічі в реальному часі і просторі. Щиро бажаємо учасникам конкурсу перемог, щоб кожен використав свій шанс стати на сходинку вище, бути кращою версією себе. А організаторам цього дійства, зокрема його духовному натхненнику Андрію Душному міцного здоров'я, творчої наснаги, наукового та творчого довголіття біля керма потужної кафедри Франкового університету!».

Вітальні слова колеги **Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огі-**

енка прозвучали наступним чином: «Сьогодні ваша кафедра – одна із найкращих на теренах України – успішно реалізовує покладені на неї завдання підготовки кваліфікованих педагогів-музикантів, дбайливо оберігає й примножує здобутки вітчизняної освіти, культури й мистецтва, цілеспрямованою працею здійснює потужний вплив на популяризацію акордеонно-баянного мистецтва в Україні та за її межами. Віншуючи зі святом, зичимо Вам, шановний Андріє Івановичу, і всім Вашим колегам подальшого наукового й творчого зростання, а ваша невтомна праця проростає паростками правди і мудрості на славу нашої України!».

Відтак, можемо впевнено сказати, що незважаючи на те, що за два роки карантинних обмежень відбулось багато змін у звичному ритмі нашого життя, проте, незмінними залишаються любов до музики, мистецтва, яке, як відомо, немає меж, незмінними залишаються дружні стосунки, які налічують роки та десятиліття творчої співпраці, прагнення об'єднатись у спільному пориві до обміну творчою енергією, виконавським та педагогічним досвідом, науковими розвідками та

досягненнями! Дружньому колективу нашої кафедри бажаємо невичерпного джерела творчої енергії, нових звершень і подальшого процвітання!

8-9-10 травня відбувались відео-прослуховування на каналі YouTube. Серед цьогоорічних учасників: 57 солістів різних вікових категорій, 14 ансамблів баяністів-акордеоністів, 5 ансамблів та 4 оркестри народних інструментів.

За рішенням Всесвітньої Конфедерації акордеоністів («Confederation Mondiale de l'Accordeon»), низка переможців отримують рекомендації на конкурс «Трофей світу по акордеону – 2021».

Отже, «Perpetuum mobile» за своєю розмаїтістю – унікальний культурно-мистецький форум України, який об'єднує всі рівні навчання, професійних виконавців та творчі колективи, котрі екстраполюють національну школу у соціум міжнародної інтеграції, авторитетний конкурс у фахових колах, різноплановий у фестивально-презентаційній програмі, рецензований у Всеукраїнських та зарубіжних засобах масової інформації, порталі академічних конкурсів України «Music-Review Ukraine», мережі Інтернету, Національному радіо та ТБ.

Додаток 1

Результати XIII «Perpetuum mobile»

Категорія I-A

(солісти від 2010 р.н.)

Диплом I ступеня – Костянтин Передрій (Запорізька ДМШ № 6, кл. С. Передрія).

Диплом II ступеня – Ельдар Єфіменко (МКЗК «Дніпровська школа української культури та мистецтв ім. О. Гончара», кл. В. Кузьміної), **Андрій Левицький** (Івано-Франківська ДМШ № 2 ім. В. Барвінського, кл. О. Мельник), **Ігор Прохорчук** (Первомайська ДМШ № 2, кл. Т. Семененко).

Диплом III ступеня – Владислава В'язовик (КЗПМО «Чернігівська міська ШМ», кл. Н. Ільченко), **Кіра Дикса** (Токмацька ДМШ, кл. С. Утенкової), **Олександр Кручинін** (Музична школа ім. Я. Грабініша у Латвії, кл. Т. Саратової), **Тимофій Зубчевський** (Запорізька ДМШ № 1, кл. Н. Корнійчук), **Еміліан Сапкевич** (Вільнюська Нововільнянська ДМШ у Литві, кл. О. Березіної), **Дмитро Титорчук** (Київська ДМШ № 23, кл. Н. Остапчук), **Остап Шоробура** (Новороздільська ДМШ ім. О. Рудницького, кл. Я. Литвинського), **Олександра Шумик** (Гоцанська школа мистецтв, кл. Ю. Яковенка).

КАТЕГОРІЯ I-B

(солісти 2006-2009 р.н.)

Диплом I ступеня – Максим Топчій (Запорізька ДМШ № 6, кл. С. Передрія).

Диплом II ступеня – Олег Алешков (КПСМНЗ «Білицька ДМШ № 2», кл. М. Федорчука), **Єва Нараускайте** (Каунаська МШ ім. М. Петраускаса у Литві, кл. Д. Медескайте-Баркевічене), **Міколай Хамерські** (МШ ім. І. Падеревського у Кракові, Польща, кл. О. Дяка), **Євгенія Чухно** (Запорізька ДМШ № 6, кл. С. Передрія).

Диплом III ступеня – Тарас Михайленко (Сумська ДМШ № 1, кл. О. Лазарькова), **Валерія Онінко** (Полтавська ДМШ № 1 ім. П. Майбороди, кл. Т. Братанової), **Олександр Семко** (Переґінська ДШМ, кл. С. Дутки), **Валерій Тимошенко** (Школа української культури та мистецтв ім. О. Гончара, кл. В. Кузьміної),

Диплом з відзнакою – Дмитро Барковський (Запорізька ДМШ № 1, кл. Н. Корнійчук), **Лідія Бурачонок** (КПСМНЗ «Криворізька ММШ № 4», кл. І. Платінової), **Станіслав Герба** (Гіркополонківська ДМШ, кл. М. Лавренюк), **Дмитро Солонінко** (КЗ «Луцька музична

школа № 1 ім. Ф. Шопена», кл. О. Скалюк), Аміна Фазилянова (ДШМ м. Уфа, Башкортостан, кл. Р. Набієва).

КАТЕГОРІЯ І-С

(ансамблі баяністів-акордеоністів малих форм)

Диплом I ступеня – дует: **Євгенія Чухно, Максим Топчій** (Запорізька ДМШ № 6, кл. С. Передрія).

Диплом II ступеня – тріо: **Микола Іванов, Дар'я Олійник, Ілларіон Крупеня** (Хмельницька ДМШ № 1 ім. М. Мозгового, кл. Л. Цуркан).

Диплом III ступеня – кuartет «СМАЙЛИ» (Полтавська ДМШ № 1 ім. П. Майбороди, кл. О. Кузьміної-Сліпченко, Л. Верещаки, Т. Братанової), **тріо «ЕКСПРЕСІЯ»** (Полтавська ДМШ № 1 ім. П. Майбороди, кл. А. Романенко, Т. Братанової, І. Чірнічки).

Диплом з відзнакою – ансамбль «Лтава» (Полтавська ДМШ № 1 ім. П. Майбороди, кл. А. Романенко, Т. Братанової, Т. Маслової, В. Томіліної, Л. Верещаки), ансамбль «Феїри» (Полтавська ДМШ № 1 ім. П. Майбороди, тв. кер. А. Романенко), дует: **Дмитро Барковський, Максим Марчук** (Запорізька ДМШ № 1, кл. Н. Корнійчук), дует: **Ангеліна Лін-Ва-Са, Софія Пашкіна** (ДШМ м. Лабитнангі, о. Ямал, кл. К. Коробко).

КАТЕГОРІЯ II-A

(солісти 2002-2005 р.н.)

Диплом I ступеня – **Микола Синягівський, Артем Іщенко** (Львівський ДМЛ ім. С. Крушельницької, кл. Я. Олексіва).

Диплом II ступеня – **Ігор Паньків** (Львівський МФК ім. С. Людкевича, кл. В. Іванця), **Сергій Сапун** (Львівський ДМЛ ім. С. Крушельницької, кл. Я. Олексіва).

Диплом III ступеня – **Євгеній Голиш** (Чернігівський МК ім. Л. Ревуцького, кл. М. Шишкіна), **Гліб Плахотнюк** (Криворізький ОФМК, кл. Д. Рисіної).

Диплом з відзнакою – **Остап Гринаш** (Дрогобицький МФК ім. В. Барвінського, кл. Ю. Чумак), **Владислав Грицун** (Токмацька ДМШ, кл. С. Утенкової), **Микола Дорошенко** (Івано-Франківський ФМК ім. Д. Січинського, кл. В. Поліщука), **Аїстіс Тамулевічіус** (Консерваторія ім. Дж. Таллат-Келпша у Вільнюсі, Литва, кл. Л. Дауноріне).

КАТЕГОРІЯ II-B

(ансамблі баяністів-акордеоністів малих форм)

Диплом II ступеня – дует: **Тарас Біжецький, Богдан Ленишин** (Дрогобицький МФК ім. В. Барвінського, кл. С. Максимова).

Диплом III ступеня – тріо: **Абилайхан Абайули, Аружан Жарас, Асилбек Онгаров** (Вищий МК ім. Казангапа у Кизилорді, Казахстан, кл. А. Борангулової).

КАТЕГОРІЯ III-A

(солісти 1997-2001 р.н.)

Диплом I ступеня – **Юрій Сарапутьцев** (Одеська НМА ім. А. Нежданової, кл. В. Мурзи).

Диплом II ступеня – **Іван Волчск** (БДАК у Мінську, Білорусь, кл. Л. Скачко), **Сергій Таргоній** (Одеська НМА ім. А. Нежданової, кл. І. Єргієва).

Диплом III ступеня – **Даміан Зисковскі** (Університет музики ім. Ф. Шопена у Варшаві, Польща, кл. Р. Грзака, Г. Палуса).

Диплом з відзнакою – **Кароліс Лукосевічус** (Литовська АМіТ у Вільнюсі, Литва, кл. Е. Габніса), **Мірас Магжанов** (Казахська НК ім. Курмангази, Казахстан, кл. З. Смакової), **Максим Росул** (Мукачівський ДУ, кл. Л. Бегун-Трачук).

КАТЕГОРІЯ III-B

(солісти з 1996 р.н.)

Диплом II ступеня – **Девідас Домбовскіс, Даніеліус Витеніс** (МА Університету ім. В. Магнуса у Каунасі, Литва, кл. К. Стонкуса).

КАТЕГОРІЯ III-C

(ансамблі баяністів-акордеоністів малих форм)

Диплом I ступеня – дует: **Павло Архипенко, Максим Мельниченко** (Харківський МФК ім. Б. Лятошинського, Харківська ГП-А).

Диплом II ступеня – дует: **Вікторія Мазурик, Роман Дидик** (Дрогобицький ДПУ ім. І. Франка, кл. А. Душного).

КАТЕГОРІЯ IV

(виконавці народної, естрадної та джазової музики)

Диплом II ступеня – **Микола Головчак** (Дрогобицький ДПУ ім. І. Франка, кл. А. Душного), **Данієліус Витеніс** (МА Університету ім. В. Магнуса у Каунасі, Литва, кл. К. Стонкуса).

Диплом III ступеня – **Владислав Грицун** (Токмацька ДМШ, кл. С. Утенкової), **Іван Збіглі** (Снятинської ДМШ).

Диплом з відзнакою – **Аружан Жарас** (Вищий МК ім. Казангапа у Кизилорді, Казахстан, кл. А. Борангулової).

КАТЕГОРІЯ V-B

(ансамблі за участі баяна-акордеона, до 10 учасників)

Диплом I ступеня – **етногурт «Джерела Карпат»** (Моршин – Дрогобич – Львів).

Диплом II ступеня – **АНМ² «Музики»** (Тернопільський НПУ ім. В. Гнатюка, кер. А. Баньковський), **АНІ³ «Фортіссімо»** (Чернігівська МШМ, кер. І. Решетник).

Диплом III ступеня – **Інструментальний ансамбль** (Самбірський ФККіМ, кер. М. Головчак), **інструментальний ансамбль** (ДШМ м. Лабитнангі, о. Ямал, кл. К. Коробко).

КАТЕГОРІЯ V-C

(оркестри за участі баяна-акордеона)

Диплом I ступеня – **ОНІ ім. Д. Ільїна** (Криворізький ОФМК, кер. Д. Рисіна).

Диплом II ступеня – **Народний ОНІ** (Кам'янець-Подільський НУ ім. І. Огієнка, кер. І. Маринін).

Диплом III ступеня – **ОНІ** (Луцька МШ № 1 ім. Ф. Шопена, кер. О. Скалюк), **ОНМ⁴ «Дивограй»** (Рожнятівська ДШМ, тв. кер. М. Турчин).

КАТЕГОРІЯ VI

(композитори-виконавці)

Диплом I ступеня – **Микола Головчак** (Дрогобицький ДПУ ім. І. Франка, тв. кер. А. Душний).

Диплом III ступеня – **Володимир Клименко** (Дніпропетровська АМ ім. М. Глінки).

² Ансамбль народної музики

³ Ансамбль народних інструментів

⁴ Оркестр народної музики

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Ділявер ОСМАНОВ. Звук як фактор виховання виконавської культури музиканта-трубача.....	4
Єлизавета ПАНДИРСВА. Використання кольору в рукотворних графічних написах як одна з умов гармонізації візуального середовища у місті.....	11
Надія ПАРАНЯК, Надія ДАЦЬКО. Безпека праці та аналіз небезпек у професії реставратора.....	20
Роман ПЕТРУК. Пасторальні мотиви у творчості Віри Баринової-Кулеби.....	27
Алла ПОЛЩУК. Сакральне мистецтво у живописі київських митців 1980–1990-х рр. На прикладі творів викладачів НАОМА.....	35
Ірина ПРОДАН. Роль візуального образу як рекламного об'єкта.....	41
Володимир САЛІЙ, Наталія СТОРОНСЬКА. Розвиток музичних емоцій молодших школярів.....	46
Людмила СЕРЖАНТ. Глиняна іграшка Чернігівщини XVIII – першої третини XX століття як культурно-мистецьке явище.....	53
Михайло СИДОР. Адемичний та творчий аспекти в системі мистецької компетентності.....	61
Оксана СОРОКА. Декоративна виразність священничих епітрахилей Галичини другої половини XX ст. із музею історії підпільної УГКЦ.....	67
Андрій СТАШЕВСЬКИЙ. Оригінальні фактуро-формули детермінантного типу в сучасній баянній музиці: аналіз та систематизація (на прикладі творів українських композиторів).....	74
Ганна ТКАЧЕНКО. Естетика сучасної кулінарії: основні тенденції візуального оформлення торгів.....	80
Світлана ТОЧКОВА. Формування сценічного іміджу майбутнього артиста-вокаліста в процесі фахової діяльності.....	86
Лариса ШЕМЕТ. Провідні тенденції розвитку виробництва акордеонів у США.....	91
Sofia YANKEVYCH. The theme of power in scenography by M. Kypriian (based on L. Ukrainka's and W. Shakespeare's plays).....	97

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Катерина ПОДСЄВАК, Наталя БІЛОУС. Мотиваційні промови Біла Гейтса та Стіва Джобса: лінгво-прагматична характеристика та способи відтворення українською мовою.....	104
Наталя ПОПОВИЧ. Функційно-семантичне поле точної кількості в говірках Буковини.....	111
Світлана РАДЕЦЬКА, Дар'я АВДЄЄВА. Теоретичне та прикладне дослідження метафори у текстах різних стилів: функціональний і перекладацький аспекти.....	118
Марта РУДЕНКО. Декодування знаків: Французька революція та Паризька комуна як ключ до інтерпретації Наративної стратегії новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)».....	124
Ольга РУДЬ. Юкстапозитні іменники у поетичних текстах Ліни Костенко.....	131
Phana SULTANOVA. “Molla Nasraddin” and thematic-problematic parallels in Uzbek satirical poetry.....	136
Maryna TARNAVSKA. Conscious subtexts of Salinger's stories through the prism of their intertextuality and metatextuality.....	142
Юлія ХОРОБЧУК. Семантико-синтаксичний потенціал французького герундія: перекладознавчий аспект (на матеріалі художнього твору Марка Леві «Une fille comme elle»).....	148
Лілія ЦИПОРЕНКО, Таїсія ПОКЛАД, Поліна БОРИСЕНКО. Специфіка відтворення українських реалій італійською мовою (на матеріалі повісті М. М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»).....	155
Тетяна ШАРОВА, Сергій ШАРОВ, Єлизавета МАМЧУР. Повість О. Радущинської «Метелики в крижаних панцирах»: соціальний та психологічний аспекти.....	160

ПЕДАГОГІКА

Олена ПОПАДИЧ. Компонентна структура та рівні готовності вчителя до формування правової компетентності молодших школярів.....	167
Ганна ПРОЦИК. Самостійна робота студентів як передумова активізації пізнавальної діяльності.....	172
Юлія РЯБОВА. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.....	182
Валентина СЕРГЕСЬВА. Педагогіка М. Монтесорі у професійній підготовці студентів спеціальності «Спеціальна освіта».....	187
Ольга СИТНИК. Застосування методу Case Study у проектній діяльності студентів у процесі формування навички іншомовного монологічного мовлення.....	195
Неля СІРАНТ, Надія СТАДНИЦЬКА. Особливості застосування засобів наочності у контексті початкової освіти.....	200
Тетяна СОБЧЕНКО. Витоки проблеми реалізації змішаного навчання у закладах вищої освіти у сучасній педагогічній теорії та практиці.....	205
Юлія СУПРУНЧУК. Змістові складники структури мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти.....	211
Oksana TYMOFYEYEVA, Tetiana KONSTANTYNOVA. The strategies of collaborative learning in Maritime English.....	219
Марія ФАТИЧ. Економічне виховання засобами проектної діяльності.....	226
Юрій ФЕДОРКІВ. Педагогічні впливи і змістові аспекти навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.....	231
Наталія ХАНИКІНА, Лариса ОЛЕКСІЄНКО, Світлана ЄРМАКОВА. Дидактичні концепції вищої освіти: соціокультурний аспект.....	237
Олександр ХИЖКО. Інтерпретація художнього образу як складник фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	243
Володимир ХОМЕНКО. Освітні виклики в умовах становлення громад.....	249
Оксана ХОМИЧ. Підготовка вчителів початкової школи в Канаді наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: програмово-методичні аспекти.....	257
Ольга ХРИСТЕНКО. Цінності як об’єкт психолого-педагогічних міждисциплінарних досліджень.....	266
Оксана ЧЕКАН, Оксана ПОПОВИЧ, Ольга ГРАБ. Мовленнєво-комунікативний розвиток і навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками.....	274
Vira CHORNOUS. Creativity of the future teacher of a foreign language as a basis of professional formation.....	283
Alona SHYVA. Assertiveness in the process of students’ foreign language communicative competence formation.....	288
Олена ШКОЛА, Валерій ЖАМАРДІЙ, Оксана ГОРДІЄНКО. Особливості багатоступеневої фахової підготовки вчителів фізичної культури.....	293
Марія-Тереза ШОЛОВІЙ. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога та учня початкової школи: теоретичний аспект.....	298
Людмила ШУЛЬГА. Діяльнісний підхід до формування мистецько-творчої компетентності дитини дошкільного віку.....	304

РЕЦЕНЗІЇ

Андрій ДУШНИЙ. «Live Show» із Фредеріком Дешампом щодо проведення «Trophée Mondial de l’Accordéon – 2021» у Дрогобичі – Трускавці – Львові.....	310
Balsys RIMANTAS. Publication review <i>Antonii Radyvylovskiy. Baroque sermons of the seventeenth century.</i> Study, texts, index by Oksana Nika, Julia Oleshko. Kyiv, 2019.....	312
Наталія СТОРОНСЬКА, Антоніна БОЙЧУК. XIII міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile»: події, факти, перспективи.....	315

CONTENTS

ART STUDIES

Diliaver OSMANOV. Sound as a factor of educational culture education trumpet musician.....	4
Elizaveta PANDYREVA. The use of color in handmade graphic inscriptions as one of the conditions of harmonization of the visual environment in the city.....	11
Nadiia PARANIAK, Nadiia DATSKO. Occupational safety and hazard analysis in the profession of restorer.....	20
Roman PETRUK. Pastoral motifs in the creative work of Vira Barynova-Kuleba.....	27
Alla POLISHCHUK. Sacred art in the painting of Kyiv artists 1980–1990s on the examples of works of teachers of NAOMA.....	35
Iryna PRODAN. The role of the visual image as an advertising object.....	41
Volodymyr SALII, Nataliia STORONSKA. Development of musical emotions of junior schoolchildren.....	46
Liudmyla SERZHANT. Clay toy of Chernigiv region of the XVIII – first third of the XX century as a cultural and artistic phenomenon.....	53
Mykhailo SYDOR. Ademical and creative aspects in the system of artistic competence.....	61
Oksana SOROKA. Decorative expressiveness of the priest stoles of Halychyna of late XX century from the museum of the history of the underground UGCC.....	67
Andrii STASHEVSKYI. Original texture formulas of the determinantal type in the modern button-accordion music: the analysis and systematization (on the example of works of Ukrainian composers).....	74
Hanna TKACHENKO. Aesthetics of modern cooking: the main trends in the visual design of cakes.....	80
Svitlana TOCHKOVA. Formation of the stage image of the future singer-vocalist in the process of professional activity.....	86
Larysa SHEMET. Leading trends in the development of accordion production in the USA.....	91
Sofiiya YANKEVYCH. The theme of power in scenography by M. Kypriian (based on L. Ukrainka's and W. Shakespeare's plays).....	97

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Kateryna PODSIEVAK, Natalia BILOUS. Bill Gates and Steve Jobs motivational speeches: linguistic and pragmatic specifics, means of translating into Ukrainian.....	104
Natalya POPOVYCH. Functional-semantic field of exact quantity in the dialects of Bukovyna.....	111
Svitlana RADETSKA, Daria AVDIEIEVA. Theoretical and applied study of metaphor in texts of different styles: functional and translation aspects.....	118
Marta RUDENKO. Decoding of signs: the French Revolution and the Paris Commune as a key to the interpretation of the narrative strategy in the short story of Mykola Khvylovy “I (Romance)”.....	124
Olga RUD. Juxtaposition nouns in Lina Kostenko’s poetic texts.....	131
Ilhama SULTANOVA. “Molla Nasraddin” and thematic-problematic parallels in Uzbek satirical poetry.....	136
Maryna TARNAVSKA. Conscious subtexts of Salinger's stories through the prism of their intertextuality and metatextuality.....	142
Yuliia KHOROBCHUK. Semantic and syntactic potential of the French gerund: translation aspect (based on the work «Une fille comme elle» by Mark Levy).....	148
Liliya TSYPORENKO, Taisiia POKLAD, Polina BORYSENKO. Peculiarities of rendering Ukrainian realia into Italian (based on «Shadows of Forgotten Ancestors» by M. M. Kotsiubynsky).....	155
Tetiana SHAROVA, Sergii SHAROV, Elizaveta MAMCHUR. O. Radushynska’s a short novel «Butterflies in the Ice Armour»: social and psychological aspects.....	160

PEDAGOGY

Olena POPADYCH. Component structure and levels of the teacher's readiness to develop legal competence of elementary school students.....	167
Hanna PROTSYK. Individual students' work as a precondition of cognitive activity.....	172
Yuliia RIABOVA. Model of training of future social workers to professional activity in a multiannational society.....	182
Valentyna SERHEIEVA. M. Montessori's pedagogy in professional training of the students majoring in special education.....	187
Olha SYTNYK. Case Study method implementation in the students' project activities in the process of foreign monologue speech skill formation.....	195
Nelya SIRANT, Nadia STADNYTSKA. Features of visual aids application in primary education.....	200
Tetyana SOBCHENKO. Origins of the problem of implementation of mixed learning in higher education institutions in modern pedagogical theory and practice.....	205
Yuliia SUPRUNCHUK. Semantic components of the structure of speech competence of cadets of military institutions of higher education.....	211
Oksana TYMOFYEYEVA, Tetiana KONSTANTYNOVA. The strategies of collaborative learning in Maritime English.....	219
Mariia FATYCH. Economic education by means of project activity.....	226
Yurii FEDORKIV. Pedagogical influences and content aspects of teaching future teachers of music art.....	231
Natalia KHANYKINA, Larysa OLEKSIENKO, Svitlana YERMAKOVA. Didactic concepts of higher education: socio-cultural aspect.....	237
Oleksandr KHYZHKO. Interpretation of an artistic image as a component of professional training of a future music teacher.....	243
Volodymyr KHOMENKO. Educational challenges in the conditions of formation of communities.....	249
Oksana KHOMYCH. Primary school teacher training in Canada at the end of the XX – early XXI century: program-methodical aspects.....	257
Olga KHRYSTENKO. Values as an object of psychological and pedagogical interdisciplinary research.....	266
Oksana CHEKAN, Oksana POPOVYCH, Olha HRAB. Speech-communicative development and teaching children with special educational needs to retell with the help of supporting drawings.....	274
Vira CHORNOUS. Creativity of the future teacher of a foreign language as a basis of professional formation.....	283
Alona SHYBA. Assertiveness in the process of students' foreign language communicative competence formation.....	288
Olena SHKOLA, Valerii ZHAMARDIY, Oksana GORDIENKO. Features of multi-stage professional training of physical cultural teachers.....	293
Mariya-Tereza SHOLOVII. Information and communication competence of teachers and primary school students: theoretical aspect.....	298
Liudmila SHULHA. Activity approach in the formation of artistic and creative competence of a preschool child.....	304

REVIEWS

Andriy DUSHNIY. "Live Show" with Frédéric Deschamps on the performance of "Trophée Mondial de l'Accordéon – 2021" in Drohobych – Truskavets – Lviv.....	310
Balsys RIMANTAS. Publication review <i>Antonii Radyvylovskiy. Baroque sermons of the seventeenth century.</i> Study, texts, index by Oksana Nika, Julia Oleshko. Kyiv, 2019.....	312
Nataliia STORONSKA, Antonina BOICHUK. XIII International competition of bayan players-accordionists "Perpetuum mobile": events, facts, perspectives.....	315

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 37. ТОМ 3
ISSUE 37. VOLUME 3**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

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. 37,90. 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. Інглезі, 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.