

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 41. ТОМ 2
ISSUE 41. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 12 від 30.09.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомяр]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 41. Том 2. – 310 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.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор 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); **Гриченко 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); **Зимомяр І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **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); **Стреначикова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музезнавство, 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., Зимомяр 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., Зимомяр І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 12 from 30.09.2021)

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 41. Volume 2. – 310 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushniy** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor 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 Department (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyslyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **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 78.071.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-1>**Володимир ГОРОБЕЦЬ,***orcid.org/0000-0003-0143-0646*

викладач кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) volodimirgorobez@gmail.com**Надія КОНОНСЬКА,***orcid.org/0000-0003-0486-9283*

концертмейстер кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) kononskanadii@gmail.com**СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ КАРЛА ОРФА
(НА ПРИКЛАДІ «КАРМІНИ БУРАНИ»)**

В статті виокремлено особливості сучасних інтерпретацій творів Карла Орфа. Визначено, що стиль композитора відповідає напрямку неокласицизм. Специфіка творчих принципів Карла Орфа полягає у оперуванні музичною мовою та художніми засобами, що сформувались упродовж попередніх століть. Звернення до античних сюжетів, своєрідна інтерпретація жанру трагедії виступають провідними ознаками сценічних творів Карла Орфа. Відмічено прагнення композитора надати кантаті саме сценічного, а не концертного характеру. Орф прагне розкрити ті потенційні можливості, що були закладені при створенні жанру кантати. Композитор обирає різні елементи, які виникли упродовж різних стилевих напрямків, проте вони гармонічно поєднуються. Специфіка виконавства опусів К. Орфа обумовлює потребу кореляції між прагненням відтворення авторського задуму, який нерідко чітко прописаний у тексті та слідуванням традиціям, що склались у музичній практиці. Неокласична взаємодія класичного і сучасного елементів спрямована на опору на слуховий досвід аудиторії та існуючі виконавські традиції. Відзначено тенденцію зростання ролі сценографії у сучасних постановках кантати «Карміна Бурана». Хор постає активним учасником дії, збільшується роль візуального компонента (наявні костюми, декорації, активно використовуються відеопроєкції, створюється цілісний хореографічний компонент). Прагнення створювати синтетичні вистави творів Карла Орфа відповідає запитам часу. Найбільш продуктивним вважається поєднання хореографічного дійства із використанням стилю неокласика, який доповнюється неокласичним мисленням музики Карла Орфа. Взаємодія музичного та хореографічного неокласицизму породжують симбіотичну єдність, де танцювальне та звукове начало взаємодоповнюються. Саме такий тип постановки «Карміна Бурана» починає впроваджуватися в українському театральному просторі.

Ключові слова: Карл Орф, неокласицизм, кантата, хор, хореографія, сценографія.

Volodymyr HOROBETS,*orcid.org/0000-0003-0143-0646*

Teacher at the Department of Musical Art

Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) volodimirgorobez@gmail.com**Nadiia KONONSKA,***orcid.org/0000-0003-0486-9283*

Concertmaster at the Department of Musical Art

Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) kononskanadii@gmail.com**MODERN INTERPRETATION OF CARL ORF'S WORKS
(ON THE EXAMPLE OF "CARMINA BURANA")**

The article highlights the features of modern interpretations of the works of Karl Orff. It is determined that the composer's style corresponds to the direction of neoclassicism. The specificity of Karl Orff's creative principles lies in

the operation of musical language and artistic means formed during the previous centuries. Appeals to ancient plots, a kind of interpretation of the genre of tragedy are the leading features of the stage works of Karl Orff. The composer's desire to give the cantata a stage rather than a concert character is noted. Orff seeks to reveal the potential opportunities that were inherent in the creation of the genre of cantata. The composer chooses different elements that have emerged during different stylistic trends, but they are harmoniously combined. The specificity of the performance of K. Orff's opuses determines the need for a correlation between the desire to reproduce the author's intention, which is often clearly spelled out in the text and following the traditions that have developed in musical practice. The neoclassical interaction of classical and modern elements is aimed at relying on the auditory experience of the audience and the existing performing traditions. There is a tendency to increase the role of scenography in modern productions of the cantata "Carmina Burana". The choir becomes an active participant in the action, the role of the visual component increases (costumes, scenery are available, video projections are actively used, an integral choreographic component is created). The desire to create synthetic representations of the works of Karl Orff meets the demands of the time. The most productive is the combination of choreographic action with the use of neoclassical style, which is complemented by neoclassical thinking of Karl Orff's music. The interaction of musical and choreographic neoclassicism creates a symbiotic unity, where dance and sound begin to complement each other. This type of production of "Carmina Burana" is beginning to be introduced in the Ukrainian theater space.

Key words: Carl Orff, neoclassicism, cantata, choir, choreography, scenography.

Постановка проблеми. Серед композиторів ХХ століття чільне місце належить видатному композитору, педагогу Карлу Орфу. Цей митець не лише зробив чималий внесок у розвиток культури, створивши ряд яскравих творів, які входять до репертуару багатьох виконавських колективів, а й здійснив реформу у системі музичної освіти. Життєвість та актуальність його творчого підходу обумовили те, що його опуси здобувають цікавих втілень в музичній культурі сьогодення. Важливим завданням є висвітлення специфіки інтерпретації творчості композитора в контексті музичної культури ХХІ століття.

Аналіз досліджень. В публікаціях вітчизняних авторів наявне обґрунтування специфіки творчих принципів К. Орфа. У праці В. Криштофович наводиться ґрунтовний аналіз твору «Сон літньої ночі» композитора. Особливості неокласицизму в музиці представлено в роботах Ю. Келдиша, М. Рябоконевої, а неокласика як стиль хореографічного мистецтва ХХ ст. досліджується в праці Н. Пензевої. Замітка О. Голинської щодо постановки «Карміни Бурани» у Одеському національному театрі опери та балету знайомить з основними організаторами та специфікою проведеної події.

Мета статті – дослідити сучасні інтерпретації творів Карла Орфа (на прикладі сценічної кантати «Карміни Бурани») в контексті українського мистецького простору.

Виклад основного матеріалу. Творчість Карла Орфа по праву займає провідне значення в музичній культурі сьогодення. Ймовірно актуальність творчого спадку композитора полягала саме у його вмінні по-своєму інтерпретувати здобутки минулого, надавши їм сучасного забарвлення. Слідування естетичним принципам неокласицизму обумовило інтерес до музичних здобутків

попередньої музичної культури, а саме – до практики докласичного періоду, тобто античної, середньовічної, доби Відродження, стилю бароко тощо. Ряд авторів вказують на розмитість меж даного стильового напрямку. Зокрема Ю. Келдиш зазначає, що неокласицизм є напрямком, «представники якого прагнули до відродження стилістичних рис музики ранньокласичного і докласичного періоду» (Келдиш, 1973: 960). Дане визначення дає можливість відносити до неокласицизму явища, що виникли не лише на початку ХХ століття, а й наприкінці. Натомість такий автор, як М. Рябоконева визначає неокласицизм більш широко. На її думку, яку ми вважаємо ґрунтовною та такою, що добре відображає сутнісні виміри неокласицизму у музиці, «музичний неокласицизм – це тип музичного творення, реалізований в історико-культурних умовах модерністського і постмодерністського дискурсу шляхом взаємодії різночасових естетико-стильових елементів, один з яких сприймається як сучасний, інший – як класичний» (Рябоконева, 2016: 164). Саме звернення до різних стильових начал визначало специфіку творчості К. Орфа. Композитор поєднав елементи різних стильових напрямків, створивши власний неповторний синтез.

Серед творів композитора базове місце належить сценічним опусам. Проте, на відміну від багатьох митців, які надавали перевагу оперному жанру, Карл Орф звертається до тих, що йому передували. Зокрема, композитор прагне по-своєму інтерпретувати жанр трагедії, яка у нього, що традиційно для неокласицизму, спирається на давньогрецькі сюжети.

Композитор створив ряд трагедій – «Антигона», «Цар Едіп», «Прометей», містерій «Комедія про воскресіння Христа», «Гра про народження немовляти», «Комедія про кінець часу», декілька

музичних п'єс «Місяць», «Розумниця», «Бернауерін» та сценічні кантати та концерти «Тріумфи». Німецький автор намагається надати більше сценічних рис кантаті. Від початку свого зародження кантатний жанр передбачав сценічне втілення, хоча й не настільки яскраве, як у опері. Проте історичний розвиток жанру обумовив зменшення ролі сценографії та, відповідно, збільшення значення суто музичного начала. Орф прагне розкрити ті потенційні можливості, що були закладені при створенні жанру кантати. Попри те, що композитор обирає різні елементи, які виникли упродовж різних стильових напрямків, вони всі гармонічно поєднуються у його творах. Вони промовляють сучасною мовою про історії, які не втрачають актуальності.

Зростання прагнення до поєднання різних стильових начал, спричинило появу інтересу до мистецтва, як чогось позачасового, що знаходиться над історичним контекстом. М. Рябоконева позначала можливість втілення таких тенденцій завдяки принципу естетичної і стильової симультанної різночасності (Рябоконева, 2016: 138). Найбільш виразно такі риси проявляються у таких відомих вокально-інструментальних опусах К. Орфа, як триптих «Карміна Бурана», «Катулі Карміна», «Тріумф Афродіти». Вибір різних літературних джерел, які музично обрамлюються за допомогою єдиних принципів музичного розвитку, дозволило створити цікавий синтез музики та слова. Вербальний текст «Карміна Бурана» включає старовинні тексти латиною, давньонімецькою і давньофранцузькою мовами. Дані твори є вкрай зручними для хорового виконання. Композитор у своїй педагогічній практиці надавав перевагу колективним формам музикування над індивідуальними, вказуючи на їх важливе значення для розвитку ритмічного та інтонаційного почуття. Саме тому Орф використовував і хоровий склад, і оркестровий у своїх творах, свідомо використовуючи наявний виконавський потенціал. Хорові фарби, які підтримуються потужним звучанням оркестру з великою кількістю ударних та перкусійних інструментів, створюють грандіозне звучання, що нагадує містичні релігійні практики. Саунд уособлюється з об'єктивним ірраціональним началом. «Орф наполегливо розробляв новий синтетичний тип музично-сценічного дійства, що поєднує в собі елементи ораторії, опери, балету, драматичного театру, середньовічної містерії і вуличних карнавальних дійств» (Голинська, 2020). Доволі цікаво, що власні музичні ідеї композитор використовував у подальших творах. Так у музиці до «Сон літньої ночі» використано

широку оркестрову палітру, що поєднується «з оригінальною вокальною, та мовною декламаційною інтонацією, утворюючи єдиний органічний сплав» (Криштофович, 2016: 114), а в декількох з версій твору композитор застосовує автоцитати з «Карміни Бурани».

Специфіка виконавства опусів К. Орфа обумовлює потребу кореляції між прагненням відтворення авторського задуму, який нерідко чітко прописаний у тексті та слідуванням традиціям, що склались у музичній практиці. «Виконавське мистецтво кінця XIX – початку XXI ст., внаслідок своєї орієнтованості на музику минулих епох, неминуче реалізується в неокласичній ситуації взаємодії ідеалізованого “класичного” і актуального сучасного елементів, перший з яких проявляється у прагненні до точного відтворення авторського тексту, другий – в умовах його відтворення і сприйняття (концертний зал, слуховий досвід аудиторії, виконавські традиції тощо)» (Рябоконева, 2016: 141).

Серед хорових творів композитора, найбільш часто потрапляє на сцену кантата «Карміна Бурана». В українській мистецькій практиці даний твір кожного року виконується на різних сценах. В кожній з постановок обирається власний неповторний концепт. Серед класичних засобів, які залишаються константними, є музичний компонент – авторський текст є незмінним. Водночас сценографія є мінливим показником, що змінюється в залежності від режисерського рішення. Хоча раніше сценічному показнику надавалось мало уваги, упродовж останніх років в українському мистецькому просторі почалось більше намагань створити повноцінне дійство. В 2018 році було здійснено спробу поставити кантату зусиллями студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і Уманського обласного музичного училища імені Порфирія Демуцького – «Молодіжним камерним хором» та оркестром. Хореографічна складова була також відтворена студентами спеціальності «Хореографія». Наявність хореографічного компонента істотно змінило сприйняття кантати, надавши їй більш сучасного забарвлення.

Набагато більш революційною у питанні сценографії стала постановка, яку здійснили у Одесі. В 2020 році з нагоди 125-річчя від дня народження композитора було здійснено постановку твору у Одеському національному академічному театрі опери та балету. Зокрема ця постановка вражала не лише міжнародним складом учасників, адже в ній прийняли участь митці не лише з України, а й з Бельгії, Нідерландів, Німеччини, а й новаторським

підходом. Зокрема було використано яскраву сценографію – костюми Ненсі Авондтс, відеографію Зібе Кокке, завдяки яким виникло синтетичне музично-сценічне дійство. «Воно поєднує авторську хореографічну мову, рухи хору (що не є статичним), відеографічний супровід (проекцію на чотири рухомі панелі), сценічне світло і неповторну за емоційним наповненням музичну палітру Карла Орфа у виконанні оркестру, хору, балету й солістів театру» (Голинська, 2020). Треба відзначити, що хореографічна мова спиралась на здобутки сучасних танцювальних технік. Зокрема використовувався стиль «неокласика». Н. Пензева, характеризуючи неокласичний балет, вказує на такі його риси, як тяжіння до безсюжетності, узагальненість та умовність сюжетної канви. До того ж використовується мінімум наративності, зростання ролі символізму та лаконічності. «Інша риса, що визначала варіативність сюжетів неокласичного балету, мала витоком алегоричність, участь напівреальних персонажів – масок, карт на відміну від романтичного протиставлення «земного» та «небесного», хоча і за відсутності реалій сучасної дійсності. Характерною рисою неокласичного балету є тяжіння до малої форми, композиційного лаконізму. Співдружність саме з неокласичною музикою надає неокласицизму в балеті цілком завершений вигляд» (Пензева, 2009: 92). Тобто взаємодія музичного та хореографічного неокласицизму породжують симбіотичну єдність, де танцювальне та звукове начало добре взаємодоповнюються. Саме такий тип постановки «Карміни Бурани» в українському театральному просторі й став зразком для наслідування. На відміну від багатьох постановок, в яких починає переважати саме танцювальний компонент, адже хор та солісти не перебувають на авансцені або знаходяться у статичному положенні, в Одеській постановці усі дійові особи були однаково важливі. Хор постійно змінював своє розташування на сцені, виконував певні рухи, а солісти-співаки взаємодіяли з танцювальною групою тощо.

Інтерпретація, здійснена у Одеському театрі була суголосна тим постановкам, що проходили у інших європейських країнах. Зокрема у Sofia National Opera and Ballet (Софійському національному театрі опері та балету, Болгарія) в 2019 році «Карміна Бурана» мала яскраве втілення, де хореографія, сценографія та костюми Фреді Франдзути створили неповторне враження. В костюмах використовувались елементи європейського середньовічного вбрання, болгарського народного одягу, сучасного балетного костюму. В хореографії були задіяні техніки сучасної та класичної школи, що дозволило по-різному представити номери кантати. Все це при всій багатоманітності добре передавало стилістику неокласицизму – єдність традицій та новацій.

Так само сценічну версію кантати було презентовано в Дніпровському Академічному театрі опері та балету в 2021 році. Режисером і хореографом постановки став заслужений артист України Олег Ніколаєв, а сценографію та костюми створила Дар'я Біла. Попри те, що роль візуальних ефектів та освітлення була значно меншою, ніж у Одеському театрі, дана постановка стала важливою подією, зважаючи на ті трансформаційні процеси, які відбулись у сучасному музичному просторі.

Висновки. Твори Карла Орфа не втрачають своєї актуальності. Вони є невід'ємною частиною репертуару світових та українських театральних установ. Основною тенденцією, що простежується у сучасних постановках кантати «Карміна Бурана», є зростання ролі сценографії. Хор постає активним учасником дії, збільшується роль візуального компонента (наявні костюми, декорації, активно використовуються відеопроєкції, створюється цілісний хореографічний компонент). Прагнення створювати синтетичні вистави творів Карла Орфа відповідає запитам часу. Найбільш продуктивним вважається поєднання хореографічного дійства із використанням стилю неокласика, який доповнюється неокласичним мисленням музики Карла Орфа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голинська О. В Одесі – знову «Карміна Бурана»: інтернаціональний проєкт. Музика: український інтернет-журнал. URL: <http://mus.art.co.ua/v-odesi-znovu-karmina-burana-internatsional-nuu-proiekt/> (дата звернення: 12.08.2021).
2. Келдыш Ю. Неокласицизм. Музыкальная энциклопедия : [в 6 т.]; гл. ред. Ю. В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия : Советский композитор, 1973. Т. 3. С. 960–963.
3. Криштофович В. «Сон літньої ночі» Карла Орфа: особливості музичної мови. Київське музикознавство, 2016. Вип. 54. С. 107-116.
4. Пензева Н.Л. Неокласика як стиль хореографічного мистецтва ХХ ст. (на прикладі творчості Дж. Баланчіна). Культура народів Причорномор'я, 2009. № 154. С. 89-92.
5. Рябоконева М.О. Музичний неокласицизм як феномен сучасної західноєвропейської культури. Дис.. канд. мистецтвознавства: 26.00.01; Національна музична академія імені П.І. Чайковського. Київ, 2016. 197 с.

REFERENCES

1. Holynska O. V Odesi – znovu «Karmina Burana»: internatsionalnyi proiekt [In Odessa – again "Carmina Burana": an international project]. Muzyka: ukrainskyi internet-zhurnal. URL: <http://mus.art.co.ua/v-odesi-znovu-karmina-burana-internatsional-nyy-proiekt/> (data zvernennia: 12.08.2021) [in Ukrainian].
2. Keldysh Yu. Neoklasytsyzm [Neoclassicism]. Muzikalnaia entsyklopedyia: [v 6 t.]; gl. red. Yu. V. Keldysh. Moskva: Sovetskaia entsyklopedyia: Sovetskyi kompozytor, 1973. Vol. 3. pp. 960–963 [in Russian].
3. Kryshchovych V. «Son litnoi nochi» Karla Orfa: osoblyvosti muzychnoi movy [“Summer Night's Dream” by Karl Orff: features of musical language]. Kyivske muzykoznavstvo, 2016. Issue 54. pp. 107-116 [in Ukrainian].
4. Penzeva N.L. Neoklasyka yak styl khoreorafichnoho mystetstva XX st. (na prykladi tvorchosti Dzh. Balanchina) [Neoclassicism as a style of choreographic art of the twentieth century (on the example of the work of J. Balanchine)]. Kultura narodov Prychernomoria, 2009. № 154. pp. 89-92 [in Ukrainian].
5. Riabokonieva M.O. Muzychnyi neoklasytsyzm yak fenomen suchasnoi zakhidnoievropeiskoi kultury [Musical neoclassicism as a phenomenon of modern Western European culture]. Dys.. kand. mystetstvoznavstva: 26.00.01; Natsionalna muzychna akademiia imeni P.I. Chaikovskoho. Kyiv, 2016. 197 p. [in Ukrainian].

Оксана ЗАХАРОВА,

orcid.org/0000-0002-2143-7020

доктор історичних наук, професор,

Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв

(Прилуки, Чернігівська область, Україна) iripatak67@ukr.net

ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦТВА В ІСТОРІЇ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИПЛОМАТИЧНОГО ЦЕРЕМОНІАЛУ

Церемоніал – це подія в житті суспільства, яка має символічне значення. В нормах церемоніалу відбилася не тільки ідеологія, а й соціальна психологія суспільства, без правильного тлумачення якої важко зрозуміти поведінку державних діячів в конкретних політичних ситуаціях. Ставлення нації до державного церемоніалу – це відношення до влади.

Дипломатичний церемоніал не передбачає участь широких народних мас. Проте його елітарність не применшує його політичного значення. Дипломатичний протокол – консервативний. Щоб правильно «читати» церемоніальні тексти слід вивчити історію розвитку їх виникнення. Ця проблема є метою даного дослідження.

У статті розглядаються церемоніальні складові російського посольства на чолі з княгинею Ольгою в Константинополі (X ст.)

Імператор приймав княгиню з усією родиною, що було особливою привілеєю, якої удостоювалися послы великих держав. На честь Ольги відбувся вихід придворних дам, при цьому княгиню і її свиту приймали персонально, а не одночасно з іншими посольствами. Княгиня судячи висловила все, чого забажала, що також було особливою честю для коронованих осіб, а княгиня Ольга, як відомо, не була коронована. І нарешті, по завершенню аудієнції княгиня була запрошена на парадний обід, де сиділа за одним столом з членами імператорської сім'ї, а за десертом – поруч з імператором, що було привілеєю князів і королів християнських держав.

Дипломатичний протокол продемонстрував зацікавленість Візантії в тісній співпраці з Київською Руссю.

Після хрещення Русі міжнародні зв'язки Києва розширилися. Київська держава вступила у відносини з країнами Середньої Європи як повноправний член християнського суспільства.

У статті розглядається «шлюбна дипломатія» Київської Русі.

До кінця XII ст. міжнародні проекти Київської Русі залишилися в історії, по суті завершилася і зовнішня «шлюбна дипломатія» Рюриковичів.

У той час як «Руська земля» (Київщина, Чернігівщина і Переяславщина) протягом XI-XII ст. знаходилися під ударами половців, зросло значення західних земель, які були віддалені від військової небезпеки (Балтика – Вісла – Західний Буг – Дністер – Чорне море і Нюрнберг – Регенсбург – Прага – Краків – Київ), – Галичина і Волинь.

Галицька Русь поступово перетворилася в політико-дипломатичний центр, вибудовуючи відносини з Візантійською імперією, Угорщиною, Польщею, Чехією, Німеччиною.

Особливістю Королівства Русі було об'єднання греко-візантійської релігійної та культурної традиції з адміністративно-політичною системою Заходу (аристократичне правління).

Одним з яскравих доказів вищевказаного є діяльність князя Романа Мстиславовича (1153-1205). (Головка, 2001: 53-54)

Консолідація Запорізької Січі проти Польщі знайшла своє відображення, в тому числі, в проголошенні Б. Хмельницького гетьманом. В статті розглядається церемонія проголошення гетьманом Богдана Хмельницького.

Саме мистецтво можна назвати одним з найефективніших комунікативних чинників дипломатії Київської Русі. В першу чергу, це відноситься до пам'ятників архітектури, які були своєрідними символами духовної та моральної могутності держави, її незалежного зовнішньополітичного курсу. Про високий авторитет держави на міжнародній арені свідчить і «шлюбна дипломатія» київських і галицько-волинських князів, в процесі якої відбувалися взаємодія і взаємозбагачення української та європейської культури. Розробивши вже в XVII столітті сценарій посвяти у владу, маєтсья на увазі проголошення Богдана Хмельницького гетьманом. Україна випередила в цьому питанні багато європейських держав.

Предмет дослідження – розвиток і виникнення українського дипломатичного церемоніалу.

Окремі аспекти даної проблеми розглядаються в працях В. Головченка, В. Матвієнка. (Головченко, Матвієнко, 2018: 37-38), О. Головка (Головка, 2001: 53-54), Я. Ісаєвича (Ісаєвич, 2002: 7-8).

Мета дослідження довести, що мистецтво було важливим комунікативним фактором дипломатичного церемоніалу в історії України.

Ключові слова: церемоніал, дипломатія, політика, мистецтво, правляча еліта.

Oksana ZAKHAROVA,
 orcid.org/0000-0002-2143-7020
 Doctor of Historical Sciences, Professor;
 National Academy of Management of Culture and Arts
 (Priluki, Chernihiv region, Ukraine) irinamak67@ukr.net

THE SIGNIFICANCE OF ART IN THE HISTORY OF THE FORMATION OF UKRAINIAN DIPLOMATIC CEREMONIAL

A ceremonial is a symbolic event in the life of society. The norms of the ceremonial reflected not only ideology, but also the social psychology of society. It has to be adequate interpretation, because can be difficult to understand the behavior of statesmen in specific political situations. The attitude of a nation to state ceremony is an attitude to power.

The diplomatic ceremony does not provide for the participation of the broad masses of the people. But his elitism does not diminish his political significance. The diplomatic protocol is conservative. One should study the history of their development to correctly "read" ceremonial texts. This problem is the goal of this study.

The article examines the ceremonial components of Russian embassy headed by Princess Olga to Constantinople (10th century).

The emperor received the princess with the whole family, which was a special privilege. It awarded to the ambassadors of the great powers. In honor of Olga, the court ladies went out, while the princess and her retinue were received personally, but not simultaneously with other embassies. When the princess sat, she hung up on everything what she want to. It was also a special honor for the crowned heads, and Princess Olga, as you know, was not crowned. Finally, at the end of the audition, the princess invited to formal dinner, where she sat at the same table with members of the imperial family, at dessert – next to the emperor. It was privilege of the princes and kings of the Christian powers.

The diplomatic protocol demonstrated the interest of Byzantium in close cooperation with Kievan Rus.

After the baptism of Rus, the international relations of Kiev expanded. Kiev state entered into relations with countries of Central Europe as a full member of the Christian society.

The article examines the "marriage diplomacy" of Kievan Rus.

By the end of the XII century international projects of Kievan Rus remained in history, in fact, the external "marriage diplomacy" of the Rurikovichs ended.

While the "Russian land" (Kiev region, Chernigov and Pereyaslavshina) during the XI-XII centuries were under the blows of the Polovtsians, the importance of the West lands. This lands removed from the military danger; increased (Baltic – Vistula – Western Bug – Dniester – Black Sea and Nuremberg – Regensburg – Prague – Krakow – Kiev), – Galicia and Volyn.

Galician Rus gradually turned into a political and diplomatic center, building relations with the Byzantine Empire, Hungary, Poland, Czech Republic, Germany.

The peculiarity of Kingdom Rus was the unification of the Greco – Byzantine religious and cultural tradition with the administrative – political system of the West (aristocratic rule).

One of the clearest proofs of the above is activity of Prince Roman Mstislavovich (1153-1205). (Golovko, 2001: 53-54)

The consolidation of the Zaporizhzhya Sich against Poland was reflected, among other things, in the proclamation of B. Khmelnytsky as hetman. The article discusses the ceremony of proclaiming Bohdan Khmelnytsky as hetman.

Art can rightfully be called one of the most effective communicative factors in the diplomacy of Kievan Rus. First of all, this refers to the monuments of architecture, which were original symbols of the spiritual and moral might of the state, its independent foreign policy. The high prestige of the state in the international arena is also evidenced by the "marriage diplomacy" of Kiev and Galicia-Volyn princes, in the process of which the interaction and mutual enrichment of Ukrainian and European culture took place. Having already developed a scenario of initiation into power in the XVII century, it means the proclamation of Bohdan Khmelnytsky as a hetman. Ukraine has outstripped many European states in this issue.

The subject of research is the development and emergence of the Ukrainian diplomatic ceremony.

Some aspects of this problem considered in the works of V. Golovchenko, V. Matvienko. (Golovchenko, Matvinko, 2018: 37-38), O. Golovko (Golovko, 2001: 53-54), Y. Isaevich (Isaevich, 2002: 7-8).

The aim of the study is to prove that art was an important communicative factor of the diplomatic ceremony in the history of Ukraine.

Key words: ceremonial, diplomacy, politics, art, ruling elite.

Оскільки російсько – візантійський договір 944 року був рівноправною угодою про мир і дружбу, вдова Ігоря княгиня Ольга (? -969) здійснила поїздку до Константинополя. На думку відомого російського візантиста – академіка Г. Літавіна (1925-2009), це було не в 955 і не в 957 рр., а в 946 році.

Згідно візантійським джерелам, княгиня Ольга прибула до Константинополя з посольством, що налічує більше 100 осіб, включаючи її сина Святослава, племінника, 22 послів, 44 купця, 3 перекладачів, 18 рабинь княгині. Російське посольство майже два місяці очікувало прийому у імператора.

Очевидно візантійці, що зазвичай надавали великої уваги дипломатичному протоколу й етикету, визначались із статусом посольства Русі. В цьому мала бути зацікавлена й сама Ольга, оскільки йшлося про так званий проскінесіс, тобто перського походження потрійний уклін, який відвідувачі імператорського палацу мали робити перед тронем, падаючи долу. Як видно з оповіді Костянтина Багрянородного, Ольга була звільнена від цієї принизливої церемонії й привітала вінченосне подружжя легким кивком голови.

На честь київської правительки імператор двічі влаштував офіційний прийом у парадній Золотій залі – 9 вересня та 18 жовтня, двічі приймав княгиню й константинопольського патріарха, кілька разів вона була присутня на імператорських обідах та на іподромних забігах. Костянтин Багрянородний у своїй роботі «Про церемонії візантійського двору» лаконічно повідомив, що перший прийом Ольги відбувся в четвер після зустрічі з послами малоазійського міста Тарса. (Головченко, Матвієнко, 2018: 37-38)

Імператор приймав княгиню з усією родиною, що було особливою привілеєю, якої удостоювалися послы великих держав. На честь Ольги відбувся вихід придворних дам, при цьому княгиню та її свиту приймали персонально, а не одночасно з іншими посольствами. Княгиня сидючи висловила все, чого забажала, що також було особливою честю для коронованих осіб, а княгиня Ольга, як відомо, не була коронована. І нарешті, по завершенню аудієнції княгиня була запрошена на парадний обід, де сиділа за одним столом з членами імператорської сім'ї, а за десертом – поруч з імператором, що було привілеєю князів і королів християнських держав.

Дипломатичний протокол продемонстрував зацікавленість Візантії в тісній співпраці з Київською Руссю, але в цілому княгиня була незадоволена візитом до Константинополя: їй не вдалося породнитися з імператором (Святослав не був заручений з однією з дочок імператора) і вона не була коронована, після прийняття хрещення в Храмі Св. Софії.

Візантійський імператор не зміг поставити Русь в політичну та ідеологічну залежність від імперії, «адже греки охрестили правительку, а не її державу».

Хрещення Русі пов'язано з ім'ям Святого рівноапостольного князя Володимира, правління якого Карл Маркс (1818-1883) назвав «апогеєм готичної Русі».

У 985 році князь Володимир виступив проти тюркської Волзької Болгарії. Своєрідною ратифі-

кацією мирного договору був шлюб князя з болгарською принцесою, матір'ю ростовського князя Бориса і муромського князя Гліба, канонізованих православною церквою в 1072 році.

Мирний договір 985 р., ймовірно, було підтверджено болгарським посольством до Києва.

За болгарським прибуло посольство від Папи Римського Іонна XV (985-996 рр.), вислухавши яких князь зіслався на те, що «предки наші сього не прийняли», і відправив послів додому.

Таким чином, Русь продемонструвала Візантії, що їй не можна нав'язувати Віру, вона сама її вибирає. Після хрещення Русі міжнародні зв'язки Києва розширилися. Київська держава вступила в стосунки з католицькими країнами Середньої Європи як повноправний член християнського суспільства. Князь Володимир, за словами літопису «жив з князями обхідними в мирі – з Болеславом польським і зі Стефаном угорським, і з Андріхом [Удальріхом] чеським, і були між ними мир і любов». До перелічених країн слід додати і Скандинавію, зв'язок з якою не переривався і в XI ст.

Дипломатичні контакти Києва зі Святим престолом стають інтенсивними в період хрещення Русі. Так в 989 році послы Папи Іоанна XV принесли в дар київському князю мощі Святого Климента папи Римського (92-101). Князь Володимир привіз мощі Святого Климента до Києва.

У 991 році папа Іоанн XV відправив до князя Володимира посольство, і в 994 р. Рим приймав послів київського князя.

Обмін посольствами тривав і при папі Сильвестрі III (999-1003). Дипломатичні контакти між Києвом і Римом змусили Візантію ставитися до Русі не як до молодшого, а як до рівного партнера.

Київська Русь підтримувала дипломатичні відносини не тільки з Візантією, але і з її суперниками – Німецькою «Римською» імперією, Болгарією, Угорщиною, Грузією.

Відомий хроніст Адам Бременський характеризує Київ як суперника Константинополя.

Результатом зближення Священної Римської імперії з Руссю став шлюб Володимира Святославовича в 1012 р. (після смерті Анни) з онукою імператора Оттона I – дочкою графа Кунофон Енгінгена.

Після смерті князя Володимира в боротьбі за владу перемогу отримав новгородський князь Ярослав Володимирович (бл. 978-1054). Родинні зв'язки, а саме шлюб з норвежкою Ганною, багато в чому сприяли князю найняти варягів для походу на Київ.

Польське питання як і раніше залишалося одним з головних напрямків вищої політики Київ-

ської Русі. Шлюб Казимира I з сестрою Ярослава Мудрого – Добронеги – Марією (1011-1087) багато в чому сприяв укладенню військово-політичного союзу між державами в 1039 році.

Син Ярослава Мудрого – Ізяслав (1024-1078) в 1042 році взяв за дружину рідну сестру Казимира I – Гертруду-Олісави, що стало своєрідною ратифікацією союзного договору між двома державами. Будучи однією з метрополій константинопольського патріархату Русь була тісно пов'язана з імперією, з якою в період правління Ярослава Мудрого будувалися в цілому взаємовигідні умови.

Дружиною сина Ярослава Мудрого – Всеволода (1030-1093) стала дочка Костянтина IX Мономаха Анастасія (в деяких джерелах – Марія), їх син Володимир Мономах (1053-1125) – видатний дипломат, державний та військовий діяч свого часу.

Традиційно стабільними були династичні зв'язки Русі зі Скандинавією, у 1019 р. Ярослав Мудрий одружився з Дочкою короля Олафа (995-1022) Інгігердою – Іриною (? -1050), що багато в чому сприяло створенню антипольської коаліції.

В 1044 році київський князь видав свою дочку Єлизавету (? -1076) за молодшого брата короля Олафа II Святого – Гаральда Суворого, який в 1047 році став конунгом Норвегії під ім'ям Гарольда III Гардраде. Після загибелі Гаральда 1066 р. в битві з англосаксами біля Стамфорд-Бриджа, щоб забезпечити «чергове завоювання» данцями своєї другої батьківщини – Норвегії, Єлизавета вийшла за данського конунга Свена II Естрідсена (1047-1074)».

Тісні контакти підтримувалися і з Англією. Політичний притулок знайшли при дворі Ярослава Мудрого сини англо-саксонського короля Едмунда II, а старший син Едуард (1016-1057) став чоловіком дочки Ярослава Мудрого – Агати.

Продовжували зміцнюватися й російсько-німецькі зв'язки, чому значною мірою сприяли шлюб сина Ярослава Мудрого – Святослава (1027-1076) і Оди – дочки графа Леопольда фон Штаде.

Традиційно тісними були контакти Київської Русі з Угорським Королівством, про конфлікт з яким не згадує Нестор-літописець.

Джерела свідчать про тісні культурні та політичні зв'язки Русі та Угорщини, що знайшло своє відображення в тому числі й в династичних шлюбах.

У 1046 р. на малярський престол покликали принца Андраша, який, перебуваючи на службі у Ярослава Мудрого, ймовірно, ще в Києві одру-

жився з дочкою київського князя – Анастасією (? -1074/1094).

За Ярослава Мудрого відновлюються дружні відносини Русі з Францією, король якої Генріх I Капет (1031-1060) шукав фінансову та моральну підтримку Русі в своїй боротьбі за збереження цілісності Франції в боротьбі з феодалною лігою графа Рауля де Кепі де Валуа (1038-1074) – прямого нащадка Карла Великого.

У 1048 році до Києва прибуло посольство з метою просити руки дочки Ярослава Мудрого – Анни (1028-після 1075) для французького короля.

У 1051 році в Реймському кафедральному соборі, де коронувалися французькі монархи, відбулося вінчання. З собою Анна Ярославівна привезла Євангеліє, на якому французькі королі приносили клятву, простуючи на французький престол.

Королева Франції Анна Руфа («Руда») стала матір'ю короля Франції Філіпа I (1052-1108). Після смерті чоловіка Анна жила в одному з королівських замків Санліс – неподалік від Парижу. Там, згідно її велінню, були побудовані церква та монастир Святого Вікентія, де королева й упокоїлася.

Таким чином, головні дипломатичні зусилля «тестя всієї Європи», як шанобливо йменували Ярослава Мудрого сучасники, були зосереджені в основному, на балканських, скандинавських й центрально-та західноєвропейському напрямках.

Перед смертю Ярослав Мудрий розділив державу між п'ятьма синами. Таким чином, на Русі не стало більше єдиного правителя.

Для вирішення проблеми «отчини» і закінчення княжих міжусобиць в кінці жовтня 1097 р. в Любичі був скликаний перший княжий з'їзд.

«Отчина» – Русь розписалася на три «отчини» старших ліній Ярослава: Ізяславичів, Святославовичів і Всеволодовичів.

До середини XII ст. київські правителі – Всеволод Ярославович (1078-1093), Святополк Ізяславич (1093-1113), і перш за все, Володимир Мономах (1113-1125) та Мстислав Великий (1125-1132) намагалися реалізувати своє право політичного контролю над усіма землями Русі, чому значною мірою сприяло ослаблення Візантійської імперії, викликане міжусобною боротьбою за владу.

Близько 1070 року Володимир Мономах одружився з дочкою останнього англосаксонського короля Гаральда II – Гітою (? -1107), після смерті якої князь взяв за дружину дочку половецького хана Аєпи, щоб забезпечити безпеку прикордонного Переяславського князівства. Володимир Мономах одноосібно керував внутрішньою

та зовнішньою політикою держави, передавши владу своєму синові Мстиславу Володимировичу (1076-1132). Його одноосібне правління дозволило затвердити великодержавний статус Русі в дипломатичному житті того часу.

У першому шлюбі дружиною князя була дочка шведського короля – Христина (? -1120), а після її смерті – дочка новгородського посадника Дмитра Завидовича (1117-1118).

Мстислав Володимирович проводив «шлюбну дипломатію», продовжуючи тим самим традиції Володимира Великого і Ярослава Мудрого.

Він породнився з королівськими будинками Норвегії, Данії, Угорщини. В середині XII ст. між київським князем Ізяславом Мстиславовичем (1146-1154), угорським королем Гейза II (1141-1161), грузинським царем Деметрієм (1125-1156) (чия дочка стала дружиною київського князя, мати Гейзи II – дочка Мстислава Володимировича – Єфросинія) було сформовано антивізантійську коаліцію, викликану багато в чому політикою Мануїла I Комніна (1143-1180), одержимого ідеєю повернення Візантії статусу наддержави.

Щоб зміцнити міжнародний статус Київської Русі Ізяслав Мстиславович збирає єпископів для вибору митрополита без санкцій патріарха Візантії. 27 липня 1147 року учасники зборів поставили митрополитом (Ченця?) Зарубського монастиря (біля Києва) Клима Смолятича, який був «книжник і філософ такий, якого ж у Руській землі не було».

Таким чином, Ізяслав Мстиславович, так само як і його прадід Ярослав Мудрий, відновив церковну незалежність від Візантії.

На початку XIII ст. «Федерація російських земель і князівств» перетворилася в конфедерацію, члени якої мали різні зовнішньополітичні пріоритети: для Переяславського і Чернігівського князівств головним стала підтримка мирних відносин з Великим Степом, в той час як Волинське і Галицьке князівства «монополізували відносини» з Візантійською імперією, Угорщиною, Священною Римською імперією.

До кінця XII ст. міжнародні проекти Київської Русі залишилися в історії, по суті завершилася і зовнішня «шлюбна дипломатія» Рюриковичів.

У той час як «Руська земля» (Київщина, Чернігівщина і Переяславщина) протягом XI-XII ст. знаходилися під ударами половців, зросло значення західних земель, які були віддалені від військової небезпеки (Балтика – Вісла – Західний Буг – Дністер – Чорне море і Нюрнберг – Регенсбург – Прага – Краків – Київ), – Галичина і Волинь.

Галицька Русь поступово перетворилася в політико – дипломатичний центр, вибудовуючи відносини з Візантійською імперією, Угорщиною, Польщею, Чехією, Німеччиною.

«Саме цим пояснюється та обставина, що Галицька земля змальовувалася у західно – європейських творах кінця XIII ст. (Францисканець Варфоломій Англійський) як велика та багата держава: «Галичина дуже обширна область, що охоплює велику частину Європи, дуже заможна, деякими вона називається – Руссю». (Головченко, Матвієнко, 2018: 92)

Сини онука Ярослава Мудрого Ростислава Володимировича (одруженого на доньці мад'ярського короля – Ілоні) – Рюрик (? -1092), Володимир (? -1124) і Василько (ок.1066-1124) – з дозволу київського князя Всеволода Ярославича отримали прикарпатські міста Перемишль (Рюрик), Звенигород (Володимир) і Теревовль (Василько). Права Ростиславовичів на ці землі, як на «отчину» були визнані з'їздом в Любичі у 1097 році.

Військово – політичний союз між Ростиславовичами та Візантією був скріплений шлюбом Ірини Володимирівни та Ісаака Комніна (1093-1152) в 1104 році, що було першим дипломатичним контактом Константинополя з російськими князями.

Зміцнення міжнародного становища удільних князівств під владою Ростиславовичів багато в чому пов'язано з одруженням Володимира з дочкою угорського і хорватського короля Кальмана I Книжника (1095-1116). Отримавши, після смерті батька, в 1124 р. Звенигородське князівство, Володимир використовував військову допомогу короля Угорщини – Іштвана (1116-1131).

У 1141 р. талановитий політик і дипломат Володимир об'єднав усі володіння Ростиславовичів і зробив Галич столицею створеного ним князівства, заклавши основи його соціально – економічного та культурного розвитку.

Особливістю Королівства Русі стало об'єднання греко – візантійської релігійної та культурної традиції з адміністративно – політичною системою Заходу (аристократичне правління).

Одним з яскравих доказів вище вказаного є діяльність князя Романа Мстиславовича (1153-1205). (Головко, 2001: 53-54)

Князь Роман Мстиславович належав до династії Рюриковичів. Володимир Всеволодович Мономах, онук Ярослава Володимировича, доводився йому прапрадідом. По жіночій лінії князь був онуком польського князя Болеслава III Кривоустого (1102-1138), племінником його синів – польських князів Владислава II (1138-1146), Болеслава II

(1146-1173), Мішка III старого (1173-1177) і Казимира II справедливого (1177-1194), які правили в Польщі до кінця XII ст.

Слід зазначити, що батьки князя – князь Мстислав Ізяславич і дочка польського князя Болеслава III Кривоустого – Агнеса, назвали свого сина ім'ям Роман, що в перекладі з латини означає «римський, римлянин», яке не було особливо популярним на Русі. Як зазначає в своєму дослідженні О.Б. Головка: «Розповсюдження імені Роман є свідченням культурних контактів східнослов'янського світу із Заходом».

Проте це ім'я, на нашу думку, має додаткове змістовне навантаження, якщо згадати про поступове поширення на Русі загальнохристиянських ідей про ідеальну «Роменську (або Римську) імперію», про ідеального «ромейського (або римського) володаря» тощо. Ці ідеї на Русь поширювалися з Візантії (мешканці якої називали себе «ромеями»), і саме там знаходимо відомих у X ст. базилевсів на ім'я Роман (Роман I Лакапін, Роман II, син Константина Багрянородного тощо).

У той же час, ім'я, дане при хрещенні князю Роману Мстиславовичу – Борис, в чому на думку О.О.Головка «проглядається вплив поширення на півдні Русі вже в першій половині XII ст. Борисоглібського культу» (Головка, 2001: 54)

Протягом багатьох років діяльність правителя майже всієї Північно – Західної Русі впливала не тільки на розвиток давньоруських земель, але й на держави Східної та Центральної Європи, про що свідчить згадка про князя в західноєвропейських і візантійських пам'ятках.

Образ князя яскраво відображено в українському та російському фольклорі. О. Єфіменко писала про Романа Мстиславовича, що: «Це була одна з найбільш обдарованих особистостей, образ яких міцно вкарбовується до пам'яті народу і дає імпульс його поетичній творчості». Відомий російський історик Б. О. Рибаків з цього приводу пише: «Роман – останній з руських князів, якого оспівували билини: книжна та народні оцінки збіглися, що траплялося рідко. Народ дуже обачливо вибирав героїв для свого билинного фонду» (Головка, 2001: 204)

В роботі В.М. Татищева збереглася яскрава характеристика князя Романа: «Цей Роман Мстиславич, внук Ізяславів, ростом був не дуже

високим, проте широким і надмірно сильним; обличчя мав червоне, очі чорні, ніс великий з горбом, волосся чорне та коротке; лютий у гніві; недорікий, коли сердився, не міг довго словом вимовити; багато веселився з вельможами, але п'яним ніколи не був. Багато жінок любив, проте

жодна ним не володіла. Воїном був хоробрим і хитрим, у керівництві полками найкраще себе показав, коли велике військо угорців своїм малим розбив. Усе життя своє у війнах провів, багато перемог здобув і під час однієї переможею став. Усім сусідам був страшний». Для порівняння наведемо опис сучасника Романа французького короля Філіппа II, що належить його хроністу Мартину Турському: «Він мав блискучу статуру, вишукані манери та приємне обличчя, був лисим і червоним, великий майстер поїсти та випити. Він був щирим з друзями і закритим для тих, хто йому не подобався». (Головка, 2001: 205)

Загибель Романа Мстиславовича під час польського походу, недалеко від міста Завихоста, стала трагедією для півдня Русі, початком нового етапу роздробленості напередодні монгольської навали.

На думку Я. Ісаєвича збройний конфлікт між Романом Мстиславовичем і Краківським князем Лешко Білим був «непорозумінням, випадковістю. Очевидно, що в дитинстві Данило і його брат Василько виховувалися при дворі того ж Лешка. <...>Напевно, польські князі сподівалися, що зможуть використовувати Данила й Василька як знаряддя власної політики». (Ісаєвич, 2002: Додати 7-8)

Об'єднавши Галичину і Волинь, князь Данило Романович проводив політику партнерських відносин з Польщею, відстоюючи інтереси підвладних йому земель. Західним володінням держави Данила Романовича були «Холмицина, Підняшина, західноруські землі. Південний кордон йшов по Карпатах, Києвом». (Ісаєвич, 2002: Додати 5)

Про активний характер зовнішньої політики Данила Галицького свідчить його участь у боротьбі за Австрійський престол. Син князя Роман, взявши за дружину сестру останнього австрійського герцога з роду Бабенбергів, був проголошений правителем Астра.

У 1245 році Європу охопила паніка через небезпеку монгольської навали. На соборі в Ліоні обговорювалося становище святої землі (Палестини) і відображення монгольських військ. Було прийнято рішення звернутися до «російського короля» – Данила Романовича Галицького.

Близько 1253-1254 рр. була укладена церковна унія, яка переслідувала політичні цілі – створення союзу боротьби з монголами. Коронація Данила Романовича закріпила союз папського престолу і Південно – Західної Русі.

На загальних «снємах» (з'їздах) з угорським королем і польськими князями обговорювалися міжнародні проблеми. На одному з таких снємів

Данило Романович домовився з польськими князями, щоб під час війни «Руси не воювати челяді польської, ні ляхам російської челяді». Снеми супроводжувалися веселощами-бенкетами та турнірами. Так, угорці, які прибули на допомогу до Ізяслава Мстиславовича 1150 року влаштували потіхи верхи на конях: «Грالی на фарях [конях] і на скакунах», і кияни «дивувалися угорцям, чисельності слуг і коням їх». (Бахрушин, Косминський, 1941: 121)

На східному напрямку своєї політики талановитий дипломат проявив себе не тільки як полководець, але і як князь.

Традиції державності Київської Русі і Галицько – Волинського князівства продовжили діяти за часів правління Гедиміновичів.

Після воцаріння Любарта Гедиміновича на Волині у 1340 р., в перебігу одного – двох десятиліть під контроль Вільнюса перейшли також Київщина, Чернігово – Сіверщина і Подільська земля. При Гедимінові Литовська держава стала центром антиординської боротьби.

Сини Гедиміна – створили в 1358 році програму об'єднання під своєю владою всіх балтійських і російських земель, яка була спрямована проти Ордену і Золотої Орди.

Відбивши черговий напад хрестоносців, Ольгерд привів на Поділля литовських лицарів, до яких приєдналися київське, чернігівське і волинське боярство, до того ж, взяв участь в битві з ординцями поблизу Синіх вод, яка відбулася в період між 24 вересня і 25 грудня 1362 року. Перемога Ольгерда на Синіх Водах розширила володіння Литви до гирла Дніпра і Дністра.

У 1351 р. Ольгерд взяв за дружину дочку тверського князя Олександра Михайловича (1301-1339) – Уляну (? -1391). У союзі з Тверрю Велике князівство Литовське прагне закріпитися на «московському Північному Сході. Відтоді як воно стрімко розширилося за рахунок територій Південно – Західної Русі, відбувався процес своєрідного перебирання Литовсько – Руською державою геополітичних інтересів українських земель на Півдні (вихід і утвердження на Північно – Чорноморському узбережжі) та Заході (стримування територіальної польської експансії)».

Міжнародне становище Великого князівства Литовського та Руського, як і раніше змушувало його воювати проти хрестоносців, монгол і Москви. Ольгерд тричі невдало «ходив» на Москву (1368, 1371 і 1372 р.). В результаті він був змушений визнати права спадкоємців Олександра Невського на Володимирське князівство, що розділило Русь. Майже два століття Велике князівство

Литовське і Руське було грізними суперниками Москви.

Перемога Москви на Куликовому полі, її триумф 8 вересня 1380 року змусив сина Ольгерда – Ягайло, шукати союзу з Москвою, переговори велися за посередництва матері Ягайла – товариської княгині Уляни.

Проект союзу Москви та Вільно припускав ухвалення литовським князем Православ'я і одруження на одній з дочок Дмитра Данського. Але похід хана Тохтамиша на Москву в кінці серпня 1382 року змусив Ягайла шукати нових геополітичних союзів.

1384 року Польща висунула ідею шлюбу королеви Ядвіги з Ягайлом. Перемога на сеймі прихильників цього шлюбу означала активізацію культурно – духовної та територіальної експансії Польщі на Схід.

14 серпня 1385 року в литовському замку Креве було затверджено документ, який отримав в історії дипломатії назву Кревської унії. Вона передбачала, що після прийняття католицької віри та шлюбу з Ядвігою Ягайло стає королем Польщі. За це він обіцяв хрестити в католицькій вірі всіх нехрещених литовців, видати полякам всіх полонених католиків і приєднати свої землі, литовські та російські до Польської Корони, допомогти повернути Польщі втрачені в минулому землі і виплатити 200 тис. срібних флоринів колишньому нареченому Ядвіги – Вільгельму (племіннику австрійського герцога).

Ягайло не вдалося приєднати литовські, українські та білоруські землі до Польської Корони, так як його двоюрідний брат – гродненський князь Вітовт, прагнув зберегти політичний суверенітет Великого Князівства Литовського і Руського.

При цьому Вітовт підтримував взаємини з Російською православною церквою. Помираючи, Василь I доручив своєму сину Василю II (1415-1462) опіку Вітовта.

1427 року на зустріч до Вітовта прибули князі Рязані, Переяслава, Пронська, Воротинська, Одоєва і «били йому чолом», вручаючи багаті дари.

«Здійснюваний Вітовтом політико-дипломатичний курс об'єктивно підводив Велике князівство Литовське й Руське до державного у незалежності від королівства Польського, який Коронація литовського правителя мала юридично оформити». (Головченко, Матвієнко, 2018: 142)

Церемонія коронації була призначена на 8 вересня 1430р. Прибули Владислав – Ягайло, Сигізмунд Люксембург, магістри Тевтонського і Лівонського орденів, Василь II, тверський і рязанський князі, послы Новгорода, Пскова,

Візантії. Але папські представники, які повинні були доставити королівську корону, були затримані в Польщі. Церемонія коронації була зірвана. 27 жовтня 1430 року Вітовт помер «у великій честі і славі».

Після смерті Вітовта і громадянської війни 1432-1440 рр. Велике князівство Литовське і Руське втратило «натуральний порив», зосередившись на збереженні цілісності держави. В цей час правнук Вітовта Іоанн III (1462-1505) проводив успішну політику об'єднання земель навколо Москви.

Династичним претензіям московських правителів Литва намагалася протиставити «право завоювання» (*jus occupationis*), що визнавалося як історико-юридичний аргумент.

Офіційно Вільно не мав можливостей для маневрування, що ставило українську шляхту перед вибором між Польщею і Московією. Але відмова Речі Посполитої в к. XVI – початку XVII ст. від релігійної терпимості призвели до глибокої кризи в державі.

Як відзначають в дослідженнях В. Головченко та В. Матвієнко: «Дотримуючись принципу історико – цивілізаційної об'єктивності, маємо визнати той факт, що саме політична культура Речі Посполитої уможливила «Перше українське Відродження», яке й підготувало ідейний ґрунт для національної революції 1648-1676 гг.». (Головченко, Матвієнко, 2018: 153)

Але Д. Дорошенко вважав, що справжньою школою дипломатії для Запорізької Січі стала її молдавська політика.

Молдова була своєрідним буфером між Річчю Посполитою і Османською імперією. На початку 1560-х рр. в Молдові склалася гостра дипломатична ситуація, викликана дипломатичними інтригами. В результаті, корінне населення князівства – румуни, відправили посольство до засновника Запорізької Січі – Дмитра Вишневецького (бл. 1516-1563) з пропозицією стати правителем.

У 1563 році князь на чолі 4-х тис. козаків рушив у Молдову, але виданий туркам боярином Томша, який претендував на владу, був привезений до Стамбулу, де прийняв смерть у муках.

Слід зазначити, що за десять років до цієї трагедії в 1553 році Д. Вишневецький, перебуваючи в Стамбулі, домагався від Порти призупинення набігів кримських татар на українські землі. Поїздка Вишневецького в Порту – одне з перших офіційних посольств запорізького козацтва до чужих урядів, що вивело його на арену міжнародних відносин. Козацтво відіграло помітну роль у подіях смутного часу на поч. XVII ст. в Москов-

ському царстві. У 1603 році до палацу князя Адама Вишневецького (1566-1622) прибув чернець московського Чудова монастиря Григорій Отреп'єв, який видавав себе за молодшого сина Іоанна IV – Дмитрія (1582-1591). Вишневецький представив Лжедмитрія королю Сигізмунду III (1587-1632). До табору Отреп'єва, який знаходився під Черніговом прибуло 17 тис. запорожців. У Московській кампанії 1611-1613 рр. на офіційній королівській службі було 30 тис. козаків.

Консолідація Запорізької Січі проти Польщі знайшла своє відображення, в тому числі, в проголошенні Б. Хмельницького гетьманом.

Церемонія відбулася 19 квітня 1648 року. Напередодні, 18 квітня, Хмельницький прибув у Січ, де ввечері, після заходу сонця «за давнім запорізьким звичаєм, вдарили з трьох найбільших гармат, аби зібрати до наступного дня все кінне військо, що було на полях і луках біля січі». (Яворницький, 1991: 156)

Наступного дня «забралася до січі величезна маса запорізького низового війська <...>, коли вдарили в котли для скликання ради, стало видно, що січовий майдан надто тісний для такої сили війська; тоді кошовий отаман разом з Хмельницьким вийшов за січову фортецю і став на просторішому майдані». (Яворницький, 1991: 156)

Після повідомлення про те, що Кримський хан відправив на допомогу козакам Мурзу Тугай-бея «з чотирма тисячами орди <...>але за це залишив у себе заручником старшого сина Хмельницького Тимофія. Почувши ці слова, військо відповіло: «Слава й честь Хмельницькому. Ми мов череда без пастуха; нехай Хмельницький буде нашим головою, а ми всі, скільки нас тут є, всі готові йти проти панів й допомагати Хмельницькому до останньої втрати живота нашого!» (Яворницький, 1991: 156-157)

В церемонії особливе значення надавалося військовій клейноді.

Клейноди, від німецького «kleinod» польського «kleinot» – «дорогоцінна річ чи коштовність. У запорізьких козаків так називали військові знаки, регалії чи атрибути влади, при котрих у них відбувалися великі чи малі ради, і які вважалися старшинами, відповідно до посади кожного з них».

«Клейноди» вперше було надано Війську Запорізькому польським королем Стефаном Баторієм «як знаки незалежності низових козаків від польського уряду». (Яворницький, 1991: 157)

На площу були принесені військові клейноди: «яскраво – червону, писану золотом королівську хоругву <...>, бунчук на високому древку з позо-

лочною галкою; срібну позолочену й особливо майстерно виконану і прикрашену коштовним камінням булаву; срібну військову печатку й великі нові мідні котли з довбошем; окрім того, три легкі польові гармати з достатньою кількістю пороху й куль».

Вручивши і поставивши перед Хмельницьким ці "військові клейноди" козаки проголосили його гетьманом, привітали його з новим званням і висловили готовність йти за ним на війну.

Після проголошення Хмельницького гетьманом частина війська розійшлася по «курнях», інша з гетьманом і «кошовим» пішла до церкви. «Після завершення літургії і вдячного молебня на площі, за наказом кошового, вдарили в котли, віддаючи хвалу Богові, всеблагому творцеві; а потім гримнули з 50 гармат; після пострілів гармат стріляла вся військова піхота, 10 тисяч якої стояло на січовому майдані й навколо Січі». (Яворницький, 1991: 157)

Після того як піхота розійшлася по «курнях» на обід, Хмельницький з «курінними отаманами» пішов на обід у курінь кошового отамана».

Після невеликого відпочинку у «кошового отамана» разом з гетьманом обговорювався подальший хід бойових дій.

Православний київський митрополит Іов Борецький пише в «Протестації» (1621), що козаки – це «плем'я того чесногооруського народу..., яке і по Чорному морю, і по суші воювало Грецьке царство. Це військо того коліна, яке за руського монарха Олега плавало на своїх човнах по морю і по землі, приладнавши і колеса до човнів, і штурмувало Константинополь. Це ті ж самі, що за Володимира Великого, святого руського монарха, воювали Грецію, Македонію та Іллірію». (Головченко, Матвієнко, 2018: 159)

Ореол героїв Русі став початком зміни національного лідера, яким стала козацька старшина в особі П. Сагайдачного та його приближених.

Підводячи підсумки історії української дипломатії до середини XVII століття В. Головченко та В. Матвієнко прийшли до висновку, що «рівень національної свідомості українства залишився<...> Досить низька».

На думку О. Оглобліна, в суспільно-політичній свідомості сформувалося три концепції міжнародно – політичного устрою українських земель. Перша – так званий Ягеллонський легітимізм, тобто можливість знаходження українських земель у складі Речі Посполитої, але в якості автономної одиниці. Друга концепція передбачала створення (Великого) Руського князівства за межами Речі Посполитої. Третя допускала можливість створення держави «козацького рангства» на традиційних теренах Наддніпрянщини та колоніальних східних землях. (Головченко, Матвієнко, 2018: 161)

Висновки

Мистецтво по праву можна назвати одним з найефективніших комунікативних чинників дипломатії Київської Русі. В першу чергу, це відноситься до пам'ятників архітектури, які були своєрідними символами духовної та моральної могутності держави, її незалежного зовнішньополітичного курсу. Про високий авторитет держави на міжнародній арені свідчить і «шлюбна дипломатія» київських і галицько-волинських князів, в процесі якої відбувалася взаємодія і взаємозбагачення української та європейської культури. Розробивши вже в XVII столітті сценарій посвяти у владу, мається на увазі проголошення Богдана Хмельницького гетьманом. Україна випередила в цьому питанні багато європейських держав.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахрушин С. В., Косминский Е. А. Дипломатия на руси XII-XV веков. История дипломатии т. 1. М, 1941. С. 3. С. 387.
2. Головка О. Б. Князь Роман Мстиславович та його доби, Київ, 2001. С. 53-54.
3. Головченко В., Матвієнко В., Дипломатична історія України. Київ, 2018. С. 37-38.
4. Ісаєвич Я. Князь і король Данило: суспільство, церква держава (до 800-річчя народження Данила Галицького). Київська старовина. № 1. 2002. С. 7-8.
5. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків (у трьох томах). Т. 2. Львів, 1991.
6. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків (у трьох томах). Т. 1. Львів, 1990.

REFERENCES

1. Bahrushin, S. V., Kosminskiy, E. A. Diplomatyya na rusi XII-XV vekov. Istoriya diplomatii [Diplomacy in Russia in the XII-XV centuries. History of diplomacy]. 1. 1941. Moscow [in Russian].
2. Golovko, O. B. Knyaz Roman Mstislavovich ta yogo dobi [Prince Roman Mstislavovich and his time]. 2001. Kyiv. pp. 53-54. [in Ukrainian].
3. Golovchenko, V., Matvienko, V. Diplomatichna IstorIya Ukrayini [Diplomatic history of Ukraine]. 2018. Kyiv. pp. 37-38. [in Ukrainian].

4. Isaevich, Ya. Knyaz I korol Danilo: suspilstvo, tserkva derzhava (do 800-richchya narodzhennya Danila Galitskogo. Kiyivska starovina [Prince and King Danylo: society, church and state (to the 800th anniversary of the birth of Danylo Halytsky. Kyiv Antiquity)]. № 2. 2002. Kyiv. pp. 7-8. [in Ukrainian].
5. Yavornitskiy, D. I. IstorIya zaporIzkih kozakIv (u troh tomah) [History of the Zaporozhian Cossacks (in three volumes)]. 2. 1991. Lviv. [in Ukrainian].
6. Yavornitskiy, D. I. IstorIya zaporIzkih kozakIv (u troh tomah) [History of the Zaporozhian Cossacks (in three volumes)]. 1. 1990. Lviv. [in Ukrainian].

УДК 7.038.16+74.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-3>

Олександр ЗЕЛЕНЮК,

orcid.org/0000-0002-2170-9559

аспірант кафедри мистецтвознавчої експертизи
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
(Київ, Україна) *zelenyk.oleksandr@ukr.net*

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМОУТВОРЕННЯ В БАУХАУЗ ТА ПОГЛЯД НА НЕЇ КРІЗЬ СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядаються різні методики викладання формоутворення в вищій школі архітектури та дизайну Баухауз та їх адаптації засобами сучасних цифрових технологій. Зокрема, детально висвітлюється базовий, і обов'язковий курс для всіх спеціальностей школи - форкурс, розроблений Й. Іттеном, головним акцентом в якому було питання формоутворення, та який доповнювався іншими викладачами упродовж десятиліття. Розглянуто та проаналізовано зміст педагогічних концепцій різних викладачів школи з питань формоутворення. Проводиться аналіз базових завдань, які використовувалися при навчанні студентів в закладі.

Формоутворення є одним з фундаментальних компонентів у багатьох видах мистецтва, та дизайні. Це пояснюється тим, що формоутворення містить в собі особливості конструктивної побудови зовнішньої і внутрішньої сутності предмету. Опановування студентами у сферах дизайну та архітектури методами формоутворення надають їм вміння передачі пропорцій, об'єму і художньо-конструктивної побудови для естетичного формоутворення. Тому питання формоутворення в системі дизайн та архітектурної освіти повинно бути домінуючим.

Виявлено позитивні риси при адаптації педагогічних концепцій викладачів Баухаузу засобами сучасних цифрових технологій та спеціального програмного забезпечення. Сучасне цифрове проектування має властивості програмної й апаратної доступності для редагування, що значно прискорює процес роботи та дозволяє в найкоротші терміни сприймати та аналізувати абстрактні та конкретні форми, порівнювати їх, розуміти закономірності побудови цих об'єктів.

Переосмислення досвіду та методів формоутворення діячів Баухаузу засобами сучасних цифрових технологій дозволяє розвинути більш інтерактивне середовище навчання, створити нові можливості для розвитку та по-новому поглянути на питання формоутворення.

Ключові слова: формоутворення, Баухауз, форкурс, дизайн, архітектура, цифрові технології, комп'ютерне проектування.

Oleksandr ZELENIUК,

orcid.org/0000-0002-2170-9559

Postgraduate Student at the Department of Art Expertise
National Academy of Culture and Arts Management
(Kyiv, Ukraine) *zelenyk.oleksandr@ukr.net*

BAUHAUS SHAPING METHODOLOGY AND A LOOK AT IT THROUGH MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES

The article considers various methods of teaching shaping in the Bauhaus School of Architecture and Design and their adaptation by means of modern digital technologies. In particular, the basic and compulsory course for all specialties of the school is covered in detail – the fork developed by J. Itten, the main focus of which was the issue of formation, and which was supplemented by other teachers over the decade. The content of pedagogical concepts of different teachers of the school on the issues of formation is considered and analyzed. An analysis of the basic tasks used in teaching students in the institution.

Formation is one of the fundamental components in many arts and design. This is due to the fact that the formation contains features of the constructive construction of the external and internal essence of the subject. Students' mastery of design and architecture in shaping techniques gives them the ability to convey proportions, volume, and artistic construction for aesthetic shaping. Therefore, the issue of formation in the system of design and architectural education should be dominant.

Positive features have been identified in the adaptation of pedagogical concepts of Bauhaus teachers by means of modern digital technologies and special software. Modern digital design has the properties of software and hardware accessibility for editing, which significantly speeds up the process and allows in the shortest possible time to perceive and analyze abstract and concrete forms, compare them, understand the laws of construction of these volumes.

Rethinking the experience and methods of shaping Bauhaus figures by means of modern digital technologies allows to develop a more interactive learning environment, create new opportunities for development and take a new look at the issues of shaping.

Key words: *shaping, Bauhaus, forecourt, design, architecture, digital technology, computer design.*

Постановка проблеми. В основі багатьох світових шкіл дизайну лежать освітні концепції Баухаузу, які випереджаючи практику, зробили вагомий внесок у розвиток дизайн-освіти.

В умовах прискорених соціокультурних змін та безперервного розвитку технологій і виробництва, професійні завдання для фахівців у сфері архітектури та дизайну ускладнюються. Завдяки розвитку сучасних цифрових технологій та програмного забезпечення відкриваються нові можливості для дослідження, пошуку та експериментів у галузі предметних засобів, що забезпечують прискорене, якісне й органічне здійснення необхідних перетворень у художніх, економічних і соціальних процесах. Це вимагає не тільки продуктивного, а й творчого підходу, тому звернення до педагогічного досвіду Баухаузу, вивчення їхніх особливостей, методологій та структури навчального процесу є надзвичайно актуальним сьогодні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання пов'язані з художньо-конструкторським формоутворенням, методологіями викладання залишаються актуальним предметом досліджень багатьох вчених. Головним чином вони привертають увагу фахівців в галузях архітектури, дизайну та декоративно-прикладного мистецтва.

У своїй праці «Основні закони і принципи естетичного формоутворення і їх прояв в архітектурі і дизайні» дослідник Мартинов Ф.Т. розглядає сутність естетичного процесу та визначає його місце в структурі людського буття. Розглядає принципи естетичного формоутворення та його прояв в художньо-проектній діяльності. Мартинов Ф.Т. пише: «саме завдяки формі нестійкі утворення, що розпадаються, перетворюються на стійкі, організовані, з хаосу виникає порядок, тобто певний зміст». Це стосується й естетики. Все, що відбувається в житті «здійснюється в певній формі і через форму». Естетичне формоутворення, в свою чергу, – це осмислення і творіння істини» (Мартинов, 1992).

Шумега С.С. у своїй роботі «Історія зародження та розвитку дизайну» (Шумега, 2011) зосередив свою увагу на факторах формоутворення промислових виробів. Питання технології художньо-конструкторського формотворення у своїх працях досліджували також І. Герасименко, Є. Лазарев та ін.

Мета статті – розглянути та проаналізувати різні методології викладання формоутворення

в Баухаузі, та виявити позитивні риси адаптації методологій школи засобами сучасних цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. В ХХ ст. архітектурі, дизайні та образотворчому мистецтві почали формуватися нові художні напрями та течії, які у своїй основі мали принципові формотворчі відмінності від класичних академічних традицій. Корінні зміни в художніх напрямках, течіях та факторах формоутворення формувалися під впливом активного розвитку виробництва, науки та технологій.

На початку ХХ ст. утворилися принципово нові школи з підготовки дизайнерів, художників та архітекторів. В Німеччині, у місті Ваймарі (федеральна земля Тюрингія, Німеччина) на основі об'єднання Вищої школи образотворчих мистецтв (традиційної академічної спрямованості) з Державним будівельним училищем (Staatliche Bauhochschule). Вальтер Гропіус заснував вищу школу архітектури та дизайну – Баухауз. Згодом в Радянській Росії створюють Вищі художньо-технічні майстерні (ВХУТЕМАС) з метою підготовки професійних художників-майстрів вищої кваліфікації для промисловості й педагогів для художнього і політехнічної освіти. На теренах УРСР схожі процеси відбувалися в Київському художньому інституті протягом 1924–1930 рр. В педагогічному аспекті характерною ознакою для сучасних шкіл художньої освіти було звернення до спрощених, формалізованих засобів формоутворення. На першому етапі навчання передбачалося вивчення основ формальної і об'ємно-просторової композиції, різних факторів формоутворення, синтезування і взаємодії різноманітних видів мистецтв.

Баухауз формував революційне мислення у співвідношеннях форми – функції. Представники школи сформували унікальний метод «абстрактного композиційного моделювання», появу якого асоціюють з відправною точкою розвитку функціонального дизайну.

За роки функціонування в школі (1919-1933) сформували інноваційну систему мистецької освіти. Значну роль в цьому процесі зіграв німецький архітектор, теоретик, перший директор Баухаузу Вальтер Гропіус.

В. Гропіус вважав, що головне призначення формотворчих принципів полягає не в формальному використанні стильових прийомів, а в гар-

монізації людини та природи у внутрішній художній культурі, яка забезпечує цілісне охоплення предметного світу і взаємного співвідношення його частин.

В основі навчання в Баухаузі полягала ідея синтезу різних видів мистецтв, що на думку В. Гропіуса дозволяло комплексно підійти до питання нового будівництва, покращити виробництво, та досягти соціального прогресу. Гаслом нової школи було проголошено: «Мистецтво і техніка – нова єдність».

Велике значення В. Гропіус надавав питанню граматики формоутворення, яка сприяла успішному результату творчості. В. Гропіус відзначав, що «засобами його мови є елементи форми, кольору і закони їхньої побудови (Гропіус, 1971). Він розробив програму, в основу якої були закладені наступні принципи:

1. наукове забезпечення процесу художнього проектування;
2. системний підхід до навчання в основі якого комплексний аналіз завдання;
3. спрощення та геометризація, як базовий елемент для формоутворення предметів проектування;
4. технологічність форм всіх спроектованих предметів.

Навчання в Баухаузі складалося з трьох рівнів, на яких послідовно розглядалися питання формоутворення:

1. проповідницький (Vorkurs), базовий, обов'язковий курс для студентів всіх курсів;
2. технічна підготовка (Werklehre);
3. художня підготовки (Formlehre).

В. Гропіусом запросив викладати в школі представників міжнародного авангарду з якими розробив основні засади навчання. Кожен з них керувався власним теоретичним і практичним досвідом, своїми уявленнями про те, як і чому слід навчати сучасних художників. Це призвело до того, що педагогіка Баухаузу стала спиратися на нову художню мову авангардного мистецтва і розширила тим самим сферу його застосування (Тягур, 2015).

Викладачами Баухаузу, які розробляли проблеми формоутворення в різні роки, були Й. Іттен, В. Кандинський, П. Мондріан, Л. Мохой-Надь, Й. Альберс, О. Шлеммер.

Й. Іттен швейцарський художник експресіоніст, дизайнер, письменник і теоретик розробив для Баухаузу шестимісячний форкурс, обов'язковий для студентів всіх курсів першого семестру навчання, пізніше цей курс отримав назву «проповідницький курс». Метою цього

курсу було вивільнення творчого потенціалу студента, опанування основними принципами формоутворення, законами форми та кольору, новим баченням навколишнього світу. Панівним фактором Й. Іттен у своїх заняттях вважав емоційно-чуттєве виховання, уміння контролювати себе та свою творчу енергію.

У своїх завданнях Й. Іттен часто використовував базові засоби створення композиції такі як контраст, статика і динаміка, колірні поєднання, масштаб, ритм. Окремий цикл завдань був направлений на роботу з основною тріадою кольорів – червоного, жовтого, синього та базовими геометричними фігурами (Іттен, 2001).

В межах своєї програми форкурсу ним були розроблені наступні методичні принципи, пов'язані з проблематикою форми та формоутворення:

1. дослідження властивостей базових геометричних фігур – кола, трикутника, квадрата;
2. створення композицій, що складаються з геометричних фігур (завдання на пропорції, ритми, контрасти і т. п.);
3. моделювання простих геометричних тіл (кулі, піраміди, куба) з глини (такий тип завдань вперше введений в навчальну практику);
4. пошук різних комбінаторних поєднань даних тіл;
5. графічне зображення одержані поєднань.

Деякі дослідники (В. Гропіус, Д.Л. Мелодінський) знаходять в розробленій І. Іттен методичі певні недоліки, які полягають у надмірній розрізненості, та захопленням експериментами та пошуками різних абстрактних конструкцій, що не дозволяло студенту вести послідовну та раціональну роботу в одному напрямку над проектом.

Інший викладач проповідницького курсу угорський художник, теоретик фото та кіномистецтва Л. Могой-Надь вважав, що в основі формотворчих процесів лежить принцип досягнення художньої виразності на основі вивчення властивостей і законів простору, як головного формотворчого фактора. «Головний засіб формоутворення завжди лише сам простір, і тільки виходячи з його законів формоутворення може бути успішним», – говорив Л. Могой-Надь (Минервін, 1970). Другорядну роль він надавав факторам функціоналізму та раціоналізму.

В процесі навчання Л. Могой-Надь велику увагу приділяв моделюванню форми на основі трьох принципів: взаємодії форми одна з іншою, зв'язку форм як негативу та позитиву і збереження цілісності при трансформації в межах базової геометричної форми.

Використовуючи вище зазначені принципи Л. Могой-Надь розвивав в студентах концептуальне бачення цілісного художнього образу в неопрацьованому матеріалі. Це сприяло, на його думку, формуванню відчуття матеріальних якостей форми. Можна навести приклад, що зображає дані положення: на горизонтальну пластину з безбарвного скла прикріплений вантаж чорного кольору, у глядача створюється візуальне відчуття динамічної нестійкості, неможливості утримання візуально важкого вантажу тонкою і тендітною пластиною.

Після того Л. Могой-Надь пішов з Баухаузу, до закриття школи проповідницьким курсом керував Д. Альберс. Свій курс він називав «практичним формоутворенням» де намагався синтезувати прийоми та принципи своїх попередників.

Заняття Д. Альберса в значній доповнювалися практичною роботою в майстернях, де учні досліджували можливості матеріалів в співвідношенні:

1. розмірів (простір – об'єм, площа, лінія, точка);
2. руху (статика – динаміка);
3. маси (пропорції – ритм збільшення – зменшення);
4. енергії (позитивна – активна, негативна – пасивна);
5. виразності (колір, світлотінь, матерія).

Досліджуючи питання формоутворення Д. Альберс особливої уваги приділяв фактору економічності, який проявлявся в органічному взаємозв'язку формотворчих прийомів з конструкцією виробу та характеристиками використаних матеріалів. При обробці матеріалів відходів повинно було бути мінімально.

Дизайнер-педагог Т. Мальдонадо відзначав: «Джозеф (Йозеф) Альберс взяв на себе, мабуть, найважче завдання в розробці дидактики Баухаузу, завдання, яке він вирішив справді блискуче, трансформувавши різні й частково суперечливі компоненти (педагогічний пафос, містичний експресіонізм і підкреслений конструктивізм) в систематизований, однорідний і гнучкий навчальний предмет (Maldonado, 2017).

В процесі навчання проповідницький курс доповнювали інші учбові курси, де питання формоутворення розглядали в складних та конкретних аспектах: курс аналітичного рисунка та абстрактних форм В. Кандинського, та його спільний курс з П. Клеє форма та колір, курс «Людина» О. Шлеммера.

Викладачі Баухаузу мали значний вплив на розвиток уявлень про формоутворення. Вони відмовилися від прикрашання форми з метою виявлення краси її конструкції, взяли за основу принцип об'єктивізації форм на геометричній основі. Встановили взаємодію формотворчих принципів з використаними матеріалами та вимогами конструкції виробу.

Сьогодні, завдяки розвитку сучасних технологій, цифрових методів, та комп'ютерного проектування, розробленні викладачами Баухаузу експериментальні методи та прийоми трансформуються в сучасній цифровій манері, зокрема в цифровому мистецтві та дизайні. Вони дозволяють по-новому поглянути на питання формоутворення, процес розробки, створення нових методів і систем проектування.

Завдяки сучасному програмному забезпеченню такому як: Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Cinema 4D, рендер пакетів V-Ray, Octane, Redshift цифрові художники, та дизайнери отримали змогу в коротші терміни сприймати комбінувати та аналізувати абстрактні та конкретні форми, порівнювати їх та розуміти закономірності побудови об'ємів, а також надавати створюваним об'єктам більш яскраву художню виразність. Окремим позитивним моментом є те, що сучасне цифрове проектування має властивості програмної й апаратної доступності для редагування.

Висновки. У весь період існування Баухаузу базовим, і обов'язковим курсом для всіх спеціальностей в ньому був форкурс, розроблений Й. Іттенем головний акцент в якому було питання формоутворення. Діячі Баухаузу зробили вагомий внесок в розвиток уявлень про формоутворення та методології його використання. Сьогодні, завдяки розвитку сучасних цифрових технологій, виникла можливість переосмислити експериментальні формотворчі методи Баухаузу та трансформувати їх в сучасній цифровій манері. Завдяки розвитку спеціального програмного забезпечення студенти в найкоротші терміни здатні сприймати, порівнювати та аналізувати абстрактні та конкретні форми.

Застосування інформаційних технологій в переосмисленні методів формоутворення Баухаузу дозволяють створити інтерактивне середовище для розвитку з необмеженими потенційними можливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Maldonado T. Ist das Bauhaus aktuell? URL: <https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2017/docId/3043> (дата звернення 15.05.2021).
2. Гропиус В. Границы архитектуры. Москва: Искусство, 1971. С. 239.
3. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. (пер. с нем. Л. Монаховой). Москва: Д. Аронов, 2001. 136 с.
4. Мартынов Ф.Т. Основные законы и принципы эстетического формообразования и их проявление в архитектуре и дизайне: Учебное пособие. Екб.: «Уральский архитектурно–художественный институт», 1992. 107 с.
5. Мелодинский Д.Л. Кринский. В. Ф. (Мастера архитектуры). Москва: Ладыя, 1998. С. 48.
6. Тягур В.М. Поширення ідей Баухаузу та їх вплив на розвиток світової дизайн-освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. №35. С. 63-67.
7. Художественно-конструкторское образование. Москва, 1970. № 2. С. 25.
8. Шумега С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: навчальний посібник. М–во освіти і науки України, Прикарпатський ун–т ім. В. С. Стефаника, Ін–т культури і мистецтв. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 298 с.

REFERENCES

1. Maldonado T. Ist das Bauhaus aktuell? Retrieved from <https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2017/docId/3043>
2. Gropius V. Granicy arhitektury [The boundaries of architecture]. Moskva: Iskusstvo, 1971. 239 p. [in Russian].
3. Itten I. Iskusstvo formy. Moj forkurs v Bauhauze i drugih shkolah. (per. s nem. L. Monahovoj) [The art of form. My forecourse at the Bauhaus and other schools]. Moskva: D. Aronov, 2001. 136 p. [in Russian].
4. Martynov F.T. Osnovnye zakony i principy esteticheskogo formoobrazovaniya i ih proyavlenie v arhitekture i dizajne: Uchebnoe posobie [Basic laws and principles of aesthetic shaping and their manifestation in architecture and design]. Ekb.: «Ural'skij arhitekturno–hudozhestvennyj institut», 1992. 107 p. [in Russian].
5. Melodinskij D.L. Krinskij. V. F. (Mastera arhitektury) [Masters of Architecture]. Moskva: Lad'ya, 1998. p. 48. [in Russian].
6. Tyagur V.M. Poshirennya idej Bauhauzu ta ih vpliv na rozvitok svitovoi dizajn-osviti [Expansion of the ideas of the Bauhaus and its inflow to the development of light design-lighting]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. №35. pp. 63-67. [in Ukrainian].
7. Hudozhestvenno-konstruktorskoe obrazovanie. Moskva, 1970. № 2. p. 25. [in Russian].
8. Shumega S. Dizajn. Istoriya zarodzhennya ta rozvitku dizajnu. Istoriya dizajnu mebliv ta inter'era [The history of origin and development of design. History of furniture design and interior design: a new owner]: navchal'nij posibnik. M–vo osviti i nauki Ukraïni, Prikarpat'skij un–t im. V. S. Stefanika, In–t kul'turi i mistectv. Kiïv: Centr navchal'noi literaturi, 2004. 298 p. [in Russian].

УД 78.071; 314.743 (437)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-4>

Ганна КАРАСЬ,
orcid.org/0000-0003-1440-7461
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри методики музичного виховання та диригування
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) karasg@ukr.net

ПОСТАТЬ ФЕДОРА ЯКИМЕНКА НА ТЛІ УКРАЇНСЬКОЇ МІЖВОЄННОЇ ЕМІГРАЦІЇ У ПРАЗІ

Стаття присвячена характеристиці «празького періоду» (1924–1926 рр.) в життєтворчості видатного українського композитора, піаніста, диригента і педагога Федора Якименка (Акименка, 1876–1945), 145-річчя від дня народження якого відзначаємо цього року.

Мета статті: виокремити постать митця на тлі української міжвоєнної еміграції у Празі як активного учасника концертної діяльності, організатора музичної освіти та композитора. Завдання дослідження: на основі джерел, що зберігаються в архівах України та Чехії, які опрацьовані нами *de visu*, наукових публікацій та публіцистики створити цільний образ творчої особистості митця. В статті наведено факти участі Ф. Якименка у концертах української спільноти як піаніста та диригента; організатора музичної освіти українців-емігрантів як першого декана музично-педагогічного відділу Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, завідувача та професора кафедри теорії музики й композиції, автора першого українського підручника з гармонії, написаного у 1924 р., який характеризує його навчально-методичну діяльність; подано відомості про музичні твори (вокальні, хорові та фортепіанні), написані композитором в цей час. Охарактеризовано стилеві особливості творчості композитора в означений період, для якої характерні: творча позиція постромантизму; зародження рис імпресіонізму; звернення до неокласичних музичних орієнтацій; започаткування неофольклористичного спрямування. Спільною рисою для творів композитора є те, що вони, «адаптуючись» у музиці українського композитора, набували помітно «слов'янізованого» звучання.

Висновок роботи: «празький період» засвідчує україноцентризм у життєдіяльності Ф. Якименка і дає всі підстави говорити про нього як про українського композитора, педагога та організатора музичної освіти. Високий професіоналізм митця сприяв піднесенню української музичної культури в діаспорі.

Ключові слова: Федір Якименко, композитор, диригент, музична освіта, еміграція, Прага.

Hanna KARAS,
orcid.org/0000-0003-1440-7461
Doctor of Art History, Professor,
Professor at the Department of Music Education and Conducting Methods
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) karasg@ukr.net

FIGURE OF FEDIR YAKIMENKO ON THE BACKGROUND OF UKRAINIAN INTERWAR EMIGRATION IN PRAGUE

The article is devoted to the «Prague period» (1924–1926) of the life of the famous Ukrainian composer, pianist, conductor and educator Fedir Yakymenko (Akimenko, 1876–1945), whose 145th anniversary was celebrated this year. The aim of the study was to give a detailed analysis of the F. Akimenko's concert activity and organization of music education on the background of Ukrainian interwar emigration in Prague. Objectives of the study: to create a well-rounded image of the artistic personality on the base of documents stored in the archives of Ukraine and the Czech Republic, scientific papers and publicists writings.

Scientific novelty and originality of the work is in the convincing evidence of F. Yakymenko's sincere desire to work for native Ukrainian musical culture. The practical effect is the reappearance of another underexplored figure in the Ukrainian cultural space. The practical value of this work is in its application in the educational process with students of music schools, and at the same time the expansion of the cultural field of Ukrainian science.

The article presents the facts of F. Yakymenko's participation in the concerts of the Ukrainian community as a pianist and conductor of the Ukrainian academic choir and the chorus of the music and pedagogical Department of the Ukrainian Pedagogical Dragomanov Institute; as the organizer of music education for Ukrainians immigrants; as the first Dean of musical and pedagogical Department of the Pedagogical Dragomanov University, and the head and Professor of the Department of music theory and composition; as the author of the first Ukrainian textbook on harmony, written in 1924,

that describes his educational-methodical activity. The article also provides information about his musical works (vocal, choral and piano), written by the composer at that time.

Conclusion: «Prague period» shows Ukrainian centralism in the life of Fedir Yakimenko and gives every reason to speak of him as a Ukrainian composer. Artist's high professionalism contributed to the rise of Ukrainian musical culture in the Diaspora. The direction for future research: a deeper analysis of the F. Yakimenko composer's heritage in a specified period.

Key words: Fedir Yakymenko, composer, conductor, musical education, emigration, Prague.

Постановка проблеми. 145-річчя від дня народження видатного українського композитора, піаніста, диригента і педагога Федора Якименка (1876–1945) актуалізує увагу до його внеску в українську музичну культуру, який особливо чітко можна простежити у «празький період» його діяльності (1924–1926 рр.). Цей період творчості митця залишається малодослідженим, що зумовлює нашу розвідку.

Аналіз досліджень. До повернення імені митця в поле сучасного мистецтвознавства причетна насамперед Валерія Шульгіна. Ученою введені у науковий обіг невідомі архівні документи, що висвітлюють значення педагогічного доробку Ф. Якименка у започаткуванні української вищої музично-педагогічної освіти (Шульгіна, 1997, 2000, 2008). Згодом, окремі аспекти життєтворчості митця знайшли місце у дослідженнях Оксани Ковальської-Фрайт (Ковальська-Фрайт О., 2009) Оксани Мартиненко (Мартиненко О., 2001), Лідії Ніколаєвої (Ніколаєва Л., 1994), Олега Підківки (Підківка О., 2003, 2008), нашої праці (Карась Г., 2012). В діаспорі Ф. Якименку присвячували публікації Зіновій Лисько (Лисько З., 1953), Павло Маценко (Маценко П., 1954, 2008), Іван Мірний (Мірний І., 1934). У науково-публіцистичному доробку П. Маценка чітко виокремлено українські інтереси Ф. Якименка – зацікавлення українською музикою, студіювання української мови, працю над розбудовою музичного відділу інституту. Музикознавець Аригід Вирста (Франція) на Міжнародному музикологічному конгресі у Кельні (1958) виголосив доповідь про Ф. Якименка, як представника східноєвропейського імпресіонізму в музиці (Штуль-Жданович О., 1997: 245, 246). Однак, «празький період» життєтворчості Ф. Якименка не виокремлювався дослідниками як цілісний і важливий час для вияву українських інтересів митця.

Мета статті – створення цілісного уявлення про період життєтворчості Ф. Якименка у Празі, його вияву у різнобічній творчій діяльності митця.

Для її досягнення актуальними стають вирішення таких завдань: висвітлити «празький період» життєтворчості Ф. Якименка на основі архівних матеріалів та наукових публікацій; охарактеризувати освітню, музикознавчу, компози-

торську сфери діяльності митця виокремленого періоду.

Джерельний матеріал дослідження складають архівні матеріали та література із зібрань Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО, м. Київ), Центрального державного архіву громадських об'єднань України (ЦДАГО, м. Київ), Центрального державного архіву у Празі (ЦДАП; Státní ústřední archiv v Praze (SUAP), Чеська Республіка та Слов'янської бібліотеки Національної бібліотека Чеської Республіки, опрацьовані нами.

Виклад основного матеріалу. Музичне життя українців у міжвоєнній Чехо-Словаччині було інтенсивним і характеризується різноманітністю форм, а Прага у цей час стає його центром і важливим осередком розвитку української культури. Особливо інтенсивно розвивається хорове мистецтво. У Празі успішно працюють Український академічний хор (УАХ; 1921–1938), хор Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова (УВПІ), хори «Трембіта», «Українська співоча студія» та ін. Статут Товариства УАХ у Празі, затверджений в 1922 р. органами державної влади, та протоколи засідань його керівництва свідчать про високу організацію колективу, чіткість прав його членів, перспективи діяльності, відповідну роль музичної комісії у формуванні репертуарної політики (ЦДАГО України. Ф. № 269, оп. № 1, спр. № 454; ЦДАП/SUAP. Ф. 1012 (RUESO), картон № 73, інв. № 479). Це була репрезентативна мистецька одиниця, яка брала участь у різноманітних концертах та святкуваннях. У різний час диригентами УАХ були М. Рошаківський (1921–1922), Ф. Якименко (1925), П. Щуровська-Россіневич, Б. Пюрко, М. Колесса та ін.

У вищих навчальних закладах Праги в цей час навчалося понад 160 українців, які відвідували лекції музичного спрямування. Наявність значної кількості музикантів, студіюючої молоді, мистецьких колективів, освітніх інституцій зумовлювало високий рівень проведення культурних заходів. Організація музичного життя в Празі відзначалася спрямованістю на збереження української національної ідентичності в інонаціональному середовищі та прагненням розвинути й популяризувати здобутки нашої музичної

культури. Перші роки перебування емігрантів тут позначені активною розбудовою інфраструктури музичного життя, заснуванням музичних колективів, товариств. Українська еміграція щороку (від 1921 р.) проводить у Празі шевченківські концерти, до яких залучає найкращі професійні сили. Так, на концерті у 1924 р. Ф. Якименко виступає як диригент хору, композитор і піаніст. Виконувалися його хорові («У перетику ходила», «Зоре моя вечірняя») та фортепіанні твори, а також композиції М. Лисенка, С. Людкевича, Ф. Колесси, О. Нижанківського. В цьому концерті брав участь відомий співак М. Голинський. У концерті 9 березня 1924 р. виступили всесвітньовідомий співак М. Менцинський та піаністка Л. Колесса. В 1925 р. вшанування Т. Шевченка відбувається знову ж за участю М. Менцинського та піаністки В. Божейко, УАХ під керівництвом Ф. Якименка. Українські організації у Празі від 1921 р. проводять концерти та академії, вшановуючи річниці Української Державності, Соборності, бою під Крутами, Листопадового зриву, відомих українських вчених, письменників, композиторів та діячів, річниці незалежності ЧСР та її президента Т. Масарика. У них брали участь хори під керівництвом П. Щуровської-Россіневич, композитори-піаністи Ф. Якименко, С. Туркевич-Лісовська, піаніст Р. Савицький, віолончелістка Х. Колесса, бандуристи В. Ємець, М. Теліга, капела бандуристів під керівництвом В. Ємця, К. Могили, співаки І. Туркевич-Мартинцева, брати Самойловичі, Н. Дяченко-Гордаш, Е. Гакен та ін.

Центром музичної освіти та концертної діяльності української еміграції в Празі став музично-педагогічний відділ УВПІ ім. М. Драгоманова, заснований у 1924 р. Тут частими були інститутські свята (концерти, академії, шкільні свята), які проводились у різних концертних залах Праги протягом десяти років (ЦДАП/SUAP. Ф. 1484 (UM), картон № 17, інв. №. 398; картон № 81, інв. № 964/2; картон № 84, інв. № 1014; картон № 84, інв. № 1019). О. Мартиненко встановила, що УВПІ влаштував майже 40 урочистих репрезентативних концертів (Мартиненко О., 2001: 222–226). Крім широких кіл української еміграції, на них часто були присутніми представники державної чехо-словацької влади, інших наукових та громадських інституцій, національних організацій (чеських, білоруських, грузинських, литовських та ін.). Музично-педагогічний відділ забезпечував високий професійний рівень мистецької частини свят. І. Мірний подає їхню типологію (Мірний І., 1934: 116). Основною формою святкувань були *концерти-академії*, які передбачали обов'язкову

доповідь (реферат). Серед проведених: концерти-академії пам'яті М. Драгоманова, на яких вперше були виконані твори викладачів інституту, у т. ч. хоровий твір «На проводи» Ф. Якименка на сл. М. Старицького (1924, 1930)¹, присвячений М. Драгоманову; Шевченківські – академія (1925) за участю солістів (студентів і викладачів), студентського хору під керівництвом Ф. Якименка, з доповіддю Д. Чижевського; вперше виконана композиція Ф. Якименка на слова Т. Шевченка «Чого мені тяжко» (1926). Концертам та академіям музично-педагогічного відділу УВПІ були притаманні різноманітність форм та тематики, фаховий підбір репертуару. Поряд із українською та зарубіжною класичною музикою, виконувались також і сучасні твори. Ознайомлення з програмами концертів показало, що в інститутських святкуваннях брали участь найкращі виконавські сили з числа викладачів і студентів. Їхній склад нерідко доповнювався запрошеними виконавцями, серед яких були і чеські музиканти. Примітною рисою інститутських імпрез було виконання на них нових творів «кафедри композиції» Ф. Якименка, Н. Нижанківського, З. Лиська, В. Балтаровича. Таким чином, УВПІ не лише успішно пропагував, а й стимулював творчість своїх викладачів та студентів.

Статут УВПІ у Празі (1923–1933), створеного як самостійна вища педагогічна школа, що поєднувала в собі систему західноєвропейських філософських та природознавчих факультетів з курсовою системою високих шкіл колишньої Росії, передбачав відкриття музично-педагогічного відділу, перелік спеціальних предметів, які мали вивчатися на ньому (теорія музики й композиції, історія музики, музична етнографія, музична акустика та психофізіологія), та класів (фортепіано, скрипки, сольного співу, диригентури) (ЦДАГО України. Ф. № 269, оп. № 1, спр. № 447). Музично-педагогічний відділ УВПІ відкритий у 1924 р. Активним ініціатором створення його було Музичне товариство (голова – Ф. Шешко). Відділ стає основним осередком української музичної освіти та культури цього періоду, а метою була підготовка середньо-шкільних учителів музики й співу. Тут було створено середовище, в якому виховувалися саме українські національні музично-педагогічні кадри, активно займаючись, поряд з виключно навчальними завданнями, концертно-виконавською і науковою діяльністю. Як твердить О. Мартиненко, «орієнтація викладачів

¹ Твір був виконаний під диригентурою автора у 1924 р., баритонове соло виконував студент М. Самойлович, для якого воно було написане (Якименко Ф., 1932).

інституту на гармонійне поєднання західноєвропейських форм організації навчального процесу з національним змістом навчання й виховання створювала надійне підґрунтя для надання національно спрямованої високої фахової освіти, в тому числі й музичної» (Мартиненко О., 2001: 74). Так, у «Рефераті, присвяченому діяльності Інституту в зв'язку з п'ятирічним його існуванням» зазначалося: «П'ять літ існує українська висока школа поза межами пошматованої нашої Рідної землі, де або покасовано всі дотеперішні зародки високого українського шкільництва, або зі знищеного храму високої школи побудовано лабораторії для різних експериментів сумнівної вартості <...> Український педагогічний інститут не має подібної собі школи ні на заході, ні на сході. Це фахова установа, що дає українській школі середньо-шкільного типу кваліфікованих учителів. Тим, що вона сполучує в собі вимоги західноєвропейських філософічних природничих факультетів та вищих музичних шкіл» (ЦДАВО України. Ф. 3972, оп. 1, спр. 80). Документи й матеріали фонду УВПІ (ЦДАВО України) дають можливість висвітлити структуру навчального процесу музично-педагогічного відділу УВПІ та його кадрове забезпечення. Структуру відділу склали чотири кафедри: теорії музики й композиції (Ф. Якименко, пізніше Н. Нижанківський); історії музики (Ф. Стешко); музичної етнографії; музичної акустики та психофізіології та класи фортепіано, диригування, скрипки, сольного співу (Мірний І., 1934: 77). У промові на відкритті відділу у 1924 р. референт відділу² проф. Ф. Якименко наголошував, що «дбати про саме широке розповсюдження музичного мистецтва серед українського народу – це обов'язок українського громадянства взагалі, обов'язок кожного українського інтелігента й особливо обов'язок українського вчителя. А для того, щоб українське громадянство, українська інтелігенція, український вчитель могли виконувати цей свій святий обов'язок, вони мусять самі мати хоч би будь-яку музичну освіту, мусять мати кадри музичних працівників у всіх галузях музичного мистецтва, мусять мати широку сітку музичних шкіл, де підготовлялися б музичні робітники всякого роду, а головним чином – музичні педагоги, яких український народ зовсім не має» (ЦДАВО України. Ф. 3972, оп. 1, спр. 222, арк. 2–4). Як згадував пізніше один з випускників інституту П. Маценко, Ф. Якименко, звертаючись до студентів, просив їх «продовжувати свою науку, пильну-

² Ця посада була тотожна посаді декана відділу. Посади декана та проректора (заступника) були введені в інституті у 1924–1925 н. р. (Мірний І., 1934: 20).

вати її, бо українська музична культура потребує багато працівників» (Маценко П., 2008: 152). Він любив говорити про українську музику, про її майбутнє і дуже шкодував, що вона в інструментальній музиці небагата³. Саме підготовка музичних педагогів була головним завданням відділу. Навчання тут тривало чотири роки (курси), причому один курс був переважно загальний і теоретичний, а три інші поступово переходили у спеціальні й науково-практичні. Науково-педагогічні дисципліни, розподіл їх на окремі курси, порядок семестрових, курсових іспитів та колоквиумів, а також дипломних іспитів визначали окремі наукові плани та програми, які виробляла професорська рада. Приписи про докторські іспити в Інституті передбачали, що предметом дисертації може бути історія музики (естетика; історія мистецтва; теорія музично-композиторських наук; всесвітня історія). Протоколи засідань відділу за 1924–1934 рр. засвідчують наполегливу роботу з розбудови унікального навчального закладу. Це – створення навчальних планів і програм, розподіл навчального навантаження і підготовка концертних програм. Викладачам факультету доводилось вирішувати важливе і складне завдання – створювати самостійні навчальні курси з багатьох дисциплін. Структуру навчального плану на музично-педагогічному відділі подає І. Мірний (Мірний І., 1934: 88–90). Вона передбачала надання студентам освіти за категоріями. Крім звичайних (дійсних) студентів, в інституті існували ще категорії надзвичайних слухачів, котрі вивчали предмети тільки певної спеціалізації і здавали з них іспити, та вільні слухачі, що студіювали предмети за своїм вибором і обов'язковим іспитам не підлягали. Серед студентів музично-педагогічного відділу інституту, які згодом продовжили музичну кар'єру, був і Микола Колесса⁴, який два семестри слухав лекції Ф. Якименка.

Професорсько-викладацький склад музично-педагогічного відділу за час існування змінювався. І хоч він не був численним (18 осіб), проте більшість з викладачів могли читати декілька дисциплін. Першими викладачами відділу в 1924 р. було запрошено проф. Ф. Якименка⁵ на кафедру теорії музики і композиції (його ж було обрано референтом, тобто керівником відділу, працював тут

³ Як зазначає П. Маценко, у Празі Ф. Якименко пильно вчив українську мову у Василя Сімовича (Маценко П., 2008: 152).

⁴ Про своє навчання в інституті М. Колесса пише у спогадах (Колесса М., 2008).

⁵ Працював в інституті до виїзду в Париж 31.03.1926 р. (Мірний І., 1934: 68).

у 1924–1926 рр., викладав аналіз музичних форм, композицію) (ЦДАВО України, Ф. 3972, оп. 1, спр. 299), Ф. Стешка на кафедрі історії музики (1924 – секретар, у 1926–1933 рр. – декан відділу, доцент), П. Щуровську-Россіневич – клас диригування (вона ж виконувала функції заступника декана – продекана, 1923–1933 рр.), Н. Нижанківського. У 1927–1928 рр. музичну естетику тут читав відомий учений проф. Д. Чижевський. Серед викладачів були: випускник Московської консерваторії В. Вагнер, проф. В. Барвінський, лектори З. Лисько, Н. Дяченко-Гордаш, Л. Лідфорс, О. Кісяків, Д. Левитський В. Березовська, асист. Д. Равич. До академічного персоналу відділу (як позаштатні працівники) також входили викладачі чеських навчальних закладів: професори З. Неєдли, О. Шін, А. Кадержабек, доц. Й. Гуттер.

Навчально-методична діяльність педагогів еміграції полягала у створенні підручників, посібників, розробці українознавчих курсів для вищих навчальних закладів. Так, лише за чотири роки (1924–1927) у Празі було опубліковано 12 посібників з різноманітних галузей знань, авторами яких були викладачі УВПІ. Серед них – перший український підручник з гармонії у двох частинах з задачником Ф. Якименка (Якименко Ф., 1925), виданий у Празі у 1925 р. тиражем дві тисячі примірників. Завдяки перекладу з російської Ф. Стешка видання стало не тільки першим українським підручником з цього предмету, а й зразком творення нової української музичної термінології⁶. Ф. Якименко із вдячністю присвятив цю працю «дорогому Федору Стешкові, голові Українського Музичного Товариства в Празі» (Якименко Ф., 1925: 3). Це був серйозний внесок в українське теоретичне музикознавство. У передмові автор писав, що тільки ґрунтовно осягнувши теорію музики та сольфеджіо, можна приступати до вивчення гармонії. Підручник в основному повторював систему викладання гармонії Петербурзької школи, опирався на її традиції і, як слушно зауважив у відгуку на нього В. Барвінський, принципом подачі матеріалу автор наслідує свого вчителя, М. Римського-Корсакова, а також виходячи із власної викладацької та композиторської практики. Підручник складається з трьох розділів: у перших двох подається теоретичний матеріал, а третій є задачником. Поява «Практичного курсу гармонії» була оцінена рецензентом

В. Барвінським як помітна подія в музично-педагогічній практиці (Барвінський В., 1926). На жаль, підручник, який міг стати настільною книгою для студентів в Україні, який є актуальним і сьогодні, залишився бібліографічною рідкістю.

Празький період був продуктивним для Ф. Якименка-композитора. Частина із творів була опублікована у міжвоєнний період у Празі, Лейпцигу, Парижі (Нотографія). Музичне видавництво «Українська накладня» (Київ; Берлін; Ляйпціг – засновник Я. Оренштайн), яке поширювало свою продукцію у США та Канаді, у 1920-х рр. друкує хорові твори Ф. Якименка. Саме в празький період Ф. Якименко здійснює обробки українських народних пісень для хору, що засвідчує його зацікавлення фольклором. Характеризуючи стильові особливості творчості композитора в означений період, можемо стверджувати, що для неї характерні: творча позиція постромантизму; зародження рис імпресіонізму; звернення до неокласичних музичних орієнтацій; започаткування неофольклористичного спрямування. Спільною рисою для творів композитора є те, що вони, «адаптуючись» у музиці українського композитора, набували помітно «слов'янізованого» звучання. З цього приводу Н. Костюк відзначає: «Прикмети українського модернізму на тлі європейського простежуються насамперед у визначеності світоглядних орієнтирів творчості. Збережені національні ідеали, котрі пропагувались відповідно до обставин історично-культурного процесу, забезпечили духовну спадкоємність з мистецтвом народницької доби» (Костюк Н., 1998: 147–148), тобто основною домінантою творчості композитора була категорія національного в мистецтві. О. Козаренко підкреслює, що композиторів «празької» школи (до якої відносимо творчість Ф. Якименка означеного періоду) об'єднує «нова естетична якість, внесена їх творчістю до української музики», а в їх творчості «яскраво проступає «прозахідна» спрямованість», «метод полістильового синтезу» (Козаренко О., 2000: 161, 162, 175). Роки перебування Ф. Якименка у Празі відзначені зверненням композитора до української тематики. В хоровому жанрі він створює три композиції на слова Т. Шевченка – «Зоре моя вечірняя» та «У перетику ходила» для мішаного хору і «Княжна» («Чого мені тяжко») для чоловічого хору; «На проводи» на сл. М. Старицького та «Пісні Карпатської України» для мішаного хору. П. Маценко вказує, що композитор опрацював для хору 20 народних пісень Закарпаття (Маценко П., 1954: 11). Майже всі вони були опубліковані і виконувалися. У цей період творчості компози-

⁶ Як згадував згодом Ф. Стешко у своїй автобіографії: «Над цим перекладом я мусів багато попрацювати, особливо ж над впровадженням термінології, якої в нас для цієї науки ще не існувало» (ЦДАВО України, Ф. 4465, оп. 1, спр. 773).

тор звертається до жанру обробки української народної пісні для хору. Він укладає і видає цикл «Тридцять народних мелодій» (Якименко Ф., 1924–1925). Проте, як твердить у своїх спогадах С. Жук, який знав композитора приблизно з 1916 року, опрацювання народних пісень Ф. Якименко розпочав ще у 1918 році у Петербурзі, про що свідчить велика кількість аранжованих ним українських пісень (біля 80-ти) (Жук С., 2008). П. Маценко підкреслював, що ці опрацювання «зразково написані приклади вільної гармонізації на дану тему в старих тонаціях (церковні лади), в рамках яких Якименко втиснув українську пісню» (Маценко П., 1954: 12). Без сумніву, що в цих обробках відчувається вплив його вчителів у Петербурзі. Відсутність можливості глибше пізнати природу народної пісні не дала талановитому композитору створити шедеврів у цьому жанрі, проте це був, за висловом П. Маценка, «пробний камінь» на шляху пізнання української пісні. Вокальну лірику Ф. Якименка прикрашають українські солоспіви («В пісні – муки», «Ти не дивуйсь», «Не залететься співом серце» та ін., написані композитором у Празі (1924–1925); сольні обробки українських народних пісень. Для творів композитора цього жанру характерні «глибока поетичність почуттів, багатство музичного колориту, високий художній смак та досконалість форм», «У Ф. Якименка добре розвинуте почуття гармонічної мови, інколи на гармонічний супровід накладається речитативно-декламаційна вокальна партія» (Підківка О., 2003: 189).

Для камерно-інструментальної музики української діаспори першої половини ХХ ст. характерним було продовження традицій органічного поєднання народних принципів піснетворення та музикування з досягненнями західноєвропейської музики, пов'язаними з модерністичними стилістичними пошуками. Домінування в академічному інструментальному виконавстві діаспори фортепіанного жанру зумовлює його перевагу і в композиторській творчості. Л. Николаєва аналізує образність та стилістику фортепіанних творів Ф. Якименка (Ніколаєва Л., 1994), символістські тенденції у програмних фортепіанних творах композитора висвітлює О. Ковальська-Фрайт (Ковальська-Фрайт О. 2009). У багатогранній творчості Ф. Якименка фортепіанна музика займала провідне місце. Саме в ній найвагомніше і найповніше виявився талант композитора, який упродовж свого творчого шляху виразно тяжів до символізму. Учень М. Римського-Корсакова й вихованець Петербурзької консерваторії чутливо сприйняв модне у північній столиці Росії

віяння символістської поезії. Його кумиром був О. Скрябін, на естетику якого він часто орієнтувався, починаючи з 1907–1910 років, і з яким певний час спілкувався⁷. Композитор постійно звертався до програмної тематики. Найважливішою ділянкою його фортепіанної творчості була програмна мініатюра, в якій віддзеркалена поетична лірична натура (ніжність, мрійливість, схильність до споглядання) і спостерігається тяжіння до живописності, епічної драматургії. Як добрий піаніст, Ф. Якименко написав понад 20 програмних циклів і збірок, а також окремих п'єс для фортепіано (всього більше 60 опусів). Це: дві сонати, фортепіанна поема «Уранія», Соната-фантазія, «Українська сюїта», фортепіанні цикли «Розповідь замріяної душі», «Зоряні мрії», «Сторінки фантастичної поезії», «Картини України», «Шість українських п'єс», «Три п'єси на українські народні теми», 27 прелюдій, вальси, менуети, ідилічні танці, ескізи, рондо, етюд та ін. Програмні назви фортепіанних творів Ф. Якименка, як відзначає О. Ковальська-Фрайт, «часто мають картинно-настрійний або картинно-пейзажний ракурс («У вечірню сутінь», «На свіжому повітрі», «Весною в Альпах», «Садок спить», цикл «Зоряні мрії»), інші відбивають прагнення до «синтезу мистецтв» (цикли «Сторінки фантастичної поезії», «Повість мрійливої душі»). Часто ці програми наближаються до таємничих, містично-легендарних заголовків композицій К. Дебюссі та М. Равеля (назви частин «Фантастичної сонати» Якименка: «Видива», «Світлячки увечері», «Фантастичне рондо») (Ковальська-Фрайт О., 2009: 192). Музична мова композитора перед еміграцією, на думку дослідників, відзначалася поверненням до романтичного мислення, збагаченим, проте, набутими виразовими засобами попереднього періоду «чистого імпресіонізму» (Кушнірук О., 1996: 7). Починаючи з 1924 року, у нього з'являються твори, що безпосередньо виражають ностальгію за втраченою і далекою батьківщиною. Серед них «Три п'єси на українські теми» (використано пісні із збірника «Народні мелодії з голосу Лесі Українки», упорядкованого К. Квіткою, Київ, 1917–1918), цикл «Шість українських п'єс», «Картини України» («Tableaux Ukrainians»), «Українська сюїта», «Українські малюнки», «Ідилічні картинки», написані композитором під час перебування у Празі (1924–1926). І хоч стильова орієнтація митця залишається сталою, відбуваються зміни

⁷ Як засвідчено в «Автобіографічних замітках» Ф. Якименка, Скрябін дав йому кілька уроків гри на фортепіано. Цит. за: (Підківка О., 2003: 174).

в іншому – зверненні до української тематики, що відтепер стало важливою рисою його творчості. Як відзначає О. Мартиненко, три складові частини музичної мови Ф. Якименка (романтичного, імпресіоністичного спрямування, а також – використання народно-пісенних джерел) наявні в усіх відомих композиціях цього періоду (Мартиненко О., 2001: 164). Найбільш «українізованими» є «Картини України» завдяки цитуванню народних мелодій, що дало підставу дослідниці О. Кушнірук класифікувати цей цикл як обробки народних пісень. Цикл складається з таких п'єс: «Свята», «Мак-степ», «Бандурист», «Гуцулка», «Шумка». Частина фортепіанного доробку композитора видрукувана сьогодні в Україні і актуалізується у навчально-виконавському процесі (Якименко Ф., 2006). У празький період творчості Ф. Якименко працює в камерно-інструментальному жанрі: створює кілька творів для скрипки (кантабіле, вальс, скерцо (1924–1925). О. Підківка вважає, що сфера творчості Ф. Якименка – «це світ фантастики, світ миттєвих, мінливих настроїв, світ Галактики,

Всесвіт, де все нам невідоме, безконечне...» (Підківка О., 2008: 191).

Висновки. Підсумовуючи, солідаризуємося із дослідниками, які підкреслюють роль Ф. Якименка як очільника музично-педагогічного відділу УВП ім. М. Драгоманова. Саме він «згуртував навколо себе видатних українських музикантів, які поєднували виконавську майстерність із ґрунтовною музикознавчою науковою підготовкою, були спеціалістами найвищого класу в галузі фольклористики та професійними музикантами. Висока фахова підготовка викладачів, відданих справі виховання української молоді, сприяла успішному розвитку української музичної школи у Празі» (Шульгіна В., Яковлев О., 2008). Активна участь Ф. Якименка у концертному житті української громади Праги як диригента, піаніста та композитора засвідчувала високий професіоналізм виконавського мистецтва українців. Для композиторської творчості митця празький період засвідчив його україноцентричність. Загалом, музична спадщина Ф. Якименка є складовою частиною не тільки української, а й європейської культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барвінський В. З нової музичної літератури. *Діло*. Львів, 1926. Ч. 16. 21 січня. С. 2–4.
2. Жук С. Мої зустрічі з братами Якименками (Яків Степовий і Федір Якименко). *Музична культура України у спогадах, матеріалах, листах* / упоряд., вступ. ст., ред. та примітки І. Лисенка. Київ: Рада, 2008. С. 184–185.
3. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ століття: монографія. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2012. 1164 с.
4. Ковальська-Фрайт О. Символістські тенденції у програмних фортепіанних творах Ф. Якименка. *Музична україністика: сучасний вимір*: зб. наук. статей пам'яті композитора й музикознавця, доктора мистецтвознавства, професора Антона Мухи / ред.-упоряд. О. Кушнірук. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2009. Вип. 3. С. 188–199.
5. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів: НТШ, 2000. 285 с.
6. Колесса М. Мій спогад про Ф. С. Якименка. *Музична культура України у спогадах, матеріалах, листах* / упоряд., вступ. ст., ред. та примітки І. Лисенка. Київ: Рада, 2008. С. 153–155.
7. Костюк Н. Музична культура Західної України 20–30-х років ХХ століття: ідеї поступу і розвиток національних традицій: дис. ... канд. мист-ва: спец. 17.00.01 – теорія і історія культури. Київ, 1998. 267 с.
8. Кушнірук О. Риси імпресіонізму в українській музиці (джерела, прояви, тенденції розвитку): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – музичне мистецтво. Київ, 1996. 19 с.
9. Лисько З. Федір Якименко. Визначна, але малознана постать в історії української музики. *Український самостійник*. Мюнхен, 1953. 5 лип., Ч. 27(181).
10. Лисько З. Федір Якименко (у 20-річчя смерті). *Вісті*. 1965. Ч. 1 (12). С. 12–14.
11. Мартиненко О. Музична діяльність української еміграції у міжвоєнній Чехословаччині (джерелознавчий аспект дослідження): дис... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – музичне мистецтво. Київ, 2001. 310 с.
12. Маценко П. Спогади про Федора Якименка. *Музична культура України у спогадах, матеріалах, листах* / упоряд., вступ. ст., ред. та примітки І. Лисенка. Київ: Рада, 2008. С. 151–153.
13. Маценко П. Якименко Федір Степанович. Вінніпег: ОУКО, 1954. 18 с.
14. Мірний І. Український Високий Педагогічний інститут ім. М. Драгоманова: 1923–1933 (історія інституту). Прага: Видання Укр. Високого Пед. Ін-ту за допомогою М-ва шкільн. й нар. освіти Ч.С.Р., 1934. 144 с.: іл.
15. Ніколаєва Л. Фортепіанні твори Ф. Якименка: образність і стилістика. *Українська фортепіанна музика та виконавство: стильові особливості, зв'язки з музичною культурою Західної Європи*: матеріали III конференції Асоціації піаністів-педагогів України 17–20 жовтня 1994 р., Львів / упор. та ред. Н. Кашкадамової. Львів, 1994. С. 48–51.
16. Підківка О. Після довгих років забуття: про життя і творчість українських композиторів. Львів, 2003. 263 с.
17. Підківка О. Після довгих років забуття: про життя і творчість українських композиторів. Вид. 2-ге, доп. Дрогобич: Посвіт, 2008. 266 с.
18. ЦДАВО України. Ф. 3972, оп. 1, спр. 80: Реферат присвячений діяльності інституту в зв'язку з п'ятиріччям його існування. 1929. арк. 29.
19. ЦДАВО України. Ф. 3972, оп. 1, спр. 222, арк. 2–4.

20. ЦДАВО України. Ф. 3972 (Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова) оп. 1, спр. 299: Особиста справа проф. Ф. Якименка. Арк. 2.
21. ЦДАВО України. Ф. 4465, оп. 1, спр. 773: «Моя музична автобіографія» Ф. Шешка.
22. ЦДАГО України. Ф. № 269, оп. № 1, спр. № 447. Статут Укр. високого пед. ін-ту ім. М. Драгоманова в Празі. Приписи про докторські іспити в Інституті. Довідки про історію створення і діяльність Інституту (часові рамки –1926–1928). К-ть аркушів – 40.
23. ЦДАГО України. Ф. № 269, оп. № 1, спр. № 454; ЦДАП/SUAP. Ф. 1012 (RUESO), картон № 73, інв. № 479. Ukrajinské akademický pěvecký sbor v Praze 1921–1933. Stanovy Ukrajinského akademického pěveckého sboru v Praze. Statut tovaristva «Український Академічний Хор» в Празі», 1922.
24. ЦДАП/SUAP. Ф. 1012 (RUESO), картон № 73, інв. № 480. Ukrajinské akademický pěvecký sbor v Praze 1921–1933. Protokoly schůzí předsednictva spolku 1928–1933.
25. ЦДАП/SUAP. Ф. 1484 (UM), картон № 17, інв. №. 398. Український педагогічний інститут ім. М. Драгоманова у Празі. Документація. Запрошення на святкові вечори і концерти, що проводилися інститутом (1925–1933 рр.); ЦДАП/SUAP. Ф. 1484 (UM), картон № 81, інв. № 964 /2. Шевченкові торжества у різних землях – запрошення, програми. (Прага 1922–1944); ЦДАП/SUAP. Ф. 1484 (UM), картон № 84, інв. № 1014. Запрошення і програми громадських акцій. Святкові вечори. 1921; ЦДАП/SUAP. Ф.1484 (UM), картон № 84, інв. №. 1019. Концерти 1921–1943.
26. Штуль-Жданович О. А. Вирста повернувся до Парижу. *Штуль-Жданович О. Ціною крові*. Нью-Йорк; Київ; Торонто: Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. С. 245, 246. Передрук за: Українське слово. 1958. Ч. 868, 29 черв.
27. Шульгіна В., Яковлев О. Музична школа в національно-освітньому просторі України (20-ті роки ХХ століття). *Музична культура України 20–30-х років ХХ ст.*: науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Вип. 67. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. С. 77–91.
28. Шульгіна В. Повернення із забуття музично-педагогічної спадщини Ф. Якименка. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 1997. С. 173–175.
29. Шульгіна В. Ф. Якименко. Празький період життя і творчості (за матеріалами архівних фондів). *Повернення культурного надбання України: проблеми, завдання, перспективи*: матеріали музичної спадщини. Вип. 13 / упоряд. В. Д. Шульгіна. Київ, 2000. С. 50–56.
30. Якименко Ф. Практичний курс гармонії. Прага: Український громадський видавничий фонд, 1925. 128, [II] с.

НОТОГРАФІЯ

31. Якименко Ф. Вибрані п'єси. *Українська фортепіанна музика: педагогічний репертуар для дітей та юнацтва*: навч. посібник. Ч. II / упоряд. Завадська Т. М., Козачук О. С. Київ: Музична Україна, 2006. С. 21–66.
32. Якименко Ф. Зоре моя вечірняя (для міш. хору, сл. Т. Шевченка). Б. м., б. д. 2 с.
33. Якименко Ф. Ідилічні картинки (для фп.) [Прага–?]. Опубл.: Tableaux Idylliques, op. 62. [Paris,?].
34. Якименко Ф. Картини України (для фп.) [Прага–?]. Опубл.: Tableaux Ukrainies. Paris, 1926. 14 s.
35. Якименко Ф. На проводи: мішаний хор до слів Михайла Старицького. *Праці Українського Високого Педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова*. Прага: УВПІ, 1932. Прага: [б. в.], 1932. С. 311–319.
36. Якименко Ф. Три п'єси на українські теми (для фп.) [Прага–?]. Опубл.: Trois pieces sur des themes ukrainiennes [Paris,?].
37. Якименко Ф. Трицять народніх мьєлєдїй: для мішаного хору [без супр.] / [Упоряд. та аранж.]. Ляйпцір: Українська Накладня; Берлін: Українська Накладня; Львів: Книгарня Наукового Тов. ім. Шевченка; Winnipeg Man: Ukrainiska Knyharnia i Nakladnia, [1924–1925]. 18 с.
38. Якименко Ф. У перетіку ходила (для міш. хору, сл. Т. Шевченка). Б. м., б. д. 3 с.
39. Якименко Ф. Чого мені тяжко (для чол. хору, сл. Т. Шевченка). Б. м., б. д. 2 с.
40. Якименко Ф. Шість українських п'єс (для фп.) [Прага–?]. Опубл.: Six Pieces Ukrainiennes, op. 71. [Paris,?].

REFERENCES

1. Barvinskyi V. Z novoi muzychnoi literatury [From new music literature]. *Work*. Lviv, 1926. Ch. 16. 21 sichnia, pp. 2–4 [in Ukrainian].
2. Zhuk S. Moi zustrichi z bratamy Yakymenkamy (Iakiv Stepovyi i Fedir Yakymenko) [My meetings with the Yakymenko brothers (Yakiv Stepovy and Fedir Yakymenko)]. *Muzychna kultura Ukrainy u spohadakh, materialakh, lystakh / uporiad., vstup. st., red. ta prymitky I. Lysenka*. Kyiv: Rada, 2008, pp. 184–185 [in Ukrainian].
3. Karas H. Muzychna kultura ukrainsoi diaspori u svitovomu chasoprostori XX stolittia [Musical culture of the Ukrainian diaspora in the world time-space of the XX century]: monohrafiia. Ivano-Frankivsk: Tipovit, 2012. 1164 p. [in Ukrainian].
4. Kovalska-Frait O. Symvolistski tendentsii u prohramnykh fortepiannykh tvorakh F. Yakymenka [Symbolist tendencies in program piano works of F. Yakymenko]. *Muzychna ukrainistyka: suchasnyi vymir: zb. nauk. statei pamiaty kompozytora u muzykoznavtsia, doktora mystetstvoznavstva, profesora Antona Mukhy / red.-uporiad. O. Kushniruk*. Kyiv: IMFE im. M. T. Rylskoho, 2009. Vyp. 3, pp. 188–199 [in Ukrainian].
5. Kozarenko O. Fenomen ukrainsoi natsionalnoi muzychnoi movy [The phenomenon of the Ukrainian national musical language]. Lviv: NTSh, 2000. 285 p. [in Ukrainian].
6. Kolessa M. Mii spohad pro F. S. Yakymenka [My memory of F. S. Yakymenko]. *Muzychna kultura Ukrainy u spohadakh, materialakh, lystakh / uporiad., vstup. st., red. ta prymitky I. Lysenka*. Kyiv: Rada, 2008, pp. 53–155 [in Ukrainian].

7. Kostiuk N. Muzychna kultura Zakhidnoi Ukrainy 20–30-tykh rokiv XX stolittia: idei postupu i rozvytok natsionalnykh tradytsii [Musical culture of Western Ukraine in the 20s and 30s of the XX century: ideas of progress and development of national traditions]: dys. ... kand. myst-va: spets. 17.00.01 – teoriia i istoriia kultury. Kyiv, 1998. 267 p. [in Ukrainian].
8. Kushniruk O. Rysy impresionizmu v ukrainskii muzytsi (dzherela, proiavy, tendentsii rozvytku) [Features of Impressionism in Ukrainian music (sources, manifestations, development trends)]: avtoref. dys. ... kand. mystetstvoznavstva: spets. 17.00.03 – muzychne mystetstvo. Kyiv, 1996. 19 p. [in Ukrainian].
9. Lysko Z. Fedir Yakymenko. Vyznachna, ale malo znana postat v istorii ukrainskoi muzyky [Fedir Yakymenko. A prominent but little-known figure in the history of Ukrainian music]. *Ukrainskyi samostiinyk*. Miunkhen, 1953. 5 lyp., Ch. 27(181) [in Ukrainian].
10. Lysko Z. Fedir Yakymenko (u 20-tych chii smerty) [Fedir Yakymenko (on the 20th anniversary of his death)]. *News*, 1965. Ch. 1 (12), pp. 12–14 [in Ukrainian].
11. Martynenko O. Muzychna diialnist ukrainskoi emihratsii u mizhvoienii Chekhoslovachchyni (dzhereloznavchyi aspekt doslidzhennia) [Musical activity of Ukrainian emigration in interwar Czechoslovakia (source aspect of the study)]: dys... kand. mystetstvoznavstva: spets. 17.00.03 – muzychne mystetstvo. Kyiv, 2001. 310 p. [in Ukrainian].
12. Matsenko P. Spohady pro Fedora Yakymenka [Memories of Fedir Yakymenko]. *Muzychna kultura Ukrainy u spohadakh, materialakh, lystakh / uporiad., vstup. st., red. ta prymitky I. Lysenka*. Kyiv: Rada, 2008, pp. 151–153 [in Ukrainian].
13. Matsenko P. Yakymenko Fedir Stepanovych [Yakymenko Fedir Stepanovych]. Vinnipeh: OUKO, 1954. 118 p. [in Ukrainian].
14. Mirnyi I. Ukrainskyi Vysoky Pedagogichnyi instytut im. M. Drahomanova: 1923–1933 (istoriia instytutu) [Ukrainian Higher Pedagogical Institute named after M. Drahomanov: 1923–1933 (history of the institute)]. Praha: Vydannia Ukr. Vysokoho Ped. In-tu za dopomohoiu M-va shkyl. y nar. osvity Ch.S.R., 1934. 144 p.: il. [in Ukrainian].
15. Nikolaieva L. Fortepianni tvory F. Yakymenka: obraznist i stylistyka [Piano works by F. Yakymenko: imagery and stylistics]. *Ukrainska fortepianna muzyka ta vykonavstvo: stylovi osoblyvosti, zviazky z muzychnoiu kulturoiu Zakhidnoi Yevropy: materialy III konferentsii Asotsiatsii pianistiv-pedahohiv Ukrainy 17–20 zhovtnia 1994 r., Lviv / upor. ta red. N. Kashkadamovoi*. Lviv, 1994, pp. 48–51 [in Ukrainian].
16. Pidkivka O. Pislia dovykh rokiv zabuttia: pro zhyttia i tvorchist ukrainskykh kompozytoriv [After many years of oblivion: about the life and work of Ukrainian composers]. Lviv, 2003. 263 p. [in Ukrainian].
17. Pidkivka O. Pislia dovykh rokiv zabuttia: pro zhyttia i tvorchist ukrainskykh kompozytoriv [After many years of oblivion: about the life and work of Ukrainian composers]. Vyd. 2-he, dop. Drohobych: Posvit, 2008. 266 p. [in Ukrainian].
18. TsDAVO Ukrainy. F. 3972, op. 1, spr. 80: Referat prysviachenyi diialnosti instytutu v zviazku z piatyrichchiam yoho isnuvannia [The essay is devoted to the activities of the institute in connection with the fifth anniversary of its existence]. 1929. ark. 29 [in Ukrainian].
19. TsDAVO Ukrainy. F. 3972, op. 1, spr. 222, ark. 2–4 [in Ukrainian].
20. TsDAVO Ukrainy. F. 3972 (Ukrainskyi Vysoky Pedagogichnyi Instytut im. M. Drahomanova) op. 1, spr. 299: Osobysta sprava prof. F. Yakymenka [Personal file of prof. F. Yakymenko]. Ark. 2 [in Ukrainian].
21. TsDAVO Ukrainy. F. 4465, op. 1, spr. 773: «Moia muzychna avtobiohrafia» F. Steshka [«My musical autobiography» by F. Steshko] [in Ukrainian].
22. TsDAHO Ukrainy. F. № 269, op. № 1, spr. № 447. Statut Ukr. vysokoho ped. in-tu im. M. Drahomanova v Prazi. Prypysy pro doktorski ispyty v Instytuti. Dovidky pro istoriiu stvorennia i diialnist Instytutu (chasovi ramky –1926–1928). [Statute of Ukr. high ped. ins-t them. M. Drahomanov in Prague. Prescriptions for doctoral exams at the Institute. Information on the history of creation and activity of the Institute (time frame –1926–1928)]. K-t arkushiv – 40 [in Ukrainian].
23. TsDAHO Ukrainy. F. 269, op. 1, spr. 454; TsDAP/SUAP. F. 1012 (RUESO), karton 73, inv. Nr 479. Ukrajinské akademický pěvecký sbor v Praze 1921–1933. Stanovy Ukrajinského akademického pěveckého sboru v Praze. Statut tovarystva «Ukrainskyi Akademichnyi Khor» v Prazi», 1922 [in Ukrainian].
24. TsDAP/SUAP. F. 1012 (RUESO), karton 73, inv. Nr 480. Ukrajinské akademický pěvecký sbor v Praze 1921–1933. Protokoly schůzí předsednictva spolku 1928–1933 [in Ukrainian].
25. TsDAP/SUAP. F. 1484 (UM), karton 17, inv. Nr 398. Ukrainskyi pedahohichnyi instytut im. M. Drahomanova u Prazi. Dokumentatsiia. Zaproshehnia na sviatkovi vechory i kontserty, shcho provodylysia instytutom [Ukrainian Pedagogical Institute named after M. Drahomanov in Prague. Documentation. Invitations to festive evenings and concerts held by the institute] (1925–1933 rr.); TsDAP/SUAP. F. 1484 (UM), karton 81, inv. Nr 964/2. Shevchenkovi torzhestva u riznykh zemliakh – zaproshehnia, prohramy [Shevchenko's celebrations in different lands – invitations, programs] (Praha 1922–1944); TsDAP/SUAP. F. 1484 (UM), karton 84, inv. Nr 1014. Zaproshehnia i prohramy hromadskykh aktsii. Sviatkovi vechory [Invitations and programs of public actions. Holiday evenings]. 1921; TsDAP/SUAP. F. 1484 (UM), karton 84, inv. Nr 1019. Kontserty 1921–1943 [in Ukrainian].
26. Shtul-Zhdanovych O. A. Vyrsta povernuvsia do Paryzhu [A. Wirsta returned to Paris]. *Shtul-Zhdanovych O. Tsinouiu krovu*. Niu-York; Kyiv; Toronto: Vyd-vo im. Oleny Telihy, 1997, pp. 245, 246. Peredruk za: *Ukrayinske slovo*. 1958. Ch. 868. 29 cherv. [in Ukrainian].
27. Shulhina V., Yakovlev O. Muzychna shkola v natsionalno-osvitnomu prostori Ukrainy (20-ty roky XX stolittia) [Music school in the national-educational space of Ukraine (20s of the XX century)]. *Muzychna kultura Ukrainy 20–30-tykh rokiv XX st.: naukovyi visnyk NMAU im. P. I. Chaikovskoho*. Vyp. 67. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho, 2008, pp. 77–91 [in Ukrainian].
28. Shulhina V. Povernennia iz zabuttia muzychno-pedahohichnoi spadshchyny F. Yakymenka [F. Yakymenko's return from oblivion of musical and pedagogical heritage]. *Tvorecha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky*. Kyiv, 1997, pp. 173–175 [in Ukrainian].

29. Shulhina V. F. Yakymenko. Prazkyi period zhyttia i tvorchosti (za materialamy arkhivnykh fondiv) [F. Yakymenko. Prague period of life and work (according to archival funds)]. *Povernennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavrannia, perspektvy*: materialy muzychnoi spadshchyny. Vyp. 13 / uporiad. V. D. Shulhina. Kyiv, 2000, pp. 50–56 [in Ukrainian].

30. Yakymenko F. Praktychnyi kurs harmonii [Practical course of harmony]. Praha: Ukrainyskyi hromadskyi vydavnychyi fond, 1925. 128, [II] p. [in Ukrainian].

NOTOGRAFIYA

31. Yakymenko F. Vybrani piesy [Selected plays]. *Ukrainska fortepianna muzyka: pedahohichnyi repertuar dlia ditei ta yunatstva*: navch. posibnyk. Ch. II / uporiad. Zavadzka T. M., Kozachuk O. S. Kyiv: Muzychna Ukraina, 2006, pp. 21–66 [in Ukrainian].

32. Yakymenko F. Zore moia vechirniaia [Dawn is my evening] (dlia mish. khoru, sl. T. Shevchenka). B. m., b. d. 2 p. [in Ukrainian].

33. Yakymenko F. Idylichni kartynky [Idyllic pictures] (dlia fp.) [Praha–?]. Opubl.: Tableaux Idylliques, op. 62. [Paris,?] [in Ukrainian].

34. Yakymenko F. Kartyny Ukrainy [Pictures of Ukraine] (dlia fp.) [Praha–?]. Opubl.: Tableaux Ukrainies. Paris, 1926. 14 p. [in Ukrainian].

35. Yakymenko F. Na provody [On the wires]: mishanyi khor do sliv Mykhaila Starytskoho. *Pratsi Ukrainskoho Vysokoho Pedahohichnoho Instytutu im. M. Drahomanova*. Praha: UVPI, 1932. Praha: [b. v.], 1932. 1932, pp. 311–319 [in Ukrainian].

36. Yakymenko F. Try piesy na ukrainski temy [Three plays on Ukrainian themes] (dlia fp.) [Praha–?]. Opubl.: Trois pieces sur des themes ukrainiennes [Paris,?] [in Ukrainian].

37. Yakymenko F. Trytsiat narodnikh melodii [Thirty folk melodies]: dlia mishanoho khoru [bez supr.] / [Uporiad. ta aranzh.]. Liaiptsig: Ukrainska Nakladnia; Berlin: Ukrainska Nakladnia; Lviv: Knyharnia Naukovoho Tov. im. Shevchenka; Winnipeg Man: Ukrainska Knyharnia i Nakladnia, [1924–1925]. 18 p. [in Ukrainian].

38. Yakymenko F. U peretyku khodyla I walked in the overflow] (dlia mish. khoru, sl. T. Shevchenka). B. m., b. d. 3 p. [in Ukrainian].

39. Yakymenko F. Choho meni tiazhko [Which is hard for me] (dlia chol. khoru, sl. T. Shevchenka). B. m., b. d. 2 p. [in Ukrainian].

40. Yakymenko F. Shist ukrainskykh pies [Six Ukrainian plays] (dlia fp. [Praha–?]). Opubl.: Six Pieces Ukrainiennes, op. 71. [Paris,?] [in Ukrainian].

УДК 72.012:[614.212+616.89]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-5>

Владислав КЛИВАК,
orcid.org/0000-0002-6276-3025
аспірант кафедри графічного дизайну
Київського національного університету культури і мистецтв вулиця
(Київ, Україна) vladklivak@gmail.com

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНІ ЗАСОБИ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ ДИЗАЙНУ ВНУТРІШНЬОГО ПРОСТОРУ ПРИМІЩЕННЯ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито художньо-образні засоби презентації елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі. Дизайн внутрішнього простору – це процес, який передбачає співпрацю між клієнтами та дизайнерами, прийняття рішень щодо стилю, форми, змісту, меблів тощо відповідно до принципів дизайну та уподобань клієнта. Визначено поняття дизайну внутрішнього простору та розкрито принципи формування процесу. Описано напрями застосування традиційного програмного забезпечення САПР. Окреслено перехід від ескізного проектування до віртуального. Здійснено обґрунтування різних просторів представлення та зазначається, що іммерсивні віртуальні середовища з використанням проектованої віртуальної реальності також використовувалися для візуалізації та/або маніпулювання концепціями внутрішнього простору, оскільки вони можуть збільшити відчуття присутності та забезпечити природний та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс маніпулювання об'єктами. Підкреслено, що презентація елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі слідує принципам орієнтованої на користувача методології проектування та оцінки для віртуальних середовищ. Методологія ґрунтується на наступних принципах: аналізу завдань користувача, специфікації віртуального середовища, дизайну інтерфейсу користувача та проектування системи. Охарактеризовано сценарії використання середовища дизайну інтер'єру віртуального середовища: команді професійних дизайнерів пропонується розробити та оформити внутрішній простір, невелику команду професійних дизайнерів просять прикрасити простір, наявне середовище перебудовується непрофесійними дизайнерами. Визначено основні завдання користувача, спрямовані на реалізацію процесу дизайну інтер'єру: будівництво та модифікація середовища, визначення вимог до дизайну, формування концепцій, удосконалення концепції, оцінка. Наголошено, що одним з найважливіших завдань у середовищі дизайну інтер'єру є вибір та трансформація об'єктів у навколишньому середовищі. Зазначено, що програмний додаток повинен дозволяти миттєвий вибір та упорядкування елементів у 3D, щоб полегшити швидке формування понять та бути використаним недосвідченими користувачами інтуїтивно зрозумілим способом.

Ключові слова: художньо-образні засоби, презентація, елемент, дизайн, внутрішній простір, приміщення, віртуальний простір.

Vladyslav KLIVAK,
orcid.org/0000-0002-6276-3025
Graduate student at the Department of Graphic Design
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) vladklivak@gmail.com

ARTISTIC MEANS FOR THE PRESENTATION OF DESIGN ELEMENTS OF THE INTERIOR SPACE OF A ROOM IN A VIRTUAL SPACE

The article reveals the artistic and figurative means of presenting the design elements of the interior space of the room in cyberspace. Interior design is a process that involves collaboration between clients and designers, making decisions on style, form, content, furniture, etc. in accordance with design principles and customer's preferences. The concept of interior space design is defined and the principles of process formation are revealed. The directions of application of traditional CAD software are described. The transition from sketch to virtual design is outlined. Different presentation spaces have been substantiated and it is noted that immersive virtual environments using projected virtual reality have also been used to visualize and / or manipulate interior space concepts, as they can increase the sense of presence and provide a natural and intuitive interface for manipulating objects. It is emphasized that the presentation of interior design elements of the room in the virtual space follows the principles of user-oriented design and evaluation methodology for virtual environments. The methodology is based on the following principles: user task analysis, virtual environment specifications, user interface design and system design. Scenarios of using the interior design environment of the virtual environment are described: a team of professional designers is asked to design and decorate the interior, a small team of professional designers are asked to decorate the space, the existing environment is rebuilt by non-professional designers. The main tasks of the user, aimed at the implementation of the process of interior design: construction and modification

of the environment, the definition of design requirements, the formation of concepts, concept improvement, evaluation. It is emphasized that one of the most important tasks in the interior design environment is the selection and transformation of objects in the environment. It is stated that the software application should allow instant selection and arrangement of elements in 3D to facilitate the rapid formation of concepts and be used by inexperienced users in an intuitive way.

Key words: *artistic means, presentation, element, design, interior space, premises, virtual space.*

Постановка проблеми. Дизайн внутрішнього простору – це процес, який передбачає співпрацю між клієнтами та дизайнерами, прийняття рішень щодо стилю, форми, змісту, меблів тощо відповідно до принципів дизайну та уподобань клієнта. Дизайнери, які використовують тривимірне (3D) середовище, витрачають менше часу на синтез концепцій дизайну порівняно з традиційними процесами, такими як ескізи, оскільки вони можуть легко маніпулювати частинами дизайну та миттєво оцінювати концепцію. Таким чином, дизайн внутрішнього простору може отримати вигоду від розширених можливостей візуалізації та взаємодії, пропонуваніх віртуальною реальністю, шляхом розробки корисних інструментів для впровадження та оцінки концепцій у 3D.

Існує ряд підходів до проектування внутрішніх просторів у 3D в Інтернеті, але в більшості випадків програми розрізняють фазу проектування, яка є 2D-інтерактивним процесом побудови внутрішнього простору та розміщення меблів на плані поверху, а також фаза візуалізації / оцінки, яка є 3D-зображенням концепції. Таке використання двох різних зображень дозволяє дизайнеру миттєво спостерігати за його/її концепцією, одночасно перепроектуючи простір, і уповільнює процес проектування. Крім того, традиційне програмне забезпечення САПР не розраховане на це конкретне завдання, хоча воно вимагає особливих навичок та обладнання високого класу, тому його можуть використовувати переважно професіонали. Його використання може ускладнити співпрацю між клієнтом та дизайнером, оскільки останній не може активно брати участь у процесі розстановки меблів у 3D-середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало науковців підійшли до вивчення елементів дизайну у віртуальному просторі. Так, варто відзначити роботу О. С. Подволоцької та К. А. Ткачук (Подволоцька, Ткачук, 2021). Авторами розкрито принципи застосування віртуального простору у візуалізації проектних рішень дизайну середовища. С.-Р. О. Дудка (Дудка, 2019) представила роботу яка є першим комплексним багатоаспектним дослідженням ергодизайну у предметно-просторовому середовищі ресторанних закладів. Авторкою проаналізовано теоретичні передумови розвитку оптимізаційних

підходів в проектуванні закладів громадського харчування, а саме ресторанів. У роботі сформульовані основні властивості ергодизайнерського підходу, до яких сьогодні можливо віднести: інклюзивність, екологічність, оптимальність, компактність, функціональність. Особливості організації дизайн-об'єктів інформаційно-комунікативного середовища сучасного міста запропонував Ю. О. (Сосницький, 2019), Д. В. Борисенко (Борисенко, 2017) окреслив методіку використання комп'ютерного 3D проектування у навчанні майбутніх фахівців з дизайну. Автором розкрито принципи застосування 3D проектування, наведено особливості формування елементів 3D простору. Із зарубіжних авторів варто відзначити такі роботи як: Leisi, Chris Elvis & Sahli, Oliver (Leisi & Sahli, 2020), Ferdig, Richard & Freitas, Sara & Guynup, Steve (Guynup, 2014), Ettlinger, Or. (Ettlinger, 2007), Smith, Charity & Weigold, Ingrid & Carducci, Bernardo & Nave, Christopher & Mio, Jeffrey & Riggio, Ronald (Smith & Weigold, 2020), Shakarova, Inna (Shakarova, 2021), Hartwick, Peggy & Nowlan, Nuket (Hartwick & Nowlan, 2019), Burrell, Andrew (Burrell, 2021), Polyakov, Vladimir & Mezhenin, Aleksandr (Polyakov & Mezhenin, 2020), MacPherson, Deborah (MacPherson, 2021), He, Jingjing (He Jingjing, 2020) та інші. Проте, враховуючи описані наукові набутки, за темою, питання дослідження художньо-образних засобів презентації елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі залишається відкритим та потребує детального опрацювання.

Постановка завдання. Розкрити художньо-образні засоби презентації елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Досягнення технології комп'ютерної графіки за останні 20 років призвели до переходу від процесу дизайну внутрішнього простору від традиційних концептуальних ескізів та креслень до використання спеціальних програмних середовищ для проектування у 3D. Останні пропонують дизайнерам значні переваги, оскільки дозволяють миттєво маніпулювати елементами внутрішнього простору та реалістично переглядати концепцію, тим самим прискорюючи оцінку

та удосконалення діяльності, які є необхідними у будь-якому процесі концептуального проектування. Крім того, використання реалістичних 3D-зображень для візуалізації концепцій дизайну інтер'єру полегшує спілкування між дизайнерами та клієнтами, оскільки останні отримують більш багате уявлення про остаточне оформлення порівняно з переглядом креслення з паперу. Існує ряд професійних застосувань для архітектурного та внутрішнього дизайну простору.

Іммерсивні віртуальні середовища з використанням проєктованої віртуальної реальності також використовувалися для візуалізації та/або маніпулювання концепціями внутрішнього простору, оскільки вони можуть збільшити відчуття присутності та забезпечити природний та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс маніпулювання об'єктами.

Цікавою альтернативою віртуальному простору для дизайну інтер'єру є матеріальні інтерфейси, які дозволяють користувачам безпосередньо маніпулювати фізичними об'єктами та спостерігати за перетвореннями на відповідних віртуальних елементах у розширеному середовищі.

Захоплюючі та реалістичні інтерфейси можуть бути перспективними засобами взаємодії, але технології все ще недостатньо зрілі, щоб їх могли використовувати повсякденні користувачі у своїх будинках. Останні досягнення в області обчислювальної потужності та технології візуалізації в режимі реального часу дозволяють реалістичному інтерактивному 3D-середовищу працювати на домашніх комп'ютерах, таким чином, з'являються настільні програми віртуального простору, які можна використовувати як альтернативу. Крім того, 3D-технології для Всесвітньої павутини дозволили інтегрувати віртуальні середовища у веб-сторінки, що мають безліч переваг, наприклад, бути кроссплатформними, бути доступними для будь-якого користувача, оновлювати їх вміст або функціональні можливості з віддаленого джерела, використовувати інші веб-технології тощо.

Презентація елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі слідує принципам орієнтованої на користувача методології проєктування та оцінки для віртуальних середовищ.

Методологія ґрунтується на: 1. Аналіз завдань користувача: ідентифікація та опис потенційних завдань користувача у процесі відображення наявного середовища у віртуальному просторі та створення і модифікації концепцій дизайну.

2. Специфікація віртуального середовища: на основі визначених завдань віртуальне середовище визначається з точки зору змісту, уявлення та поведінки. 3. Дизайн інтерфейсу користувача: підтримка взаємодії користувача, тобто навігації, вибору об'єктів та маніпулювання ними, а також управління системою, на основі завдань користувача та вказівок щодо зручності використання для 3D-середовищ. 4. Проєктування системи: визначення технологій, компонентів програмного забезпечення та баз даних, які будуть частиною реалізованої програми.

1. Аналіз завдань користувача. Люди, які беруть участь у застосуванні дизайну інтер'єру, є як дизайнерами, так і клієнтами. Тому потенційні користувачі програми, яка підтримує цей процес, варіюються від професійних дизайнерів інтер'єрів до недосвідчених кінцевих користувачів. Вивчаючи вимоги дизайнерів та кінцевих користувачів, варто відокремити три можливі сценарії використання середовища дизайну інтер'єру віртуального середовища: 1. Команді професійних дизайнерів пропонується розробити та оформити внутрішній простір, напр. літак, конференц-центр, готель тощо. 2. Невелику команду професійних дизайнерів просять прикрасити квартиру. Через ітераційний процес, коли клієнти висловлюють свої вимоги, а дизайнери відповідають альтернативними концепціями, виходить кінцева концепція дизайну. 3. Наявне середовище перебудовується непрофесійними дизайнерами, наприклад, власниками установки. Кілька різних концепцій перевіряються, поки не буде отримано задовільне рішення.

Перший випадок вже підтримується професійним програмним забезпеченням, наприклад, програмами САПР зі спеціалізованими доповненнями, які надають складні інструменти професійним дизайнерам для переходу до детального проєктування внутрішнього середовища. Запропонована методологія спрямована на підтримку двох останніх сценаріїв, які також включають значне залучення кінцевих користувачів. Основні завдання користувача, спрямовані на реалізацію процесу дизайну інтер'єру: Будівництво та модифікація середовища: користувачі створюють модель існуючої квартири чи кімнати, зазвичай на основі плану поверху. Вони вставляють та змінюють такі елементи, як стіни, двері та вікна, щоб визначити навколишнє середовище. Визначення вимог до дизайну: користувачі визначають вимоги, на яких ґрунтуватиметься процес дизайну інтер'єру. Вони можуть включати існуючі вказівки (наприклад, принципи проєктування

або техніки безпеки) або визначати власні. Формування концепцій: користувачі переглядають меблі та елементи декору з бібліотек із категоріями, вибирають та вставляють їх у середовище. Вони випробовують різні концепції, переставляючи предмети всередині кімнат. Удосконалення концепції: користувачі вдосконалюють концепцію, додаючи деталей до навколишнього середовища та вносячи незначні зміни для покращення естетики та ергономіки внутрішнього простору. Оцінка: користувачі оцінюють запропоновану концепцію, спостерігаючи за внутрішнім простором з точки зору першої особи, випробовуючи різні точки зору та виконуючи покрокові інструкції. Описані вище завдання використовуються для визначення вимог до проектування віртуального середовища та взаємодії з користувачами.

2. Специфікація віртуального середовища. Більшість програм 3D-моделювання представляють одночасно декілька точок зору одного середовища. З іншого боку, ряд середовищ для дизайну внутрішнього простору дозволяє користувачам будувати внутрішній простір на плані поверху та використовувати 3D-зображення лише для візуалізації та покрокових інструкцій. Обидва підходи не цілком підходять для недосвідченого користувача, особливо на ранніх стадіях концептуального проектування, де не потрібно багато деталей. Навпаки, різні точки зору можуть розчарувати нового користувача та уповільнити його/її завдання, тоді як використання різних уявлень для інтерактивного аранжування та покрокового опису перешкоджає миттєвій оцінці нових концепцій і, можливо, призведе до постійного перемикання між цими двома режимами під час розробки їх концепції. Ефективна програма базується на інтегрованому віртуальному середовищі, в якому побудова, маніпуляції з об'єктами та навігація користувача можуть відбуватися одночасно. Цей підхід вимагає проектування 3D-взаємодії та візуалізації користувачів на всіх етапах побудови та маніпулювання внутрішнім простором, а також його елементами. Одним з найважливіших завдань у середовищі дизайну інтер'єру є вибір та трансформація об'єктів у навколишньому середовищі. Додаток повинен дозволяти миттєвий вибір та упорядкування елементів у 3D, щоб полегшити швидке формування понять та бути використаним недосвідченими користувачами інтуїтивно зрозумілим способом. З іншого боку, для більш детального проектування внутрішнього простору або вдосконалення концепції потрібні інструменти для точного масштабування, позиціонування та вирівнювання об'єктів.

Дотримуючись парадигми додатків для 3D-моделювання, середовище має підтримувати прямі маніпуляції в 3D, а також можливість змінювати значення геометричних властивостей та відношень елементів, наприклад положення, розмір, відстань від даної точки тощо. Що стосується ступеня реалізму у репрезентації, візуалізація середовища повинна бути максимально реалістичною, щоб посилити відчуття присутності користувача під час навігації всередині середовища та спостереження за контекстом. З іншого боку, середовище має працювати з прийнятною частотою кадрів під час навігації агента та взаємодії з вмістом. Тому для збереження реалізму без збільшення обчислювальних витрат на візуалізацію середовища слід використовувати загальні методи, такі як використання текстур та рівні деталізації. Виявлення зіткнень також є бажаною функцією, щоб запобігти користувачеві вказувати неможливі меблі, але ця функція має бути необов'язковою, оскільки може уповільнити завдання користувача спробувати нові концепції або змінити існуючі. Нарешті, усі об'єкти, які є частиною середовища дизайну інтер'єру, мають бути повністю визначені з точки зору їх властивостей та інтерактивності, що дозволяє здійснювати їх динамічні маніпуляції. У разі, якщо структурні елементи були представлені як пасивні об'єкти, які можна довільно трансформувати, користувачеві, по-перше буде потрібно, докласти багато зусиль, щоб спроектувати можливе середовище. Крім того, для моделювання простору навколишнього середовища потрібні оператори, які навіть можуть змінювати геометрію існуючих об'єктів у навколишньому середовищі, наприклад у разі встановлення вікна на стіні. Тому додаток повинен розрізняти різні класи елементів, оскільки їх очікувана поведінка змінюється, а їх відношення до навколишнього середовища створює кілька обмежень. Крім того, користувачі повинні мати можливість визначати певні вимоги до проектування, використовуючи правила, які включають певні класи та властивості, наприклад ширина коридору, відстань від стіни тощо. Заздалегідь визначена функціональність та семантика різних класів об'єктів у середовищі дозволить розробити інструменти, які полегшують спеціалізовані завдання користувача щодо вибору та розташування елементів під час формування нових концепцій.

3. Дизайн інтерфейсу користувача. Відповідно до специфікацій віртуального середовища, інтерфейс користувача розроблений таким чином, щоб підтримувати зручну та інтуїтивно зрозумілу взаємодію з користувачем. Осно-

вними взаємодіями у віртуальних середовищах є користувальницька навігація, вибір об'єктів та маніпулювання ними та управління системою. Щодо навігації користувача, то процес проектування внутрішнього простору та розташування елементів усередині нього може бути краще підтриманий екзоцентричним виглядом навколишнього середовища, що забезпечить глобальну візуалізацію сцени, її елементів та їх відносин. З іншого боку, краще розуміння та оцінка концепції досягається за допомогою навігації від першої особи, яка представить більш реалістичний аспект внутрішнього простору. Отже, віртуальне середовище повинне забезпечувати обидві точки зору, що може бути підтримано рядом відомих методів навігації. Під час процесу зміни існуючої сцени та розташування елементів користувачеві, можливо, доведеться спостерігати за навколишнім середовищем з різних точок зору, щоб краще зрозуміти 3D-структуру та взаємодіяти з підвищеною точністю. Щоб уникнути безперервних перемикань між навігацією та вибором об'єктів, а також маніпулюванням ними, середовище має забезпечувати засоби для миттєвої зміни точки зору під час будь-якого завдання взаємодії, без необхідності чітко вибирати її з системного інтерфейсу. Користувачі повинні мати можливість швидко вибирати та маніпулювати елементами середовища, оскільки процес моделювання внутрішнього простору та упорядкування об'єктів передбачає безперервне нанесення на них геометричних перетворень. Найпростіший та інтуїтивно зрозумілий метод вибору в 3D-середовищі настільних ПК – це натиснути на проєктовану геометрію об'єкта. Система повинна забезпечити візуальний зворотний зв'язок щодо вибраного елемента та операцій, доступних на той момент, за допомогою компонентів візуальної взаємодії. Крім того, з огляду на відмінності в поведінці різних класів об'єктів, середовище має також підтримувати маніпуляції на основі обмежених об'єктів для полегшення спеціалізованих завдань, наприклад групування та вирівнювання меблів, розташування елементів декору на стіні тощо.

4. Проектування системи. Середовище дизайну

інтер'єру – це додаток, який включає як клієнтів, так і дизайнерів, які можуть працювати над однією концепцією, можуть поділитися концепціями та ідеями тощо. Для задоволення цих та подібних потреб архітектура клієнт-сервер є кращою, оскільки вона може здійснити підтримку дистанційного обміну робочими або повними концепціями, до яких зацікавлені сторони мають доступ. Крім того, децентралізована архітектура дозволить користувачам попередньо переглядати та імпортувати меблі на вимогу, а дизайнерам – керувати та оновлювати вміст. Таким чином, середовище повинно бути підтримано базою даних на стороні сервера, яка може включати прототипи внутрішніх просторів, зразки концепцій, моделі меблів, відповідні інформаційні сторінки, палітри кольорів, текстури тощо, і ними керуватиме команда дизайнерів та, за бажанням, користувачі програми. На стороні клієнта користувачі, які взаємодіють із додатком, можуть переглядати віддалену базу даних, імпортувати вміст у середовище та зберігати свої концепції локально або на віддаленому сервері.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У роботі розкрито художньо-образні засоби презентації елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі. Представлена методологія проектування та впровадження віртуальних середовищ для підтримки проектування та оцінки внутрішніх просторів. Настільна технологія віртуальної реальності була використана як засіб для створення реалістичних візуалізацій навколишнього середовища в режимі реального часу та дозволила користувачам формулювати та вдосконалювати свої концепції дизайну безпосередньо у 3D. Запропонована методологія наголошує на зручності використання навколишнього середовища, особливо для недосвідчених користувачів, і спрямована на підвищення продуктивності користувачів у процесі моделювання внутрішнього середовища, вибору меблів та елементів оздоблення, а також випробовування різних механізмів.

Перспективи подальших досліджень ґрунтуються на розробці інноваційних методів тримірної візуалізації при побудові віртуальної реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Подволоцька О. С., Ткачук К. А. Застосування віртуального простору у візуалізації проєктних рішень дизайну середовища. *Дизайн після епохи постмодерну: ідеї, теорія, практика*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Київ, 15 – 16 квітня 2021 р.); МОН України, Київ. нац. ун-т к-ри і мист; редкол.: Удріс-Бородавко Н., Болтенков А.. Київ : КНУКІМ, 2021. С. 67-70.
2. Дудка С.-Р. О. Ергодизайнерські принципи організації інтер'єрних просторів ресторанних закладів : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства : 17.00.07; Міністерство освіти і науки України, Харківська державна академія дизайну і мистецтв. Львів, 2019. 322 с.
3. Сосницький Ю. О. Особливості організації дизайн-об'єктів інформаційно-комунікативного середовища сучасного міста (на прикладі м. Харків) : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства :

17.00.07; Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова. Львів, 2019. 285 с.

4. Борисенко Д. В. Аналіз методик навчання комп'ютерного проектування фахівців з дизайну. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УІПА., 2017. № 54-55. С. 208-215.

5. Leisi C. E., & Sahli O. *Co-experiencing virtual spaces: A standalone multiuser virtual reality framework*. Zenodo. 2020. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4399217>

6. Guynup S. The design of virtual space: Lessons from videogame travel. In *Interdisciplinary Advancements in Gaming, Simulations and Virtual Environments*. IGI Global. 2014. P. 120–141. doi:10.4018/978-1-4666-0029-4.ch009

7. Ettliger O. In search of architecture in virtual space: an introduction to The Virtual Space Theory. *South African Journal of Art History*. 2007. Vol.22(1). P. 10-23.

8. Smith C. A., & Weigold I. K. Physical and virtual spaces. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* Wiley. 2020. p. 97–101. <https://doi.org/10.1002/9781119547167.ch86>

9. Shakarova I. *Interaction of virtual space and modern educational environment*. 2021. P. 1597-1605. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.202>.

10. Hartwick, P., & Nowlan, N. S. (2019). Integrating virtual spaces: Connecting affordances of 3D virtual learning environments to design for twenty-first century learning. In *Virtual Reality in Education* (pp. 124–150). IGI Global.

<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8179-6.ch006>.

11. Burrell A. Between the physical and the virtual: The present tense of virtual space. *Virtual Creativity*. 2021. Vol. 11(1). P. 91–109. https://doi.org/10.1386/vcr_00044_1.

12. Polyakov V., Mezhenin A. Procedural generation of virtual space. In *Advances in Intelligent Systems and Computing* Springer International Publishing. 2020. P. 623–632. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50097-9_64.

13. MacPherson D. Perceiving design in virtual spaces. *Proceedings of the Fourth International Conference of Mathematics & Design, Special Edition of the Journal of Mathematics & Design*. 2021. Volume 4, No.1, pp. 271-281.

14. He Jingjing. Design of Form and Meaning of Traditional Culture in *Virtual Space*. 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60703-6_49.

REFERENCES

1. Podvolotskaya O.S., Tkachuk K.A. (2021). *Zastosuvannia virtualnoho prostoru u vizualizatsii proektnykh rishen dyzainu seredovyshcha* [Application of virtual space in the visualization of design solutions for environmental design]. Design after the postmodern era: ideas, theory, practice: mater. All-Ukrainian scientific-practical conf., (Kyiv, April 15-16, 2021); MES of Ukraine, Kyiv. nat. un-t to-ry and bridge; editor in chief: Udris-Borodavko N., Boltenkov A. Kyiv: KNUKiM, pp. 67-70. (in Ukrainian)

2. Dudka S.-R. O. (2019). *Erhodyzainerski pryntsyipy orhanizatsii interierynykh prostoriv restorannykh zakladiv* [Ergodesign principles of the organization of interior spaces of restaurant establishments] (PhD Thesis). Lviv: Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv State Academy of Design and Arts. (in Ukrainian)

3. Sosnitsky Y.O. (2019). Features of the organization of design objects of the information-communicative environment of the modern city (on an example of Kharkiv) (PhD Thesis). Lviv: Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytsky National University of Municipal Economy named after OM Beketov. (in Ukrainian)

4. Borisenko D.V. (2017). *Analiz metodyk navchannia kompiuternoho proektuvannia fakhivtsiv z dyzainu* [Analysis of methods of teaching computer design by design specialists]. Problems of engineering and pedagogical education. Kharkiv: UIPA, 54-55, pp. 208-215. (in Ukrainian)

5. Leisi, C. E., & Sahli, O. (2020). *Co-experiencing virtual spaces: A standalone multiuser virtual reality framework*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4399217>

6. Guynup, S. (2014). The design of virtual space: Lessons from videogame travel. In *Interdisciplinary Advancements in Gaming, Simulations and Virtual Environments* (pp. 120–141). IGI Global.

7. Ettliger, O. (2007). In search of architecture in virtual space: an introduction to The Virtual Space Theory. *South African Journal of Art History*, 22(1), 10-23.

8. Smith, C. A., & Weigold, I. K. (2020). Physical and virtual spaces. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 97–101). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119547167.ch86>

9. Shakarova, Inna. (2021). *Interaction of virtual space and modern educational environment*. 1597-1605. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.202>.

10. Hartwick, P., & Nowlan, N. S. (2019). Integrating virtual spaces: Connecting affordances of 3D virtual learning environments to design for twenty-first century learning. In *Virtual Reality in Education* (pp. 124–150). IGI Global.

11. Burrell, A. (2021). Between the physical and the virtual: The present tense of virtual space. *Virtual Creativity*, 11(1), 91–109.

12. Polyakov, V., & Mezhenin, A. (2020). Procedural generation of virtual space. In *Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 623–632). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50097-9_64.

13. MacPherson Deborah. Perceiving design in virtual spaces. *Proceedings of the Fourth International Conference of Mathematics & Design, Special Edition of the Journal of Mathematics & Design*, (2021). 4(1), 271-281.

14. He, Jingjing. (2020). Design of Form and Meaning of Traditional Culture in *Virtual Space*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60703-6_49.

УДК 7.038.53:791(477.83-25) “1989-2016”
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-6>

Володимир КОГУТ,
orcid.org/0000-0001-5061-6864
аспірант кафедри історії і теорії мистецтва
Львівської національної академії мистецтв
(Львів, Україна) management@lnam.edu.ua

Роксолана ПАТИК,
orcid.org/0000-0002-1520-1185
професор кафедри менеджменту мистецтва
Львівської національної академії мистецтв
(Львів, Україна) management@lnam.edu.ua

ДО ПИТАНЬ МЕТОДИКИ РОЗМЕЖУВАННЯ ВІДЕОМИСТЕЦТВА ТА ВІДЕОДОКУМЕНТАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ВІДЕОАРТУ ЛЬВОВА 1989 – 2016 РР.)

Особливе збентеження в українських дослідженнях викликають хибні спроби нав'язати той чи інший твір відеоарту до перформансу, хепенінгу, енвайронменту, акціонізму тощо. Відтак є нагальна потреба чіткого розмежування чим є відеоарт та окреслити ознаки відмінності від відеодокументації перформансу. Розглянуто виражену проблему вітчизняного мистецтвознавства – помилкова атрибуція зразків відео-мистецтва, а власне залічування відеодокументацій до мистецької практики відеоарту. Особливу увагу у статті приділено аналізу наукових розвідок у яких хибно висвітлено типологію відеоарту, проведено певною мірою уніфікацію основних дефініцій термінів. У процесі дослідження запропоновано авторський метод відокремлення відео який усуває проблему хибного залічування відеодокументацій перформансів, хепенінгів тощо. Приналежність до форми мистецтва відеоарту можемо визначити виокремленням власне відео із твору, якщо без нього (відео), твір мистецтва продовжує функціонувати, як такий, що здійснився, значить маємо справу лише з архівними матеріалами (у вигляді відеозапису) які аж ніяк не можуть бути типом відеоарту – «відеодокументацією». Також виявлено що окреслений метод є допоміжним та повністю зберігає свою дієвість у зворотній проблемі – нав'язування відеоарту до інших мистецьких практик наприклад перформансу. Готовність до застосування методу перевірено на практиці та результати висвітлено у статті. Разом з тим проведено аналіз доцільності застосування терміну “відеоперформанс” – у якому виявлено проблему двійкової приналежності твору до мистецьких практик, що безсумнівно привносить непорозуміння у мистецтвознавчий аналіз подібних творів. Запропоновано термінологічне розмежування – перформансу (у вигляді відеодокументації) та перформативної дії перед камерою (у вигляді практики в межах відеоарту). Підсумовуючи результати застосування методу відокремлення відео, додатково встановлено потребу створення переліку ознак невідємності взаємин перформативної дії із відеозаписом. Названо ознаки ідентифікації такого відеоарту у якому присутня перформативна дія відбувається власне перед камерою (не є документацією), а саме: кадрування є елементом мистецького висловлювання; умисно використовується перевага / недолік відеокамери; дійство підпорядковує монтаж відеозапису; втручання до темпоральної послідовності / ритму відтворення.

Ключові слова: метод відокремлення відео, відеоарт, відеодокументація, медіамистецтво, перформативна дія перед камерою.

Volodymyr KOHUT,
orcid.org/0000-0001-5061-6864
Graduate Student at the Department of History and Theory of Art
Lviv National Academy of Arts
(Lviv, Ukraine) management@lnam.edu.ua

Roksolana PATYK,
orcid.org/0000-0002-1520-1185
Professor at the Department of Art Management
Lviv National Academy of Arts
(Lviv, Ukraine) management@lnam.edu.ua

TOWARD A METHODOLOGY FOR DISTINGUISHING BETWEEN VIDEO ART AND VIDEO DOCUMENTATION (ON THE EXAMPLE OF VIDEO ART IN LVIV 1989 – 2016)

Embarrassment in the Ukrainian studies cause false attempts to impose this or that work of video art to performance, happening, environment, actionism, and the like. Therefore, there is a need to clearly distinguish what video art is and determine the signs of distinction from video performance documentation. The author considers a pronounced problem of the national art criticism – false attribution of video art samples, and the actual attribution of video documentations to the artistic practice of video art. Particular attention is paid to the analysis of scientific studies which incorrectly covered the typology of video art, a certain degree of unification of the basic definitions of terms. In the process of research, the author's method of video separation which eliminates the problem of false attraction of video documentaries of performances, happening events and the like is proposed. Belonging to the art form of video art can be defined by separation of its own video from the work, if without it (the video), the work of art continues to function, as such, that implemented, then we are dealing only with the archival materials (in the form of video), which cannot be a type of video art – "video documentation". Also, it has been revealed that the outlined method is auxiliary and fully preserves its effectiveness in the opposite problem – the imposition of video art in other artistic practices, such as performance. The readiness of the method has been tested in practice and the results are reflected in the article. At the same time the feasibility of the term "video performance" has been analyzed, where the problem of binary affiliation of the work to artistic practices has been revealed, which undoubtedly introduces misunderstandings into the art history analysis of such works. A terminological distinction is proposed – between performance (in the form of video documentation) and performative action in front of the camera (as a practice within video art). Summarizing the application of the method of video separation, the necessity of creating a list of signs of inseparability of the relationship of performative action with video recording is additionally established. The signs of identification of such video art in which there is a performative action takes place proper in front of the camera (is not documentation), namely: framing is an element of artistic statement; intentionally used advantage / disadvantage of the video camera the action subordinates the editing of the video recording; interventions in the temporal sequence / rhythm of reproduction.

Key words: video separation method, video art, video documentation, media arts, performative action in front of the camera.

Постановка проблеми. Відеоарт в Україні існує більш як 30 років, за цей час не створено жодної монографії за цією темою, а фахових досліджень в цілому є обмежена кількість. Натомість бачимо спроби дослідників сприймати відеоарт через призму – де лише наявність відео-запису «повідомляє» приналежність до відеомистецтва (Шумилович, 2020), що є помилково. Особливе збентеження в українських дослідженнях викликають хибні спроби нав'язати той чи інший твір відеоарту до перформансу, хепенінгу, енвайронменту, акціонізму тощо. Відтак є нагальна потреба чіткого розмежування чим є відеоарт та окреслити ознаки відмінності від відеодокументації перформансу.

Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями імплементація отриманих результатів дослідження в навчальному процесі Львівської національної академії мистецтв (ЛНАМ) на кафедрі актуальних мистецьких практик. Застосування методу відокремлення відео як основи для безпомилкової атрибуції медійних артефактів України. Формування лекцій дотичних до теми становлення відеомистецтва в Україні та Львівському осередку зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Наукові розвідки які стосуються теми нашого дослідження характерні загальною оглядовістю

та не завжди довершеною уніфікацією термінів та понять. По-перше – це праці виключно українських науковців для яких відеоарт був одним з об'єктів досліджень серед різних практик медіамистецтва в цілому, серед яких: розгляд процесів становлення медіамистецтва в Україні Яніна Пруденко (Пруденко, 2003:175–187; Пруденко, 2011:159 – 165) філософський та антропологічний контекст медіамистецтва Ольга Балашова (Балашова, 2009: 114-119), хронологічний зріз розвитку відеомистецтва львівського осередку Богдан Шумилович (Шумилович, 2020), медіамистецтво та «просторовий акціонізм» Тамара Грідяєва (Грідяєва, 2015: 134 – 140; Грідяєва, 2015: 899-907), хронологічний уклад зразків українського відеоарту та спроби поняттєвої дефініції «відеоарту» Гліб Вишеславський (Вишеславський, 2009:53–70), соціальні трансформації у відеомистецтві Вікторія Бавикіна (Бавикіна, 2014: 97–100) де авторка зазначає, що медіамистецтво не просто соціально-критичне, а є твором що говорить про соціум тією ж мовою, (Бавикіна, 2014: 97–100) що й соціум (Бавикіна, 2014, с. 98) – це важливе окреслення яке звертає нашу увагу, власне на спорідненість засобів якими користується глядач та митець. Взірцевою для зіставлень та термінологічних роз'яснень щодо генезису перформансу у львівському осередку вважаємо доробки Ярини

Шумської (Шумська, 2015) де також знаходимо, що після 1980 років перформанс зазнає змін та окрім «маніпулювання тілами й об'єктами долучається відеотехніка» (Шумська, 2015) дослідниця окреслює роль відео як «свідок чи учасник подій» у такому перформансі (Шумська, 2015). Проте відсутнє роз'яснення яку ж роль відіграє саме відеокамера у такому перформансі, а також присутнє використання дослідницею терміну «відеоперформанс» (Шумська, 2015), що привносить певну двійковість щодо інтерпретації таких мистецьких творів, невідомо як слід аналізувати твір, з перспективи відеомистецтва чи перформансу. Науковець Дмитро Гончаренко зазначає найбільш характерні способи імплементації відео у перформанс, та використання відеопроекції під час самого перформансу (Гончаренко, 2014: 60). По-друге – це праці іноземних теоретиків котрі досліджували відеоарт, а саме: спільні риси відеомистецтва із пізніми зразками авангардного кіно Джин Янгблад (Youngblood, 1970), Шонн Кабітт (Cubitt, 1993), та стаття Розалінди Краус «Відео: Естетика нарцисизму» в якій підкреслюємо важливі нам критичні зауваження щодо автопортретності у відеоарті (Krauss, 2012: 50-52), а також розвідки науковців за напрямками: хронологічний зріз розвитку польського відеомистецтва та розгляд перформативної ролі глядача у відеомистецтві Ришард В. Ключинський (Kluszczyński, 2002; Kluszczyński, 2010), аналіз контекстуальної теорії Лукаш Гудзек (Guzek, 2010), а також стаття Якуба Клечек (Kłeczek, 2018) щодо проникнення промислової камери спостереження у перформанс та аналіз таких творів, що було корисним у даному дослідженні для утворення списку відмінних ознак відеоарту.

Мета статті – запропонувати методику розмежування відеомистецтва та відеодокументації. Проаналізувати доцільність використання терміну «відеоперформанс» у вітчизняних наукових працях, визначити переваги застосування для цих мистецьких творів, означення: «перформативна дія перед відеокамерою».

Виклад основного матеріалу Спершу потрібно з'ясувати, дефініцію терміну «відеоарт», а також окреслити основні відмінності цієї мистецької практики. Серед іноземних теоретиків одним з перших відеомистецтво в самобутню практику відокремив американець Д. Янгблад, щоправда, термінологічно він назвав ці твори як «синестетичне кіно» особливими характеристиками якого дослідник визначав відсутність драматургічного розв'язання, структурної фабули та наративу (Youngblood, 1970: 76–77). Теорія «роз-

ширеного кіно» Д. Янгблада була видана у 1970 р., а відтак авторські зіставлення відмінностей та спільних рис нового відеомистецтва із кінематографом не віднайшли широкого застосування. Через причину, що у 1970-х роках художники які використовували відео як мистецький засіб, заперечували будь-який зв'язок з іншими практиками, а особливо з кіно, телебаченням та фотографією. Для цієї статті підкреслюємо важливість дефініції Д. Янгблада за якою раннє відеомистецтво є одним зображенням яке постійно перебуває у русі та трансформується в інші образи, дослідник називає такі перетворення – метаморфози (Youngblood, 1970: 86). Підтверджує цю думку дослідник Ш. Кабітт, який найважливішою ознакою відео називає саме рух, але розглядає його зі сторони темпоральної тяглості визначаючи «... відео не видно, якщо воно не рухається» (Cubitt, 1993: 34), що продовжує розважання Д. Янгблада про «постійні перетворення» зображення та образів у відеомистецтві. Важливою ознакою відеомистецтва є власне привнесення унікального досвіду отримання «мистецького повідомлення» для глядача. Якщо дещо інтерпретувати теорію Д. Янгблада, то можемо створити висновок, що раннє відеомистецтво – це «кіно», проте таке яке не окутує глядача в авторський задум, а навпаки розставляє перешкоди для пізнання цього задуму. Досвід сприймання відеомистецтва – це скоріше примусове подолання певного шляху глядачем, на відміну від кіно, де скоріше йдеться про певного роду медитативну та бездіяльну споглядальність.

Серед праць українських науковців спробу подання дефініції «відеоарту» знаходимо у Г. Вишеславського (Вишеславський, 2009), де автор зазначає відеоарт як «мистецтво, що використовує можливості відеотехніки...» (Вишеславський, 2009:53), та розлогу дефініцію О. Балашової, в якій знаходимо, що відеоартом є «...відеофільм наративний або абстрактний, проте лінійно розгорнутий в часі...» (Балашова, 2009). Нам важливо заострити увагу власне на особливих взаєминах художник – відеокамера, після яких утворюється відеомистецтво. Адже за окресленням «використовує можливості відеотехніки» немає конкретних маркерів, які відрізняють відеоарт від архівної відеозйомки нехай навіть мистецької акції, а такі відмінності безумовно є.

В дефініціях українських науковців щодо «відеоарту» відсутнє звернення уваги на безпрецедентний зв'язок художника із відеокамерою, яка у відеомистецтві виступає не лише у якості «інструменту», але й безпосереднім учасником дійства. Відеокамера у відеоарті є невіддільною

частиною творення дійства, яке відбувається перед камерою чи позаду неї. Наголошуємо саме на приналежності до дійства, адже під час архівної відеозйомки такий маркер відсутній, тут відеокамера буде лише як інструмент опосередкованої фіксації.

У статті «Відео-арт» (Вишеславський, 2009) Г. Вишеславський наводить деякий різновид типології українського відеоарту та виділяє три «різні» типологічні групи «...відеодокументація перформансів, хепенінгів, акцій, концертів; відео, як складова частина енвайронмента, інсталяцій (відео-інсталяцій); експериментальне відео (іноді зустрічається назва «формальне відео» чи «авторське відео»)» (Вишеславський, 2009:53), ця типологія немає літературних посилань, а відтак можемо вважати її авторським напрацюванням. Перед критичними зауваженнями, до цієї типології, потрібно насамперед окреслити контекстуальну особливість медійної культури в Україні початку 1990-х років, де справді вагомий внесок зробили документації зокрема у формі відео, мистецьких акцій: перформансів, хепенінгів та ін., проте це були мистецькі дійства без урахування ролі відеокамери. Такі документації зазвичай створювали друзі художників пересічні відвідувачі, або ж це були відеорепортажі телеканалів.

Повертаючись до типології Г. Вишеславського виникає питання яким чином відеодокументація створена третіми особами має стосунок до відеоарту, а також потреба у вирішенні авторства такого «відеоарту». Така відеодокументація може бути мистецьким твором перформера (до якого той немає відношення), або твором глядача (який зробив відеозапис перформера), в обидвох випадках приналежність такого твору до відеомистецтва є абсурдною.

Для роз'яснення цієї проблеми варто навести приклад такої документації перформансу, львівського митця Петра Старуха «Winter Caput» 1993 року. Під час якого художник одягнений в костюм з металеві фольги чинив містично-ритуальні дії для «відганяння» снігу з околиць Львова, а власне жести розбризкування фарби художником на сніг, які певною мірою мають перегук з «живописом дії» Джексона Поллока. Архівний відеозапис цього перформансу репрезентує для глядача мистецький твір у формі відео, проте мистецька практика першоджерела залишається та сама. Якщо детально проаналізувати власне кадри відеозапису можемо зауважити на початку архівного відеозапису (рис. 1) присутність яскраво виражених рухів відеокамерою «споглядання» за об'єктом (у нашому випадку перформером) така векторна споглядальність притаманна власне документалістиці.



Рис. 1. Петро Старух, «Winter Caput», 1993. Медіа архів Центру міської історії Східної Європи



Рис. 2. Петро Старух, «Winter Caput», 1993. Медіа архів Центру міської історії Східної Європи. У випадку відеодокументації роль відеокамери певною мірою схожа на відеокамеру спостереження і як зазначає Я. Клечек запис з такої камери перекоонує глядача «...що це відбувається насправді» (Klczek, 2018: 199).

Також беззаперечним аргументом на користь лише архівної природи цього відеозапису є присутній на початку «огляд локації» (рис. 2) – де відбувається дійство, відеооператор таким чином передає контекстуальне середовище яке мало місце для творення конкретно цього перформансу.

Хоча дослідник Г. Вишеславський і зазначає, що «...з поширенням відеокамер у другій половині 1990-х відеодокументація стала буденною практикою митців і вже не сприймалася в якості об'єкту експонування» (Вишеславський, 2009: 54). Ми тимчасом наголошуємо, що «об'єкт експонування» не є критерієм приналежності твору до мистецької практики, відтак текстовий опис перформансу не робить його прозою, так само як архівний відеозапис не перетворює його у відеомистецтво. Відеоарт – це радше не про наявність факту відео, а про власне метод використання відео у мистецькому творі.

Така спроба у вітчизняному мистецтвознавстві нав'язування до відеоарту усього, що було експоноване у вигляді відео є зрозумілим, з огляду на тривалу й тотальну резервацію та як наслідок згодом – раптовий стихійний розвиток нових мистецьких практик.

Однак не завжди відеозапис мистецької дії можемо так легко зарахувати до архівного чи простежити ознаки відеоарту, ця проблема формує мету даного дослідження, а відтак потрібно її розв'язати. Після проведення ретельного аналізу пам'яток українського відеоарту, львівського осередку зокрема, а також деяких творів польських митців, пропонуємо метод розмежування відеоарту та відеодокументації. Назва якого походить від принципу в його основі: метод відокремлення відео.

Приналежність до форми мистецтва відеоарту потрібно перевірити виокремленням власне відео із твору, якщо без нього (відео), твір мистецтва продовжує функціонувати, як такий, що здійснився, значить маємо справу лише з архівними матеріалами (у вигляді відеозапису) які аж ніяк не можуть бути типом відеоарту – «відеодокументацією». Такий мистецький твір / акція / дія, залишається у своєму першочерговому втіленні без відео, відсутність відео не змінює його контекстуальне значення чи стилістичне вирішення. На приналежність до відеомистецтва також немає жодного впливу мистецьке значення такої документації, адже вагома документальна цінність не може бути окресленням відеоарту.

Пропонуємо розрізнити форму презентації твору від форми мистецького повідомлення у

ньому. У своїх зіставленнях на це також звертає увагу польський дослідник Л. Гудзек, зазначаючи, що контекстуальне мистецтво є мистецтвом поза формою, але не мистецтвом яке позбавлене такої форми (Guzek, 2010: 103). Разом з тим при дослідженні відеоарту можемо зустріти деякі спроби науковців, силоміць зіставити власне український досвід зі світовим, та «віднайти» схожі, а то й однакові шляхи розвитку. Твердження вітчизняного науковця Б. Шумиловича, що у Львові в 1990-х роках з'являється жанр мистецької документалісти який дещо повторює еволюцію портативної відеокамери у США та Західній Європі (Шумилович, 2020), назагал вірний, але на нашу думку – це зразки медійної культури, хоч і неабияк цінні зразки, проте це не робить їх відеоартом. Адже роботи перформативного дійства в майстерні Брюса Наумана, або Нам Джун Пайка є відеоартом тому що вчинені для відеокамери з конкретно методичною ціллю, і проводити зіставлення зі зразками архівної відеозйомки у Львові не зовсім доречно.

Також вказаний нами метод відокремлення відео розв'язує симетричну проблему в українському мистецтвознавстві, а саме: хибне нав'язування вже конкретно зразків відеоарту до інших мистецьких практик. Якщо під час відокремлення відео, мистецький твір перестає існувати / відбуватись – це визначає його пряму приналежність до відеомистецтва. Насправді такий простий спосіб оцінки мистецької практики привносить ряд уточнень, і усуває будь-які спроби маніпуляції щодо залічування того чи іншого твору у зручний для науковця спосіб. Переваги щодо імплементації такого методу у мистецтвознавчий дискурс є беззаперечними, адже вірна атрибуція мистецького твору – допомагає прослідкувати реальні тенденції розвитку та не трактувати один і той самий мистецький твір як відеоарт, перформанс, енвайронмент тощо.

Розглянувши теоретичний принцип «відокремлення відео» потрібно перевірити дієвість такого методу на практиці. Пропонуємо вибрати складний за структурою, та візуальним вираженням вітчизняний відеоарт «Я є час» 1996 року авторства Віктора Довгалюка, Ганни Куц та за участі Альфреда Максименка. Увесь відеозапис складається з великої кількості дій та жестів авторів, результатом втілення яких є створення певного роду артефактів які використовуються у наступній дії, а ті своєю чергою у наступні й так далі (рис. 3).

Цей твір містить важливий елемент, коли відеомонтаж уривків («склейка») перебуває у прямій залежності із задумом твору та послідовно розкриває його. Кожна дія авторів перед камерою є окремим уривком, відтак назагал темпоральну послідовність відео створено з уривків. При цьому стверджувати про присутність наративу чи будь-який розвиток сюжету не приходиться, перед глядачем постає концептуальний твір на тему часу.

Якщо до твору «Я є час» ми застосуємо метод відокремлення відео та відділимо відео (як засіб) – усі дії вчинені авторами тепер позбавлені сенсу, бо призначалась для відеокамери стилістично, композиційно та концепційно, також порушено послідовність – безперервна тяглість усіх цих дійств, є можливою тільки після відеомонтажу. Причиною цього є те, що основним засобом створення глядацького досвіду та інтерпретацій у мистецькому творі «Я є час» – є відео. Яке у цьому творі виступає для авторів знаряддям, для створення комунікату, а також можемо стверджувати про пряму залежність способу відеозйомки до задуму твору (рис. 4), відсутня випадковість у кадруванні меж та композиції кадру.

Дії та жести авторів спрямовано до відеокамери та використовують її особливості як монтажу, так і після цифрової обробки з додаванням аудіодоріжки, що також є елементом процесу створення мистецького твору. Внаслідок відокремлення відео з твору «Я є час» для глядача не залишиться жодного мистецького повідомлення, твору в його першочерговому задумі не існуватиме. Виходячи з цього можемо вважати, що наш метод доводить, що «Я є час» – це відеоарт.

На прикладі вітчизняного відеоарту «Я є час» бачимо присутність міцного зв'язку вчиненої перформативної дії з їхнім відеозаписом, що своєю чергою ставить перед нами виклики, а власне – розрізнити гатунок та приналежність перформативної дії відзнятої на відеокамеру. У зв'язку із чим серед українських науковців можемо зустріти термін *відеоперформанс* (Шумська, 2015) – який, підкреслюємо, на нашу думку, існує чітко в межах відеоарту. Для перформансу важливим є відношення (розгорнуте у часі) глядача і художника (безпосередньо), вирішення таких взаємин навіть відзнятих на відео залишаються перформансом, а відтак відео лише є засобом документації такої дії. *Відеоперформанс* (у вітчизняному контексті) навпаки призваний привносити унікальний глядацький досвід який би не відбувся без

відеокамери у перформансі в його канонічному представленні. Свідоме залучення відеокамери в перформанс самим автором є актом визнання, що надалі екран є єдиним комунікаційним застосунком сприймання для глядача. Проте термін *відеоперформанс* хоч і зустрічається в вітчизняних мистецтвознавчих статтях містить в собі не визначеність щодо взаємин у такому творі між художником-перформером та відеокамерою. У зв'язку з чим це є свідченням двійковості значень терміну *відеоперформансу*, що для наукових розвідок є небажаним.

Відеозапис змушує працювати митця в межах екрану, не середовища – ця особливість повідомляє, що не ситуативне оточення митця (тут і зараз) домінує як засіб мистецького повідомлення, а відеокамера та додані нею обмеження з якими повинен взаємодіяти художник. Екранна рама зі слів Р. Ключинського визначає не тільки границі репрезентованого світу, але також відношення між образом (у нашому випадку перформативним жестом) та його оточенням, а значить між світом екранним та реальності з перспективи якої сприймаємо його (Kluszczyński, 2002: 382-383). Це наштовхує на додаткові розважання, адже після експозиції такого твору, постає логічне запитання, що власне буде середовищем для відеоарту – галерейний простір у якому перебуває твір, чи все ж екран завжди інкорпорує раніше «захоплене» в межах кадру середовище з відзнятого матеріалу і привносить його самотужки в галерейний простір.

Для звернення особливої уваги на ці взаємини, усі твори які мають безпосередній зв'язок дії з відеокамерою пропонуємо окреслювати означенням «перформативна дія перед камерою» і функціонує таке означення чітко в межах відеоарту. А термін *відеоперформанс* рекомендуємо вважати як такий, що не чітко окреслює зміст власної дефініції та містить двійковість значень.

Оскільки проблема помилкового залічування приналежності відеозапису до архівної відеодокументації твору чи власне відеоарту є яскраво виражена, то можна провести цікаву на нашу думку аналогію щодо реставраційної роботи над живописним твором. Де засіб «відео» у випадку відеодокументації – це основа транспортування мистецького твору (папір, полотно, дошка тощо), а у випадку відеоарту засіб «відео» – це власне і є фарбовий шар – який містить мистецьке повідомлення. З огляду на це можемо зауважити наступне: у відеоарті немає закінченості, розв'язки або напису «кінець», відеоарт триває, а в глядача питання лише накопичуються без від-

повідей. Це часто підтверджується зацикленним відтворенням відеоарту (петля) в експозиційному просторі, де важко відділити його початок і завершення. Після перегляду відеоарту глядач отримує «домашнє завдання» для самостійної рефлексії. У відеодокументації усе навпаки є чітко завершення дійства яке відбулось і сам відеозапис слугує ретрансляцією цього часового відтинку який мав місце в історії. Підсумовуючи наведені ознаки, можемо окреслити, що відеоарт – це дійство яке відбувається під час кожного відтворення, а відеодокументація – це ретрансляція дійства яке відбулось.

Разом з тим залишається потреба у створенні переліку маркерів та ознак, наявність яких у мистецькому творі повідомить про нероздільні взаємини відео і перформативної дії, отже буде аргументом зарахування такого твору до відеоарту, а саме:

кадрування є елементом мистецького висловлювання – рамки кадру вступають у діалог з дійством, а інколи симулюють чи конфліктують з реальністю, відео не оповідає / описує подію, а навпаки спів творить її разом із перформативною дією художника, і це творення використовує межі кадру. Прикладами такого відеоарту у Львові є: «Look» 1989 року Андрія Боярова, «Толероване насильство» 2016 р. Сергія Петлюка.

Додатково в межах цієї ознаки хочемо згадати відеоарт польського митця Войцеха Заміари «Nie wiem» 1991 року де митець намагається зсунути ритмічними ударами голови велику кам'яну глибу, а рамки кадру повторюють фізичні межі столу і художник насправді зсуваючи валун зі столу, також витісняє його із рамок відео, кінець такої перформативної дії перед камерою є падіння каменю (рис. 5);

умисно використовується перевага / недолік відеокамери – за такого способу вирішення художник не намагається повторити реальність для «переміщення» глядача середовище в якому відбувається дійство. Автор навпаки використовує відеокамеру для конструкції «нової реальності» та акцентує особливу увагу її альтернативності. В розпорядженні митця: засвіти, механічні та електронні пошкодження кадрів, розфокусування, експозиційні обмеження, коливання та миготіння світлових променів, різного роду «флікери» тощо. Прикладом такого відеоарту у Львові є: «7 портретів» 1990 р. Андрія Боярова – автор Perezнімає

екран телевізора та проявляє стробоскопічні ефекти на відео (рис. 6);

дійство підпорядковує монтаж відеозапису – за такої взаємодії існує пряма залежність між перформативною дією і монтажем відеоарту, а саме кожен структурний елемент, образ, темпоральна послідовність узгоджена зі змінами планів (під час після обробки відео) та працює на цілісну концепцію твору. Підкреслюємо повністю відсутню зміну кадрювання того ж дійства з різних ракурсів – вважаємо, що це є прямим свідченням оглядовості ситуації, та методом документації (де це є цілком доречним та виконує функцію архівування). Прикладом такого відеоарту у Львові є: «Я є час» 1996 року В. Довгалюка та Г. Куц, де кожна перформативне дійство – це новий монтажний відрізок;

втручання до темпоральної послідовності / ритму відтворення – художник використовує основну особливість відеоарту його темпоральність, та змінює відтворення у спосіб уповільнення чи пришвидшення. Часто у відеоарті поєднано такий підхід із прямою трансляцією із відеокамери. В такому випадку створюються складні взаємини відеомистецтва із глядачем, затримуючи відеосигнал прямої трансляції на декілька секунд відеоарт інкорпорує копію (відеозображення) глядача із минулого безпосередньо у твір. І глядач в такому випадку стає в перформером який своєю присутністю чинить прямий вплив на вміст твору, на думку Р. Ключинського автономія мистецького твору вирізняє «кінетичну» властивість, буде з глядачем єдиною структурою «гібридну цілість» яка побудована на фундаменті постійного діалогу (Kluszczynski, 2010: 55). Прикладом такого відеоарту у Львові є: «Vallatud kurvid II / Naughty curves II» 2016 року Андрія Боярова.

Висновки. Запропонований нами метод відокремлення відео повністю унеможливило похибку щодо встановлення взаємин перформансу та відеомистецтва, уніфікує зарахування мистецьких творів до відеоарту. У використанні дефініції *відеоперформансу* виявлено проблему двійкової приналежності твору до мистецьких практик. Доведено позитивне значення чіткого термінологічного розмежування – перформансу (у вигляді відеодокументації) та перформативної дії перед камерою (у вигляді практики в межах відеоарту). Застосування методу відокремлення відео жодним чином не заперечує присутність перформативної дії у відеомистецтві України й назагал.



Рис. 3. AKUVIDO, Альфред Максименко, «Я є час», 1996. Приватний архів Альфреда Максименка

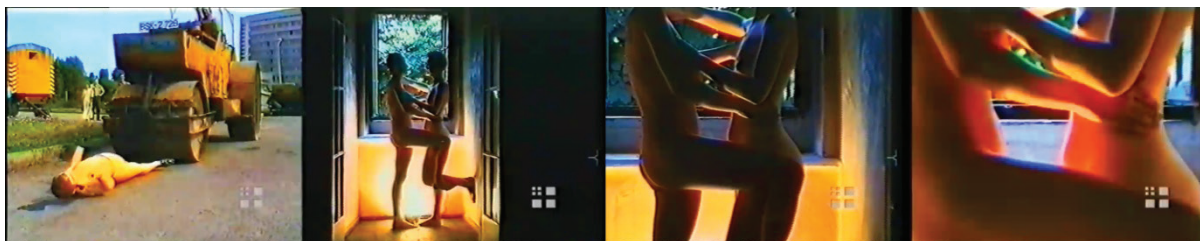


Рис. 4. AKUVIDO, Альфред Максименко, «Я є час», 1996. Приватний архів Альфреда Максименка



Рис. 5. Войцех Заміара, «Не знаю», 1992. Приватний архів Войцеха Заміари



Рис. 6. Андрій Бояров, «Сім портретів», 1990-91. Медіа архів Центру міської історії Східної Європи

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бавикіна В. Репрезентація соціальних трансформацій в українському медіа-мистецтві. *Грані*. 2014. №. 10. С. 97–100.

2. Балашова О. О. Медіа в трансформаціях сучасного художнього ринку. *Гуманітарний часопис*. 2009. № 3. С. 114-119.
3. Вишеславський Г. Відео-арт. *Сучасне мистецтво*. 2009. № 6. С. 53–70.
4. Гончаренко Д. Практики використання відео у перформанс-арті. *Сучасне Мистецтво*. 2014. № 10. С. 58–61.
5. Грідяєва Т. Медіа-арт в Україні: авторські ідеї та засоби їх реалізації. *Вісник ХДАДМ*. 2015. № 5. С. 134 – 140.
6. Грідяєва Т. Перформанс та просторові мистецькі події-акції в Україні 1960-х -перша пол. 1990-х років. *Народознавчі зошити*. 2015. № 4 (124). С. 899-907.
7. Пруденко Я. Трансформації естетичної теорії: медіамистецтво як щеплення проти технофобії. *Духовність. Культура. Нація. Збірник наукових статей*. 2003. Вип. 5. С. 175–187.
8. Пруденко, Я. Інституціоналізація українського медіамистецтва (від початку 90-х рр. до сьогодні). *Культурологічна думка*. 2011. № 4. С. 159 – 165.
9. Шумилович Б. Львівське медіа – мистецтво : короткий екскурс. URL: <http://mediaartarchive.org.ua/publication/lvivske-media-mistectvo> (дата звернення: 29.05.2020).
10. Шумська Я. Міжнародні фестивалі перформансу: виникнення, співпраця та мистецький взаємообмін. *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2015. №8. С. 116–119.
11. Cubitt S. *Videography Video Media as Art and Culture*: London: Macmillan Education LTD, 1993. 264 p.
12. Guzek Ł. *Teoria kontekstualna a procedura transmedialna: Sztuki w przestrzeni transmedialnej*: / за ред. T. Załuskiej. Lodz, Akademia Sztuki Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, 2010.
13. Kłeczek, J. *Uwikłania kamery przemysłowej w performans. Wideo w sztukach wizualnych*. 2018. С. 197–204.
14. Kluszczyński R. W. *Ekran/Obrazy/Światy_Transformacje Widzenia: Wiek ekranów. Przestrzenie kultury widzenia*: / за ред. A. Gwoźdz, P. Zawojski. Kraków, Rabid, 2002.
15. Kluszczyński R. W. *Odbiorca jako performer. Rizomatyczny archipelag sztuki interaktywnej: Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa, WAIp, 2010.
16. Kluszczyński R. W. *Zarys historii sztuki wideo w Polsce: Contemporary Identities. Current Artistic Creation in Poland*: ed. M. Lewoc. Szczecin, Muzeum Narodowe, 2004. URL: https://www.academia.edu/4282112/Zarys_historii_sztuki_wideo_w_Polsce (Last accessed: 17.03.2021).
17. Krauss R. *Video: The Aesthetics of Narcissism*. *October*. 2012. No. 1. С. 50–64.
18. Youngblood G. *Expanded Cinema*: New York: Dutton, 1970. 432 с.

REFERENCES

1. Bavykina V. *Reprezentatsiia sotsialnykh transformatsii v ukrainському media-mystetstvi* [Representation of social transformations in Ukrainian media art]. *Hrani*, 2014, Nr 10, pp. 97–100. [in Ukrainian]
2. Balashova O. O. *Media v transformatsiakh suchasnoho khudozhnogo rynku* [Media in the transformations of the modern art market]. *Humanitarnyi chasopys*, 2009, Nr 3, pp. 114-119. [in Ukrainian]
3. Vysheslavskiy H. *Video-art* [Video art]. *Suchasne mystetstvo*, 2009, Nr 6, pp. 53–70. [in Ukrainian]
4. Honcharenko D. *Praktyky vykorystannia video u performans-arti* [Practices for using videos in performance art]. *Suchasne Mystetstvo*, 2014, Nr 10, pp.58–61. [in Ukrainian]
5. Hridiaieva T. *Media-art v Ukraini: avtorski ideji ta zasoby yikh realizatsii* [Media art in Ukraine: author's ideas and means of their implementation.]. *Visnyk KhDADM*, 2015, Nr 5, pp. 134 – 140. [in Ukrainian]
6. Hridiaieva T. *Performans ta prostorovi mystetski podii-aktsii v Ukraini 1960-kh -persha pol. 1990-kh rrokiv* [Performance and spatial art events-actions in Ukraine of the 1960s-the first half of the 1990s.]. *Narodoznavchi zoshyty*, 2015, Nr 4 (124), pp. 899-907. [in Ukrainian]
7. Prudenko Ya. *Transformatsii estetychnoi teorii: mediamystetstvo yak shchepлення proty tekhnofobii* [Transformations of aesthetic theory: media art as an inoculation against technophobia]. *Dukhovnist. Kultura. Natsiia. Zbirnyk naukovykh stattei*, 2003, Vyp. 5, pp. 175–187. [in Ukrainian]
8. Prudenko, Ya. *Instytualizatsiia ukrainskoho mediamystetstva (vid pochatku 90-kh rr. do sohodni)* [Institutionalization of Ukrainian media art (from the beginning of the 90s to the present day)]. *Kulturolohichna dumka*, 2011, Nr 4, pp. 159 – 165. [in Ukrainian]
9. Shumylovych B. *Lvivske media – mystetstvo : korotkyi ekskurs* [Lviv media art: a brief excursion]. URL: <http://mediaartarchive.org.ua/publication/lvivske-media-mistectvo> (Last accessed: 17.03.2021). [in Ukrainian]
10. Shumska Ya. *Mizhnarodni festyvali performansu: vynykennia, spivpratsia ta mystetskyi vzaiemoobmin* [International performance festivals: emergence, cooperation and artistic exchange]. *Visnyk KhDADM*. Kharkiv, 2015. Nr 8. pp. 116–119. [in Ukrainian]
11. Cubitt S. *Videography Video Media as Art and Culture*: London: Macmillan Education LTD, 1993. 264 с.
12. Guzek Ł. *Teoria kontekstualna a procedura transmedialna: Sztuki w przestrzeni transmedialnej*: / за ред. T. Załuskiej. Lodz, Akademia Sztuki Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, 2010.
13. Kłeczek, J. *Uwikłania kamery przemysłowej w performans. Wideo w sztukach wizualnych*. 2018, pp. 197–204.
14. Kluszczyński R. W. *Ekran/Obrazy/Światy_Transformacje Widzenia: Wiek ekranów. Przestrzenie kultury widzenia*; за ред. A. Gwoźdz, P. Zawojski. Kraków, Rabid, 2002.
15. Kluszczyński R. W. *Odbiorca jako performer. Rizomatyczny archipelag sztuki interaktywnej: Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa, WAIp, 2010.

16. Kluszczyński R. W. Zarys historii sztuki wideo w Polsce: Contemporary Identities. Current Artistic Creation in Poland: ed. M. Lewoc. Szczecin, Muzeum Narodowe, 2004. URL: https://www.academia.edu/4282112/Zarys_historii_sztuki_wideo_w_Polsce (Last accessed: 17.03.2021).

17. Krauss R. Video: The Aesthetics of Narcissism. *October*. 2012. Nr 1, pp. 50–64.

18. Youngblood G. Expanded Cinema: New York: Dutton, 1970. 432 p.

УДК 7.04(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-7>**Віталій КОЗІНЧУК,***orcid.org/0000-0002-8518-5686*

доктор філософії, член Національної спілки художників України,

доцент кафедри богослов'я

Приватного закладу вищої освіти «Івано-Франківська академія Івана Золотоустого»,

провідний науковий співробітник

Музею мистецтв Прикарпаття,

докторант

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *br_vitalik@bigmir.net*

СЕКУЛЯРИЗАЦІЯ ІКОНОГРАФІЧНОГО КАНОНУ В УКРАЇНСЬКОМУ МИСТЕЦТВІ XVII–XIX СТ.

Наукове дослідження присвячене темі іконографічного канону в мистецтві. Канон – це один з найважливіших та основоположних принципів, яким керуються під час створення церковного мистецтва. Була врахована християнська сакральна культура східного обряду, на основі якої сформувався іконографічний канон. Думки різних вчених були використані для обґрунтування наукових досліджень. Проблема дослідження лежить у межах таких дисциплін як богослов'я та мистецтво. У статті проаналізовано стан наукового вивчення канону в мистецтві. На сьогодні, вивчення іконографічного канону залишається надзвичайно актуальним у європейському мистецтві та богословському дослідженні. Перші наукові розробки були зроблені на початку XX століття. Першими дослідниками теми іконографічного канону були В. Лазарев, С. Аверінцев, Л. Жегін, Б. Успенський, В. Бичков. Однак, згадані вчені-теологи та мистецтвознавці виявляють лише поверхові відомості про канон у культуровому мистецтві. Тема секуляризації іконографічного канону в українському мистецтві XVII–XIX ст. вперше досліджується в Україні.

Не одне покоління науковців ставить собі запитання, в чому ж полягала унікальність особливої художньої «мови» пам'яток сакральної традиції? Які джерела появи нетипових зразків іконографії, стилістики та канонічної інтерпретації святого образу? Відповідь на ці запитання криється у погляді на сакральну традицію як на явище з усім комплексом самотніх, нетипових і новаторських рис відносно канонічних візантійських творів.

Українська культура має у спадок багатющу канонічну традицію, яка безумовно, найпотужніше виражена в іконописному мистецтві. Водночас культура ця, оскільки є малодослідженою, – одна з найбільш недооцінених у світі. Її історія – це не лише процес створення численних пам'яток – шедеврів людського генія світового значення, а водночас й історія тисячолітнього грабунку святинь, руйнування храмів, викрадень, фальшування та переписування історичних фактів. На жаль, Україна не змогла ще сповна оцінити ті втрати, яких зазнала наша національна культура, і цілком відновити свою історичну пам'ять. Тож привертання уваги до відомих і знаних реліквій цього періоду, які фактом своєї появи тісно пов'язані з історією та духовною традицією України, дасть можливість певною мірою заповнити цю прогалину. Збережені християнські реліквії, сакральна архітектура та ікони – це складові сакральної канонічної традиції.

Практичне значення визначається новизною наукового дослідження та отриманими результатами. Автор окреслює процеси становлення і розвитку секулярного живопису в Україні XVII–XIX ст. Висвітлено проблему іконографічного канону і секуляризації сакрального малярства на основі порівняльного аналізу традицій образотворення східної і західної християнських церков, виявлено джерела і мистецькі явища, які впливали на трансформацію іконописних канонів у секуляризованому живописі України. Вперше проведено комплексне дослідження відмінностей між іконою і релігійною картиною, їхніх причин та витоків, внутрішніх і зовнішніх джерел впливу та інспірацій. Вивчено явище взаємовпливу сакральної і секулярної образотворчих традицій на основі розгляду вітчизняних творів іконопису XVII–XIX ст. На підставі здійсненого дослідження виявлено проблеми сучасного розвитку православного іконопису і секулярного живопису в Україні.

Ключові слова: іконографічний канон, православна ікона, секулярна картина, сакральне мистецтво, релігійний живопис, образотворення, традиція.

Vitalii KOZINCHUK,

orcid.org/0000-0002-8518-5686

*Doctor of Philosophy (Ph.D), Member of the National Union of Artists of Ukraine,
Associate Professor at the Theology Department
Ivano-Frankivsk Academy of John Chrysostom,
Leading Researcher
Precarpathian Art Museum,
Doctoral Student
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) br_vitalik@bigmir.net*

SECULARIZATION OF THE ICONOGRAPHIC CANON IN UKRAINIAN ART OF THE XVII-XIX CENTURIES

Scientific research is devoted to the theme of the iconographic canon in art. The canon is one of the most important and fundamental principles that guides the artistic creation of church art.

Christian sacral culture of the Eastern rite was taken into account, on the basis of which the iconographic canon was formed. The opinions of various scientists have been used to substantiate scientific research. The problem of research is lied at the boundaries of such disciplines as theology and the arts.

The article is analyzed the state of scientific study of the canon in art. Nowadays the study of the iconographic canon is remained extremely relevant in european art criticism and theological research. The first scientific developments were made in the early twentieth century. The first researchers of the theme of the iconographic canon V. Lazarev, S. Averintsev, L. Zhegin, B. Uspensky, V. Bychkov. However, this theology scientists and art criticisms are found only superficial information about the canon of the cult of art. The theme secularization of the iconographic canon in ukrainian art of the XVII-XIX centuries is being explored for the first time in Ukraine.

Many a generation of scholars ask, what did the uniqueness of the special artistic «idom» seen in the monuments attributed to the sacred tradition? What are the sources of the emergence of atypical features of iconography, style and interpretation of the sacred image? One key to answer the above questions may be to look at the sacred tradition as a phenomenon comprising an entire corpus of original, atypical and innovative features as compared to Byzantine canonical art.

Ukrainian culture stands as an heir to the rich Christian canonical tradition which found its ultimate expression in icon painting. However, underexplored as it is, culture arguably remains also on the most underappreciated cultures worldwide. Its history is not only about the emergence of an extensive legacy including world-class masterpieces of human genius, but, more othen than not, it is also about a millennium-long despoliation of its holy sites, destruction of places of worship, misappropriation, bias and rewriting history. Unfortunately, Ukraine has not yet been able to fully fathom the scale of loss suffered by our national culture and completely regain its history memory. This is why, raising the awareness of celebrated and iconic relics of the princely period, which, through their emergence, are closely linked to the history and spiritual tradition of Ukraine, will contribute to filling this gap in Ukrainians' collective memory to some extent. Preservet Christian relics, sacred architecture and icons all to them are components of the sacred canonical tradition.

The practical meaning is determined by the novelty of the scientific research and the results obtained. The author outlines the processes of formation and development of secular painting in Ukraine of XVII–XIX ct. Lited problem of iconographic canon and secularization of the drawing based on the benchmark analysi of traditions of graphic arts of east and west Christian churches, founded sources and creative phenomenas, which influenced on transformation of icon canons in secular painting of Ukraine. First time organized complex research difference between icons and religious pictures, their reasons and origin, inside and external sources of the influence and inspiracy. Probed phenomena interdependent of sacral and secular graphic arts traditions based on review of domestic product of the icon drawing in XVII–XIX ct. On base of the maded researches were finded out problems of the present development orthodox icon drawing and secular painting in Ukraine.

Key words: *iconographic canon, orthodox icon, secular painting, sacral art, religious painting, graphic arts, tradition.*

Постановка проблеми. Ми ставимо перед собою наукове завдання продемонструвати читачеві еволюційні зміни в іконографічному каноні українського сакрального мистецтва XVII–XIX ст. Виявлення і висвітлення розбіжностей між православним іконописом та західноєвропейським церковним живописом здійснюється на основі історично-порівняльного аналізу мистецьких доробків східнохристиянського та західнохристи-

янського напрямів. Застосовується комплексний метод розгляду сакрального мистецтва з урахуванням історико-культурної, ідейно-богословської та філософсько-релігійної ситуації.

Аналіз досліджень. Аналіз стану дослідження розвитку канонічної української православної іконографії візантійського стилю доводить, що в українському мистецтвознавстві за наявністю значної кількості наукової публікації протягом XX ст.

питання принципової відмінності між сакральною (канонічною) і секулярною (неканонічною) еклезіальними традиціями, трансформації іконографічного канону та секуляризації релігійного живопису ще не отримали належного рівня вивчення. Певні міркування щодо окреслення проблематики канону в культовому живописі слід шукати в радянських, українських і російських мистецтвознавців і богословів.

Сучасний російський митець і дослідник ікон Бухникашвили А. Н. розглядає канонічну систему православної іконографії і дає приклади сучасної інтерпретації візантійської (не секулярної) традиції (Бухникашвили, 2017). Для нашого дослідження актуальною була наукова творчість Виноградової Г. Г. Автор подає основоположні принципи малювання з натури, які сприяли розвитку барокового і класицистичного іконопису XVII–XIX ст. (Виноградова, 1976). Науковий розгляд богословських і мистецтвознавчих основ східно-візантійського українського сакрального мистецтва знаходимо у відомого дослідника вітчизняних ікон Степовика Д. В., який з позитивної точки зору висвітлює у своїх наукових доробках секуляризаційні процеси іконного малярства XVII–XIX ст. (Степовик, 1982). Основи образотворчої грамоти для неканонічного іконопису розглядаються у творчості Кириченко М. А. і Кириченко І. М. (Кириченко, Кириченко, 2002). Для нашого дослідження важливим є вивчення академічного рисунку. Курс лекцій вдало описують Ростовцев Н. Н. (Ростовцев, 1973) та Беда Г. В. (Беда, 1989). Проте внаслідок недостатньої наукової розробки означених вище питань їхні дослідження потребували хронологічних і територіальних меж, а також застосування комплексного методу вивчення української іконології та іконографії з урахуванням історичних, філософсько-богословських та соціально-культурних особливостей.

Мета статті – є виявлення трансформаційних процесів у становленні та розвитку іконографічного канону в українському культовому живописі на основі аналізу церковних традицій творення святих образів в католицькому та православному середовищах.

Виклад основного матеріалу. Зображення людини в українській канонічній церковній іконографії формувалося під впливом візантійської паламістичної духовності і великого сакрального досвіду минулого. Тому, безсумнівно, що перш ніж приступати до зображення людини в українській канонічній церковній іконі, митець-іконописець повинен добре засвоїти анатомічні та конструктивні особливості людського тіла того

чи іншого святого, особливу увагу приділивши голові і основним частинам особи, а також кистей рук і стоп ніг. Проте, у VIII–IX ст. відбулися серйозні послаблення в області ізографічного канону, які вплинули на формування нового типу іконографії. Західні впливи істотно видозмінили православну ікону. У статті ми розглянемо основні структурні елементи ізографічного канону і його трансформаційні (секулярні) процеси.

Голова і основні структурні елементи тіла в іконі. Яку форму надати в українських іконних ликах? Здатність вирішувати ці питання приходить до українського ізографа надзвичайно поступово, у міру набуття іконописного досвіду, тобто через духовний (еклезіальний) досвід, засвоєння образотворчої системи української церковної канонічної ікони і глибоке вивчення киево-галицької іконописної традиції. На основі цього досвіду, ізограф знаходить здатність бачити, якими нюансами в трактуванні форми окремих частин голови, він може керуватися в роботі над тим чи іншим чином (Бухникашвили, 2017: 80-82).

Голову святого в секуляризованому церковному живописі XVII–XIX ст., як правило, починають малювати з розміщення на форматі загальної еліпсоподібної форми голови, визначення місця і напрямку середньої лінії (симетрії), лінії очей, брів, носа, підборіддя і волосся, потім лінії рота, вух. Після перевірки пропорцій і їх розміщення на іконі художник-іконописець розпочинає малювати частин святого лику, виявляючи основні характерні іконографічні риси згідно з традицією Церкви (Виноградова, 1976: 53-54).

З вище сказаного випливає, що під яким би строгим еклезіальним контролем не знаходилася українська церковна іконографія візантійського стилю, храмове мистецтво все одно зазнає у XVII–XIX ст. суттєвих змін. Іконографічне мистецтво барокової і класицистично-романтичної епохи піддається етнічній та часовій еволюції. В українському сакральному мистецтві це передбачення вдало підтвердилося на історико-культурній практиці (Степовик, 1982: 203-204).

Ніс в ортодоксальній іконі. Форма носа у кожної людини має свої характерні, індивідуальні особливості, але незважаючи на різноманіття цих форм, вони мають єдину для всіх типів облич в українських іконах конструкцію, засновану на анатомічній побудові кісток тіла, м'язів і хрящів. «Величина носа (по-вертикалі) в іконописі рахується від нижнього краю площини, яка об'єднує м'язи-опускателі брів до кінчика носа, хоча при первинній побудові величина носа по вертикалі, визначається від лінії брів до лінії його основи» (Бух-

никашвили, 2017: 83). Натомість у XVII–XIX ст. ніс в іконах набуває портретного характеру.

Зображення очей у вітчизняній канонічній іконографії. На нашу думку, іконографічні варіанти і нюанси трактування очей в українських іконах, в основі яких лежать іконописні прийоми сплюснення їх форми і відображення в ній увігнуто-опуклої структури з моментом кручення, художник повинен вивчати за старовинними зразками українських ікон киево-галицького періоду, які, крім усього іншого, навчать іконописця бачити взаємозв'язок трактування форми очей з особливостями конкретного іконного образу.

Неканонічні (секулярні) принципи зображення тіла святого чи святої особи на іконі. Точного зображення божого угодника у XVII–XIX ст. починається з вивчення основних пропорцій тіла під час виконання з рисунків голови і постаті святого чи святої в різних положеннях. На нашу думку, художник-іконописець повинен уміти правильно зображувати святих осіб. Для цього слід насамперед правильно передавати пропорції постаті та її частин тіла. Характерними помилками іконописців-початківців у зображенні тіла є надмірно велика голова святого, видовжина шия і малі руки, а ноги здебільшого надто короткі з маленькими стопами.

Знання пропорцій (канонів) тіла людини значно полегшує її зображення на святих іконах, тому вивченню його будови приділяли багато уваги православні іконописці різних часів. Кириченко пише: «Ще в давнину, щоб полегшити зображення людини, єгипетські художники брали за одиницю виміру довжину середнього пальця руки, який вміщується у всій постаті 19 разів. Але більш життєвими виявляються канони стародавніх грецьких митців (зокрема, Лісіппа), які вдали за основну одиницю виміру голову людини. Канони ці відновлювалися і пояснювалися художниками Ренесансу (серед яких були Леонардо да Вінчі, Мікеланджело) та іншими художниками протягом багатьох століть» (Кириченко, Кириченко, 2002: 81). Тому, як бачимо, не тільки православні художники і богослови серйозно цікавилися художньою побудовою в живописі.

Анатомічні пропорції в секулярній іконі XVII–XIX ст. часто змінюються залежно від віку і зросту святого. З іконописної практики випливає, що, пропорції постаті у людей різного віку неоднакові. «Так, висота голови у немовляти вкладається в постаті 4 рази, у дворічної дитини – 5 разів, у семирічної – 6, у чотирнадцятирічної – 7, а в двадцятип'ятирічної людини високого зросту – 8 разів. Залежно від зросту пропорції тіла

теж змінюються. Так, у дорослої людини високого зросту (1,8 м) висота голови вкладається у постаті 8 разів, середнього (1,7 м) – 7,5 раза, низького – 7 разів. Вивчаючи пропорції постаті дорослої людини, слід звернути увагу на такі орієнтовні відомості» (Кириченко, Кириченко, 2002: 81).

Академічні пропорції тіла в секулярній іконографії XVII–XIX ст. професійного академічного напрямку зводиться до наступних канонів: 1. Голова і тулуб становлять половину всієї постаті людини, а друга половина – це ноги. 2. Ширина розставлених рук наближається до зросту тіла людини. 3. Ширина плечей дорівнює двом головам. 4. Довжина руки дорівнює трьом розмірам голови. 5. Опущена рука досягає половини стегна. 6. Довжина кисті руки дорівнює розміру обличчя. 7. Довжина стопи дорівнює висоті голови (Ростовцев, 1973: 146-154). Засвоєння основних анатомічних принципів, правил і канонів будови зображення голови святого в іконографії не-візантійського стилю XVII–XIX ст. починається з аналізу конструктивної основи форми, вивчення потрібних даних пластичної анатомії будови черепа, м'язів, очей, носа, вуха та губ (Виноградова, 1976: 54-55).

Зображення губ. В українській православній іконі візантійського стилю губи святого чи святої, як і очі, є самою виразною деталлю людського обличчя. Бухнікашвілі пише: «При первинних побудовах голови, розташування лінії губ виділяється з урахуванням усереднених пропорцій частин обличчя людини, тобто вона розташовується посередині між підборіддям і підставою носа» (Бухнікашвили, 2017: 89).

У іконописному трактуванні форми губ художник, слідуючи алгоритму крутіння піднімає один кут верхньої губи зображуваного святого, по відношенню до іншого кутика, зряче надаючи хвилюобразність кордону між верхньою і нижньою губою. При цьому слід враховувати загальноусталені мімічні схеми-канони світського (секулярного) неканонічного мистецтва щодо рухів людини (спокій, увага, роздуми, усмішка, сум, сміх, жах, плач) (Кириченко, Кириченко, 2002: 89).

Зображення вуха в іконі. Анатомічні та конструктивні особливості вуха, сприяють вираженню сплюсненості, увігнуто-опуклості і динамічності його форми в українській канонічній іконі. Художник-іконописець повинен починати роботу над моделюванням вуха із засвоєння основних принципів та іконографічних канонів (давніх киево-галицьких і візантійських зразків) побудови зображення вуха. У секулярному (неканонічному) живописі XVII–XIX ст. все починається з аналізу

конструктивної форми, вивчення потрібних даних пластичної анатомії побудови вуха. Потім набуті знання випробовуються (закріплюються) практичною на гіпсових моделях частин обличчя (вуха, губ, очей, носа), зліпків із класичної скульптури, наприклад, Мікеланджело «Давид» (Кириченко, Кириченко, 2002: 84). Завданням академічного курсу рисунку (секуляризованого неканонічного церковного живопису XVII–XIX ст.) полягає в тому, щоб підготувати належним чином художника-іконописця до серйозної іконографічної творчості, до правдивого (реалістичного) розуміння сакрального мистецтва Української Церкви (Ростовцев, 1973: 32-33).

Чоло святого чи святої на українських іконах. Трагування форми чола на українських православних канонічних іконах візантійського стилю, як і інших частин обличчя, грає важливу роль в створенні іконографічного образу. В секуляризованому (неканонічному) церковному живописі XVII–XIX ст. зображаючи лоб Христа-Спасителя, Богородиці чи святих, потрібно будувати його одночасно перспективно і конструктивно, перев'язувати світлотінню. Тільки використання всіх цих технічних прийомів може сприяти до вдалої передачі реалістично грамотного іконографічного зображення лоба святого на іконі (Беда, 1989: 65, 122).

У трактуванні форми лоба, іконописець враховує усереднені конструктивні і анатомічні особливості цієї частини людського обличчя, намагаючись надати формі чола іконописні ознаки сплющеного, увігнуто-опуклості (хвилеподібно), а також ознаки крутіння його форми (Бухникашвили, 2017: 92).

Висновки. Вивчення запозичених із західних стилів елементів на іконах українських земель є нагальною науково-богословською, історично-церковною і мистецтвознавчою проблемою – з огляду на інтенсивний розвиток нової іконотворчості після відновлення Незалежності України 1991 року. Проблема полягає в тому, що закінчуючи високі мистецькі навчальні заклади, митці часто не маючи квалітетної богословської освіти і у них присутні доволі поверхові уявлення що таке канонічна і що таке неканонічна ікона, набувши самоосвітою часткові знання з богослов'я ікони та

іконографії, вони самотужки досягали велику майстерність і духовність опанування церковних ікон

Принципово важливим моментом, що визначає специфіку українського церковного канонічного іконопису візантійського стилю, є існування нерозривного зв'язку між богословським та художнім досвідом християнської культури України. Практичну реалізацію поєднання теологічного, культурологічного та мистецького переживання і творчого переосмислення являє собою якраз канонічне еkleзіальне малярство. Іконографічні канони пов'язані з основними естетичними категоріями українського культового мистецтва, проте, вони не зводяться безпосередньо і виключно тільки до них.

У процесі дослідження іконописних підходів до зображення (канонічного візантійського і неканонічного барокового, маньєристично-рокайсового і класицистично-романтичного), ми переконалися в тому, що одним з найважливіших достоїнств української канонічної і неканонічної секуляризованої ікони є її вплив на розвиток образного художнього мислення не тільки самого іконописця, але також і тих глядачів-молільників, для котрих писалися нові українські церковні ікони XVII–XIX ст. При цьому, образне мислення надзвичайно благополучно сприяє досягненню трансцендентальної істини – наближенню людини до Бога через сакральне мистецтво. Тому розвивати його необхідно для збагачення української культури і мистецтва.

На нашу думку, український народ може пишатися тим, що руками, талантом і вірою своїх майстрів створив оригінальну, а в ряді явищ унікальну національну школу церковного ікономалярства візантійської традиції. Міцно засновану на євангельському вченні про святий образ, на постановках Вселенських церковних соборів, на вченні Святих Отців церкви, українська ікона (як канонічна, так і параканонічна, стосовно візантійських канонів) є славним і урочистим набутком культового мистецтва великої української християнської нації, яка шанувала і шанує сакральне мистецтво і православного Сходу, і католицького Заходу, а насамперед – свою власну ікономлярську церковну традицію від доби Київської Русі-України донині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бухникашвили А. Н. Изобразительная система канонической иконы. Москва, 2017. 118 с.
2. Виноградова Г. Г. Малювання з натури. Київ : Радянська школа, 1976. 56 с.
3. Степовик Д. В. Українська графіка XVI–XVIII століть. Еволюція образної системи. Київ : Наукова думка, 1982. 220 с.
4. Кириченко М. А., Кириченко І. М. Основи образотворчої грамоти. Київ: Вища школа, 2002. 190 с.

5. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок. Курс лекций. Москва : Просвещение, 1973. 303 с.
6. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты. Москва : Просвещение, 1989. 188 с.

REFERENCES

1. Bukhnikashvili A. N. Izobrazitel'naya sistema kanonicheskoy ikony [The visual system of the canonical icon]. Moskva, 2017. 118 p. [in Russian].
2. Vynohradova H. H. Malyuvannya z natury [Drawing from nature]. Kyiv : Radyanska shkola, 1976. 56 p. [in Ukrainian].
3. Stepovyk D. V. Ukrayinska grafika XVI–XVIII stolitj. Evolyutsiya obraznoyi systemy [Ukrainian graphics of the XVI–XVIII centuries. Evolution of the image system]. Kyiv : Naukova dumka, 1982. 220 p. [in Ukrainian].
4. Kyrychenko M. A., Kyrychenko I. M. Osnovy obrazotvorchoyi hramoty [Fundamentals of visual literacy]. Kyiv: Vyscha shkola, 2002. 190 p. [in Ukrainian].
5. Rostovtsev N. N. Akademicheskyy risunok. Kurs lektsiy [Academic drawing. Lecture course]. Moskva : Prosveshcheniye, 1973. 303 p. [in Russian].
6. Beda G. V. Osnovy izobrazitel'noy gramoty [Fundamentals of fine grammar]. Moskva : Prosveshcheniye, 1989. 188 p. [in Russian].

УДК 78.03+78.087 (784.5)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-8>

Юрій КУЧУРІВСЬКИЙ,
 orcid.org/0000-0003-0007-8636
 кандидат мистецтвознавства,
 старший викладач кафедри хорового диригування
 Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
 (Одеса, Україна) yskuchurivskyy@ukr.net

УНІВЕРСАЛІЗАЦІЯ ЖАНРОВОЇ ФУНКЦІЇ ЗАУПОКІЙНОЇ МЕСИ В РЕКВІЄМІ К. ДЖЕНКІНСА

У статті розглядається індивідуально-композиторська трактовка жанру заупокійної меси в Реквіємі Е. Дженкінса в аспекті універсалізації її жанрової функції. Зазначено, що в інтерпретації валлійського композитора незалежно від варіативності умов його виконання (храмовий простір або концертний зал), лінгвістичної різноманітності його текстових джерел (сакральних або авторських) і стилістики музичної мови – змістовний «заряд» заупокійної меси залишається тим смисловим полем, яке надзвичайно актуально для духовних пошуків і рефлексій сучасної людини.

Мета статті – визначення комплексу композиційних прийомів Реквієму К. Дженкінса, що сприяють універсалізації жанрової функції заупокійної меси.

Доведено, що у своєму творі К. Дженкінс зберігає жанрову ідею реквієму, але в значній мірі розширює її стилістичні горизонти в дусі постмодерністських художніх пошуків музичного універсалізму. Це виражається в поєднанні традиційних канонічних латинських текстів заупокійної меси і поетичними японськими джерелами XVII-XVIII ст. Таке поєднання породжує контрастне зіставлення двох типів музичної виразності – динамічної «європейської» і статичної, споглядальної «східної». Так реалізується головна ідея твору – втілення західного і східного погляду на життя і смерть.

Виявлено, що композитор використовує характерну для азіатського Сходу жанрову і тембрально атрибутику (поетичний жанр хайку, флейта сякухаті і різновиди перкусії), а також музичну стилістику західноєвропейської літургійної хорової музики. Поєднуючи в такий спосіб далекі культурні традиції під знаком актуальною для будь-якої культури теми смерті, валлійський композитор йде по шляху універсалізації жанрової ідеї реквієму в умовах сучасних світоглядних установок щодо сприйняття смерті і безсмертя.

Зазначено, що у стильовому відношенні як латинські, так і японські розділи Реквієму К. Дженкінса ближчі традиціям англіканських гімнів, ніж традиційному стилю католицької богослужбової хорової музики (переважає моноритмічна хорова фактура, майже повністю відсутня імітаційна поліфонія). Це, в свою чергу, пов'язано і з мінімалістським мисленням композитора, яке синтезує як його американські стильові витоки, так і основні елементи таких музичних напрямів сучасності як «World music» та «нова простота».

Ключові слова: реквієм, заупокійна меса, жанр, жанрова традиція, жанрова функція, синтез, універсалізація.

Yriy KUCHURIVSKY,
 orcid.org/0000-0003-0007-8636
 Ph.D. in History of Arts,
 Teacher at the Department of the Choral Conducting
 Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
 (Odessa, Ukraine) yskuchurivskyy@ukr.net

UNIVERSALIZATION OF GENRE FUNCTION FUNERAL MASS IN THE REQUIEM OF K. JENKINS

The article considers the individual-composer's interpretation of the genre of the funeral mass in E. Jenkins' Requiem in the aspect of universalization of its genre function. It is noted that in the interpretation of the Welsh composer, regardless of the variability of the conditions of its performance (temple space or concert hall), linguistic diversity of its textual sources (sacred or authorial) and style of musical language – meaningful "charge" of the funeral mass remains the semantic field for the spiritual quests and reflections of modern man.

The purpose of the article is to determine the set of compositional techniques of K. Jenkins' Requiem, which contribute to the universalization of the genre function of the funeral mass.

It is proved that in his work K. Jenkins retains the genre idea of the requiem, but largely expands its stylistic horizons in the spirit of postmodern artistic pursuits of musical universalism. This is expressed in a combination of traditional canonical Latin texts of the funeral mass and poetic Japanese sources of the XVII-XVIII centuries. This

combination creates a contrasting comparison of two types of musical expression – dynamic "European" and static, contemplative "Eastern". This is how the main idea of the work is realized – the embodiment of the western and eastern view of life and death.

It was found that the composer uses the genre and timbre attributes characteristic of the Asian East (the poetic genre of haiku, the shakuhachi flute and varieties of percussion), as well as the musical style of Western European liturgical choral music. Combining in this way distant cultural traditions under the sign of the theme of death relevant to any culture, the Welsh composer follows the path of universalization of the genre idea of requiem in the modern worldview of the perception of death and immortality.

It is noted that in terms of style, both Latin and Japanese sections of K. Jenkins' Requiem are closer to the traditions of Anglican hymns than to the traditional style of Catholic liturgical choral music (monorhythmic choral texture predominates, imitation polyphony is almost completely absent). This, in turn, is due to the composer's minimalist thinking, which synthesizes both his American stylistic origins and the main elements of such contemporary music trends as "World music" and "new simplicity".

Key words: *requiem, funeral mass, genre, genre tradition, genre function, synthesis, universalization.*

Постановка проблеми. Ім'я К. Дженкінса – музиканта і композитора валлійського походження – сьогодні широко відомо як в академічному музичному середовищі, так і в популярній сфері музичного мистецтва сучасності, його творча постать викликає досить суперечливі оцінки, іноді жорстку критику, а іноді захоплені відгуки. Пов'язано це, на наш погляд, з принциповою синтетичністю творчого мислення композитора, в якому в нерозривній єдності присутні елементи серйозної музичної класики і неакадемічного стилю музичного мислення, а також фольклорної традиції. Ця особливість органічно вписується в художню парадигму сучасного музичного мистецтва, для якого характерно «стирання» усіляких кордонів між виробленими класичною традицією стилістичними і жанровими нормативами і канонами і іншими сферами музичного мистецтва, що сприяє універсалізації жанрової функції реквієму у творі Е. Дженкінса та потребує її музикознавчого осмислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Узагальнені відомості про окремі твори англійських композиторів ХХ століття містяться у монографії і окремих статтях Л. Ковнацької (Ковнацька, 1986). Англомовні джерела, у котрих містяться розрізнені відомості з історії жанру реквієму у професійній музиці Великої Британії та індивідуально-композиторським трактуванням даного жанру, представлені дослідженнями М. Х'юса і Р. Стредлінга (Hughes, Stradling, 2001), М. Тренда (Trend, 1985) та ін. В цих музикознавчих працях Реквієм К. Дженкінса не присутній у якості спеціального предмету дослідження і такий аспект його стильової концепції як універсалізація жанрової функції заупокійної меси не обговорюється в них.

Мета статті – визначення комплексу композиційних прийомів Реквієму К. Дженкінса, що сприяють універсалізації жанрової функції заупокійної меси.

Виклад основного матеріалу. Творчий досвід К. Дженкінса органічно вписується в подібну концепцію. Він виріс в сім'ї органіста і хормейстера, він починав як академічний музикант (гобоїст в Національному молодіжному оркестрі Уельсу) і отримав цілком спеціальну освіту в Кардіфському університеті та аспірантурі Лондонської Королівської музичної академії. Однак завоював популярність спочатку як джазовий інструменталіст (в його виконавському арсеналі – саксофон, клавішні і гобой), а пізніше і як рок-музикант (в 1972 році він увійшов до складу групи «Soft Machine», яка залишила вельми помітний слід в британському році минулого століття). Заслужують на увагу також його досліди в галузі музики для реклами, які пізніше були використані ним в інших своїх творах, і які були відзначені спеціальними нагородами та призами.

Як композитор К. Дженкінс став відомий після появи в європейських чартах альбомів його проекту «The Adiemus» в 1990-х роках, стилістика яких витримана в дусі World music (етнічна музика, музика народів світу), що складає окремий напрямок композиторської практики і яке з 1980-х років вивело фольклорні музичні традиції народів світу в музичну індустрію «масового споживання». Примітно, що саме в цій області своєї творчості композитор вперше був визнаний в якості представника класичної музики, і тільки потім він почав освоювати форми європейської професійної традиції. Він є автором масштабних творів, які успадковують традиції кантатно-ораторіальних жанрів («Меса миру», «Реквієм», «Stabat Mater», «Барди Уельсу», «Миротворці» і ін.), інструментального концерту (Концерти для марімби і скрипки, для двох арф, для флейти, фортепіано і ударних з оркестром). У цих та інших зразках його творчості представлений оригінальний творчий метод композитора, в основу якого покладено постмодерністський принцип «універсального синтезу» (World music, 1989: 173) – жанрового, стильового, мовного взагалі.

Один з провідних теоретиків музичного мистецтва ХХ століття і найвідоміших представників музичного мінімалізму М. Найман стверджує, що одним із проявів постмодернізму у К. Дженкінса стає установка «... проти інтелектуальної складності в звуковому мистецтві» (World music, 1989: 169), на його думку, відмова від модерністських раціоналізованих концепцій музичної творчості «... повертає всілякі зв'язки між класичною, традиційною і розважальною музикою з європейського і позаєвропейського простору» [там само]. Органіка старого і нового, професійного і популярного, академічного і етнічного утворює самотність музики К. Дженкінса, яка в повній мірі відображає магістральні процеси сучасного музичного мистецтва з його явно вираженими тенденціями з'єднання різних культурних традицій. Тому його часто називають «універсалістським музикантом» (Iağışen, 2017), а стиль його мінімалізму пов'язують більше з постмінімалістськими технологіями в дусі new simplicity («нової простоти»), вельми відмінної від американського витоку даного напрямку в музиці ХХ століття і багато в чому пов'язаного зі стилістикою поп-музики. До цієї стилістики відносяться «нав'язливі» ритмічні структури, повернення до тональності, використання природних резонансних ефектів, мажоро-мінорних акордів і досить простих мелодійних формул.

Реквієм, написаний композитором у 2005 році як данина пам'яті свого батька, є яскравим зразком композиторського стилю К. Дженкінса, який вибудовується в опорі на вельми вільне трактування заупокійної меси і помітне «спрощення» тієї жанрової традиції, яка склалася в європейській професійній музиці Нового часу. Ця спрощеність стосується музичної мови в першу чергу, що пов'язано з мінімалістським принципом організації музичного матеріалу і природним зниженням фактурної щільності твори і його тематичної наповненості. У порівнянні з класичними зразками хорових реквіємів XVIII-XX століть звуковий образ «останньої з постмодерністських мес» К. Дженкінса (Iağışen, 2017: 5) досить примітивний: у ньому відсутні музично-тематичне розмаїття, інтенсивність інтонаційного розвитку, реєстровий контраст, і як наслідок – фактурна об'ємність і просторова глибина.

Однак подібний варіант звучання заупокійної меси, яка в композиторській практиці попередніх епох була тим жанром, в якому втілювалися весь драматизм і гострота усвідомлення Смерті і багата палітра емоційних станів людини, – є закономірним щодо релігійного і етичного досвіду

людини Новітнього часу. Про це часто говорять в контексті пост-постмодерністської філософії як про «посткатарсичний стан»: «коли сльози вже виплакані, а трагедії зіграні» (World music, 1989: 178) або ж про цілковите прийнятті смерті як невід'ємну частину людського буття в умовах сучасних наукових підходів до проблем функціонування людської свідомості і безсмертя. Як зазначає В. Петров, багато дослідників сучасної культури говорять про те, що сьогодні «смерть померла», про те, «що мова йде навіть не про відчуття кінцівки, а про принципово кінцеве мислення, що виявляє сенс як життя, так і смерті» (Петров, 2005: 146). Відповідно, в даному світоглядному контексті «знімається» гострота переживання смерті як найважливішої події в житті людини і продукується принципово відсторонена позиція в сприйнятті найбільшої з таємниць людського буття.

Музична виразність Реквієму К. Дженкінса в цьому плані є дуже показовою: вона емоційно «згладжена», в ній відсутня та інтонаційна експресія, яка відрізняє великі класичні твори В. Моцарта, Дж. Верді, Г. Форте, Б. Бріттена та інших авторів попереднього часу. У музиці валлійського композитора панує спокійне прийняття вже доконаного факту і впевненість в благополуччі подальшого існування Душі (що зумовлює введення заключної частина композиції «In Paradisum»), яка не є канонічною для структури заупокійної меси). І навіть динамічний і дуже яскравий в своїй виразності механістичності жорсткої ритміки «Dies irae» (що дуже схожа зі знаменитою остинатною «O, Fortuna» К. Орфа) не сприймається як страхітливий образ Страшного суду: тут в більшій мірі можна говорити про умовність втілення образного наповнення музики, прийнятого в традиції жанру реквієму, це як би зліпок з драматичних і експресивних класичних хорових Dies irae.

Зазначена вище спрощеність музики твору К. Дженкінса пов'язана також з мінімалістською технікою, яка переважає в ньому, поряд з традиційною поліфонічною технікою європейської хорової музики. Зокрема – ізоритмією, технологічна ідея якої багато в чому збігається з репетитивною технікою, характерною для мінімалістських музичних композицій.

Хорова фактура Реквієму відрізняється ясністю і прозорістю, в ній практично відсутня поліфонія, розвиток інтонаційного і ритмічного малюнків кожного з голосів підпорядковані принципу багаторазового повторення, що утворює тематичну статику і легкість сприйняття. Єдиним винятком у плані складності є середні розділи другої час-

тини «Dies irae», де хорова фактура вибудовується в поліритмії дрібних тривалостей, характерною для джазової ритміки.

Загальна композиція Реквієму утворює досить масштабну структуру з 13 коротких частин, що включає традиційні розділи латинської заупокійної меси (Introit, Dies irae, Rex tremendae, Confutatis, Lacrimosa, Benedictus, Lux aeterna, Agnus Dei), та додані композитором частини Pie Jesu і In Paradisum, а також номери, що озвучують ліричні японські тексти, пов'язані з темою смерті в формі хайку – традиційним для японської культури поетичним жанром, мінімалістським за своєю суттю. Хайку, які композитор включає в свій твір, належать видатним представникам японської культури XVII-XVIII століть: Гозан Кошігайя (поет), Ісса Косуги (найбільший представник поетичної школи Басьо), Хокусай Кацушіка (знаменитий художник), Каган-Тійо (відома поетеса, яка прийняла чернецтво) і Банзан (політичний філософ, перший проповідник ідей неоконфуціанства в Японії). Всі ці автори є найвідомішими представниками золотого століття японської поезії періоду Едо. У деяких частинах Реквієму японські і латинські тексти об'єднані в єдиному звучанні, їх контрапункт утворює оригінальний звуковий простір (X і XII частини), змістовний сенс якого – в об'єднанні західного і східного погляду на смерть, змішання їх в єдиному для людської культури переживанні, в прагненні універсализації музичного вираження вічних питань людського буття.

Однак, К. Дженкіс протиставляє тембрально японський і латинський тексти: перший з них озвучений жіночими голосами, які «підзвучені» колоритним тембром флейти сякохуті, другий – чоловічими (виключно чоловічі голоси використані в X і XII частинах, в інших же бере участь змішаний склад хору). Для кожної з цих образних сфер характерні і темпово-динамічні особливості, які контрастні один до одного, що утворює смислову опозицію «Схід-Захід» в сприйнятті теми смерті: для інтонування хайку обрано естетика тиші і статички, що створює образ споглядання і занурення в поетичні образи тексту, для латинського тексту – широка динамічна амплітуда темпів і гучності, яка співвідноситься з уявленнями про «дієвість» західної людини, її особистісно-активному ставленні до свого буття.

Звернення до авторських текстових джерел в рамках літургійного жанру (для якого вербальний текст є основним сакральним компонентом) стало поширеною практикою серед композиторів XX століття і особливо сучасності. К. Дженкінс в даному випадку йде по шляху своїх великих євро-

пейських попередників, які включали до своїх творів поетичні чи прозові тексти відомих авторів. Сучасні дослідники відзначають, що реквієм в XX столітті «... може також стати плавильним котлом колективної пам'яті, який також включає в себе художні розширення (огляд стилів, колажі цитат із значущих етапів в історії музики або в еволюції культурних епох)» (Петров, 2005).

К. Дженкіс значно розширює діапазон використуваних елементів синтезу за рахунок виходу за межі європейської культури, звертаючись до «чужої» культурної традиції і опиняючись співзвучним ідеям мультикультуралізму, що є актуальним в умовах глобалізації сучасного світу. Валлійський композитор у своєму творі пропонує оригінальне музичне втілення одного з найважливіших аспектів будь-якої з культурних традицій – сприйняття і переживання смерті.

Східний колорит в Реквіємі створюється композитором не тільки за рахунок введення японських поетичних текстів, але і за допомогою використання автентичного тембрального атрибуту азійського Сходу. Він вводить в оркестр флейту сякохуті, яка виконує основну роль в створенні відчуття споглядальної статички, характерної для «японських» частин твору. Також композитор використовує інші екзотичні інструменти, в тому числі традиційні і для азійської східної музики: китайський бамбук (куайбань), а також деякі етнічні барабани (наприклад, арабська драббука, японський дайко, рамкові барабани).

Особливий інтерес представляють «східні» частини Реквієму, що протиставлені традиційним частинам латинського реквієму.

Так, у «Вчорашньому снігу» (III ч.), натхненний делікатним текстом японського хайку, композитор створює тонку музику граничної простоти. Він використовує мінімалістську техніку, азійські інструменти (сякохуті, ударні з китайського бамбука), а також антифонний принцип організації вокально-хорової фактури (діалог сопрано/хору та інструментального ансамблю). В основі музичного тематизму лежить пентатоніка, споглядальна образність створюється і за рахунок статичної динаміки, інструментального акомпанементу з характерними фрагментами арпеджіо, які підсилюють враження легкості. Прозорість хорової фактури і гранична простота інструментального супроводу, мінімалістська за своєю суттю, дозволяє інтерпретувати «Вчорашній сніг» як музичний вираз вічного прагнення людини до трансцендентного сенсу природи, святість якої зберігається недоторканою незалежно від перепетій людського життя.

«З глибини мого серця» (VI ч.) також витримана в манері східного колориту: пентатоніка як основа ладогаромонічної організації, медитативність, притаманна тембру флейти сякухаті, який доповнюється жіночими голосами (сопрано, меццо-сопрано, альт), співаючими в унісон та дубльованими звучанням струнних інструментів. Особливого колориту музиці надають вокальні ефекти, які композитор створює за рахунок поділу партії сопрано на контрастні лінії. Вся частина підпорядкована принципу загасаючої динаміки (*p-pp*) і відсутності тематичного розвитку. Так композитор зобразив своє переконання в культурних цінностях східного світу, для яких характерна естетика споглядання.

«Тепер як дух» (VIII ч.). Сопрано, чергуючись з альтами, співають прості пентатонічні, диатонічні або хроматичні мелодичні формули в рухомому темпі в супроводі арфи, перкусії та сякухаті. Такий звуковий ефект робить чітке посилення на азійський культурний простір, а також метафоричний образ «ширяючого духу», що символізує духовні підстави людського життя.

«Побачивши місяць» (X ч.). У цій частині композитор поєднує в одночасному звучанні Схід і Захід. Західний світ персоніфікований канонічним текстом «Sanctus Benedictus», який звучить у чоловічого хору в стилізації григоріанського співу. Композитор накладає не тільки тексти різних культур, а й музичні структури, що символізують різні культури, які, як не дивно, чудово поєднуються один з одним. У цьому сенсі присутність в творі Дженкінса естетики «світової музики» не випадково: поєднання інтонаційних і тембрових показників різних культур є, з одного боку способом досягнення стилістичної індивідуальності в світі постмодерну, з іншого – прийомом, що забезпечує звукове вираження етичної концепції Реквієму.

«Прощання» (XII ч.). Відповідність між рядками з хайку Базана досягається за допомогою статичного характеру звучання різних хорових груп, які озвучують тексти різних хайку і латинського реквієму: рядки з григоріанського співу (Agnus dei qui tollis peccata mundi) в унісон співає чоловічий хор, над яким відтворюється пентатонічна мелодійна формула, транспонована на різні звуковисотні рівні у сопрано. Між ними звучить мелодійне сякухаті.

Латинські частини Реквієму К. Дженкінса протиставлені звуковій статиці і тембральному колориту музичної виразності, яку композитор обирає для хайку.

У «Introit» композитор синтезує оригінальний літургійний текст з розділів «Requiem aeternam»,

«Kyrie eleison» і «Graduale», які складають традиційну структуру латинського реквієму.

«Dies Irae» втілює образи Страшного Суду, повні замішання і страху. В інтерпретації композитора ця образна змістовність представлена в екстремальному динамізмі, який забезпечує ритм хіп-хопу, що утворює остинато низьких струнних. Гучна динаміка і рухливий темп визначають напруженість хорової фактури, яка дуже проста в своїй вертикальній визначеності.

У «Rex tremendae» композитор застосовує ізоритмічну техніку хорового письма в поєднанні зі строгим пунктирним супроводом перкусії. Таким чином досягається створення музичної образності, яка гранично контрастна другій частині Реквієму (позбавлення від страху і тривоги). Проста і ясна фактура григоріанського хоралу зі зменшеними інтервалами і трьохдольним метром, характерним для середньовічних світських пісень. Повторення симетричних ритмічних і мелодійних структур нагадує нам про подібну музичну стилістику, що присутня в поліфонічній пісні XIII-XIV ст. В контексті жанрової еволюції реквієму, ми виявляємо, що бачення постмодерністського композитора етичної та жанрової ідеї заупокійної меси полягає в тому, щоб запропонувати нам нове розуміння і переживання сакрального через концентрацію і спрощення, через повторення як символ вічності.

«Confutatis». Строфа латинського тексту Confutatis maledectis, Flammis acrisbis addictis; Voca me cum benedictis (Коли нечестивці збентежені, приречені на безмежне полум'я, поклич мене в оточенні своїх святих) виступають образним джерелом спокійного і врівноваженого хорового звучання, яке неквапливо розвивається на тлі орнаментального звучання флейти та арфи, а також перкусії.

«Lacrimosa» є найбільш відомою частиною Реквієму валлійського композитора, яка дуже часто звучить в якості самостійного концертного номера. Це лірична кульмінація всього твору і вона відрізняється відносною складністю в порівнянні з іншими. Це позначається в загальному характері музики, мелодійному контурі основного тематизму, інструментальному колориті. Після короткого вступу, яке призначене для створення колоритної тембральної атмосфери, в якій використовуються західні і азійські інструменти (арфи, дарбука і струнні), створюється образ старовиної музики, а компактна милозвучність асоціюється з тембром лютні. Ця частина Реквієму співається в унісон усім хором з емоційним наростанням динаміки.

«Pie Jesu Domine» в чистому неоромантичному стилі надзвичайно натхненно звучить. Компо-

зитор поєднує літургійний текст «Agnus Dei» з тембром двох валторн, арфи і соло скрипки, які вступають в діалог з усім складом, в якому спеціально виділяється соло тенора і сопрано, які виспівують латинський текст по черзі і підтримуються мелодійним тематизмом скрипки.

«Lux aeterna». Оригінальне поєднання різних інструментальних тембрів (дві валторни, дарбука, бубон, трикутник і струнні) створює дуже виразний ефект, який спрямований на екзотичне звучання. Крім того, цьому ефекту сприяє пентахордова мелодійна формула, яка транспонується в різні модальні центри і яка виконує функцію лейтмотиву протягом усієї частини, викликаючи асоціації зі східною музикою і зміцнюючи зв'язок з основною ідеєю твору композитора про єдність різних культур перед обличчям сакральної сутності Життя і Смерті.

Висновки. Таким чином, у своєму творі К. Дженкінс зберігає жанрову ідею реквієму, але в значній мірі розширює її стилістичні горизонти в дусі постмодерністських художніх пошуків музичного універсалізму. Це виражається в поєднанні традиційних канонічних латинських текстів заупокійної меси і поетичними японськими джерелами XVII-XVIII ст. Таке поєднання поро-

джує контрастне зіставлення двох типів музичної виразності – динамічної «європейської» і статичної, споглядальної «східної». Так реалізується головна ідея твору – втілення західного і східного погляду на життя і смерть.

При цьому композитор використовує характерну для азіатського Сходу жанрову і тембрально атрибутику (поетичний жанр хайку, флейта сякухаті і різновиди перкусії), а також музичну стилістику західноєвропейської літургійної хорової музики. Поєднуючи в такий спосіб далекі культурні традиції під знаком актуальною для будь-якої культури теми смерті, валлійський композитор йде по шляху універсалізації жанрової ідеї реквієму в умовах сучасних світоглядних установок щодо сприйняття смерті і безсмертя.

В цілому, в інтерпретації К. Дженкінса Реквієм міцно пов'язаний зі своєю жанровою традицією. І незалежно від варіативності умов його виконання (храмовий простір або концертний зал), лінгвістичної різноманітності його текстових джерел (сакральних або авторських) і стилістики музичної мови – змістовний «заряд» заупокійної меси залишається тим смисловим полем, яке надзвичайно актуально для духовних пошуків і рефлексій сучасної людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковнацкая Л. Г. Английская музыка XX века (истoki и этапы развития): Очерки. М.: Советский композитор, 1986. 216 с.
2. Петров В. Реквием и современность. *Израиль XXI: музыкальный журнал*. 2005. URL: http://www.21israel-music.com/Petrov_Requiem_XX.htm (дата звернення: 17. 07. 2021).
3. Hughes M., Stradling R. *The English Musical Renaissance, 1840-1940*. 2nd edition. Manchester; New York: Manchester University Press, 2001. 336 p.
4. Iașeșen V. Requiem by Karl Jenkins. An analytical approach to the interweaving of various traditions in music. *Review of Artistic Education*. No. 13, 2017. George Enescu National University of Arts Iasi pp. 43-59.
5. Trend M. *The Music Makers: Heirs and Rebels of the English Musical Renaissance*, Edward Elgar to Benjamin Britten. London: Weidenfeld & Nicolson, 1985. 288 p.
6. *World music. Politics and Social Change*. Papers from the International Association for the Study of Popular Music / ed. S. Frith. Manchester: Manchester University Press, 1989. 216 p.

REFERENCES

1. Kovnatskaya, L. (1986). *Anglijskaya muzyka XX veka (istoki i etapy razvitiya): Oчерki [English music of the twentieth century (sources and stages of development): Essays]*. Moscow: Sovetskij kompozitor. 216 s. [in Russian].
2. Petrov, V. (2005). *Requiem i sovremennost' [Requiem and modernity]*. Izrail' XXI: muzykal'nyj zhurnal. [Israel XXI: music magazine]. 2005. URL: http://www.21israel-music.com/Petrov_Requiem_XX.htm [in Russian].
3. Hughes, M., Stradling, R. (2001). *The English Musical Renaissance, 1840-1940*. 2nd edition. Manchester; New York: Manchester University Press. 336 p.
4. Iașeșen, V. (2017). Requiem by Karl Jenkins. An analytical approach to the interweaving of various traditions in music. *Review of Artistic Education*. No. 13. George Enescu National University of Arts Iasi pp. 43-59.
5. Trend, M. (1985). *The Music Makers: Heirs and Rebels of the English Musical Renaissance*, Edward Elgar to Benjamin Britten. London: Weidenfeld & Nicolson. 288 p.
6. *World music (1989). Politics and Social Change*. Papers from the International Association for the Study of Popular Music / ed. S. Frith. Manchester: Manchester University Press. 216 p.

УДК 76.021:76.01]-769.91

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-9>**Олександр ЛЕВАДНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5469-1842**народний художник України, доцент,
професор кафедри дизайну та 3D моделювання**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) levadnyart@gmail.com***Валентин ГОЛІУС,***orcid.org/0000-0001-9116-4665**асистент кафедри дизайну та 3D моделювання**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) ottobisma@gmail.com***Андрій ЗІНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3429-070X**асистент кафедри дизайну та інтер'єру**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) zinchenko.andrew.art@gmail.com*

МАСКОТ: ЕСТЕТИЧНА ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТІ ІСТОРІОГРАФІЇ

У статті розглянуті та проаналізовані художньо-образні рішення маскотів в контексті їхнього історіографічного розвитку в економічній, освітній та спортивній сферах використання. В цілому маскоти є невід'ємним елементом успішного функціонування бренду, як торгової корпорації, так і закладу вищої освіти або організації, що забезпечує проведення масштабних подій, наприклад, спортивних Олімпійських ігор. В залежності від сфери використання до проектних рішень маскотів можуть пред'являтися чіткі та визначені правила, як у випадку Олімпіад, а в контексті формування бренду компанії образні рішення маскотів більш вільні від умовностей, пов'язаних з необхідністю символічної інтерпретації цілої країни, проте обмежені побажаннями замовника що товару та послуги, яку представлятиме розроблений маскот-талісман.

Для більш повного розуміння ролі маскотів у формуванні бренду були залучені приклади цих персонажів із різних сфер використання і різних країн світу. На думку авторів статті найдинамічнішою галуззю для розвитку маскотів є спортивні події. Навіть в частині університетської символіки маскоти найчастіше притаманні закладам вищої освіти та коледжам США, де основна функціональна роль таких талісманів складається в участі в спортивних заходах ЗВО. Саме в цьому проявляється їх основна комунікативна функція. На великих спортивних подіях світових Олімпіад ця функція виходить на міжнародний рівень, тому проектні рішення таких маскотів мають бути більш вивіреними.

Маскот країни, що проводить Олімпійські ігри, має поєднувати в собі традиційні елементи культурної спадщини із тенденціями її сучасного розвитку та становлення, при цьому художньо-образне рішення цього талісману повинно захоплювати увагу великої світової аудиторії, об'єднуючи глядачів із десятків країн в єдиному пориві вболівання за спортивні досягнення учасників.

Ключові слова: дизайн, маскот, талісман, історіографія, художньо-образне рішення, кольорово-фактурне рішення.

Olexander LEVADNIY,*orcid.org/0000-0002-5469-1842**National Artist of Ukraine, Associate Professor,**Professor at the Design and 3D Modeling Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) levadnyart@gmail.com***Valentyn HOLIUS,***orcid.org/0000-0001-9116-4665**Assistant at the Design and 3D Modeling Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) ottobisma@gmail.com*

Andrey ZINCHENKO,

orcid.org/0000-0002-3429-070X

Assistant at the Design and Interior Department

*O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) zinchenko.andrew.art@gmail.com*

MASCOT: AESTHETIC PARADIGM IN THE CONTEXT OF HISTORIOGRAPHY

The article describes and analyzes artistic and figurative solutions of mascots in the context of their historiographical development in the economic, educational and sports spheres. In general, mascots are an integral part of the successful operation of a brand, both a trading corporation and a higher education institution or organization that provides large-scale events, such as the Olympic Games. Depending on the scope of use, clear and definite rules can be applied to the design of mascots, as in the case of the Olympics, and in the context of company brand formation, figurative mascot solutions are freer from the conventions associated with the need for symbolic interpretation of the whole country.

To better understand the role of mascots in brand functioning, examples of these characters from different fields of use and from around the world have been considered. According to the authors of the article, the most dynamic area for the development of mascots is sporting events. Even in terms of university symbolism, mascots are most often inherent in higher education institutions and colleges in the United States, where the main functional role of such mascots is to participate in sporting events. This is where their main communicative function is manifested. At major sporting events in the World Olympics, this function goes to the international level, so the design decisions of such mascots should be more accurate.

The mascot of the country hosting the Olympic Games should combine traditional elements of cultural heritage with current trends and formation, while the artistic and figurative solution of this mascot should capture the attention of a large global audience, uniting viewers from dozens of countries in a single burst of rooting for the sporting achievements of participants.

Key words: *design, mascot, talisman, historiography, art -shaped solution, color and texture solution.*

Постановка проблеми. При формуванні бренду як комплексу уявлень, думок, асоціацій та емоцій про продукт чи послугу або велику подію у свідомості споживача традиційним є використання маскотів – уявних талісманів, що символізують ціннісні характеристики тієї організації, яку вони представляють. Для деяких подій, наприклад, Олімпійських Ігор є певні правила щодо створення проектних рішень маскотів, а в контексті формування бренду компанії образні рішення маскотів більш вільні від умовностей. В будь-якому випадку важливим аспектом ефективного функціонування бренду є цілісність всіх його елементів, що включає і маскота. У цьому зв'язку актуальним є розширення уявлень щодо історіографічного аспекту розвитку маскотів з урахуванням естетичних видозмін їх формотворчих та образних рішень впродовж цього процесу.

Аналіз досліджень. Здебільшого наукові статті про маскотів присвячені саме спортивним талісманам, так в роботі О. О. Гурєвої спортивні маскоти розглядаються з позицій комерціалізації, у публікації Ю. П. Тен розкривається значення маскотів у розвитку бренду окремих країн. Л. Герлах (Larry Gerlach) в статті «The Winter Mascots – From Games symbols to historical and cultural representations» акцентує увагу на історичному та культурному значенні маскотів, проте в розрізі зимніх Олімпійських ігор та без детального розгляду їхніх проектних рішень. Найповніші

енциклопедичні дані щодо спортивних маскотів представлені на офіційному сайті Олімпійських ігор, де зібрані дані по всіх маскотах, починаючи з Олімпіади 1968 року в Греноблі.

Маскоти як елементи університетської символіки опосередковано розглядаються в роботах П. В. Деміна та С. Г. Пашкова, К. Шаплео (Chris Chapleo), А. та М. Даестерхаус (Alan and Molly Duesterhaus), де основна увага приділяється ролі символіки Університету в побудові ефективного брендингу в сфері вищої освіти. При наявності подібних матеріалів естетична складова маскотів в цілому, а точніше її видозміна в контексті історіографії все ще недостатньо представлена, також мало простежується огляд різноманітних сфер використання маскотів, зазвичай розглядається окрема галузь їх використання.

Мета дослідження полягає у розгляді та аналізі художньо-образних рішень маскотів в контексті їхнього історіографічного розвитку в економічній, освітній та спортивній сферах використання.

Виклад основного матеріалу. В оригіналі Mascotte в перекладі з французької, означає «предмет, тварину або людину, яка приносить удачу» (Гурєва, 2018: 111), тобто первісне значення маскота можна трактувати як талісман на удачу. В наші дні подібні персонажі все частіше є повноцінними елементами фірмового стилю компаній або організацій, вони втілюють бренди, проекти або певні великі події.

Товари та послуги є однією зі сфер застосування маскотів, де завдяки високій конкуренції необхідно виділятися серед конкурентів, створюючи яскравий образ, що запам'ятовується та з яким асоціюється той чи інший товар або послуга. Вести комунікацію з цільовою аудиторією набагато легше від імені маскота, ніж від імені бренду. Причому, маскоти допомагають не тільки в великому розважальному бізнесі, а також у невеликих, нішевих і технологічно складних започаткуваннях. Вони роблять бізнес більш людським та ближчим до аудиторії, бо споживач замість величезної компанії зі складною ієрархією бачить приємного персонажа, що дружелюбно налаштований.

За даними System1 Group, аналітичної компанії з Великобританії, завдяки маскотам бренд на 37% частіше збільшує частку ринку, і в середньому на 30% збільшує свій прибуток (Smiley, 2019). Вдало підібраний маскот допомагає брендам генерувати дохід десятиліттями, так рудоволосий клоун Рональд Макдональд (Ronald McDonald) вважається самим відомим маскотом у світі. Активні кольори вбрання, яскрава зовнішність, всі ці елементи швидко запам'ятовуються споживачеві. Починаючи з 2003 року, Рональда майже прибрали з реклами компанії McDonalds, але його маскоти по всьому світі продовжують взаємодіяти з дітьми в ресторанах, розважають їх та виконують нескладні трюки.

Вперше реклама з використанням рожевого кролика-маскота компанії Duracell з'явилася в 1973 році, де у швидкості змагалися між собою іграшкові кролики, та незмінно перемагав той, що бігав завдяки батарейкам Duracell. При цьому представники компанії допустили критичну помилку, не зареєструвавши офіційно свого маскота. В результаті цього, їх головний конкурент Energizer випустив в 1989 році пародію зі своїм кроликом і вчасно зареєстрував його, вони отримали ексклюзивне право використовувати маскота в своїх рекламних акціях на території США і Канади, а Duracell – в країнах всього іншого світу.

Швейцарська компанія Nestle в 1948 році створила швидкорозчинний шоколадний порошок – какао, Nestle Quick (Quik Bunny), сьогодні відомий як Nesquik. Спочатку в якості маскота використовували кролика з буквою Q на медальйоні. Але вже у 2000-х роках напій перейменували, кролика вдягли у сині штани і жовту футболку, він став активно займатися спортом, пропагуючи здоровий образ життя.

Варто відзначити, що маскоти широко використовуються в освітніх закладах. Як тотемні тварини, десятки тисяч років тому, об'єднували плем'я, так

і сьогодні талісмани-маскоти об'єднують молодь, піднімають їх моральних дух, викликають почуття гордості за свій ЗВО. При цьому одним з важливих елементів успішного маскота є його історія. Наприклад, маскотом Прикарпатського Університету у Івано-Франківську стала карпатська рись. Гори та скелі, на яких розташований науководослідний центр «Обсерваторія» – це місце сили, з якого університет бачить свої перспективи розвитку, і де неодноразово була помічена рись.

Рись символізує пильність, яка потрібна для успіхів у наукових дослідженнях. Також вона є уособленням розуму, мудрості, несподіваних рішень, витривалості, впевненості у собі. Рись не здається на півдорозі, вміє за себе постояти, завжди знаходить рішення навіть у найскладніших ситуаціях гірського клімату. Постійне життя серед скель, снігу і лавин вчить рись витратити життєву енергію економно та ефективно. Маскот сприятливо впливає на розвиток у студентів таких необхідних якостей, що відіграють важливу роль у їх подальшому професійному та повсякденному житті, у них частіше визначені життєві цілі.

В Харківському національному університеті міського господарства імені О. М. Бекетова в рамках курсового проектування в 2020 році було проведено завдання на розробку маскоту до 100-річчя цього ЗВО. Одним із проектів студентки 2 курсу Савченко А.В. (кер. канд. мист., доц. Вергунова Н.С.) став варан АРХІНУМГ, що представлений в двох образах: як студент, учень він символізує жвавість, ясність розуму, швидкість реакції, а як викладач – знання, витримку і мудрість.

Серед зарубіжних маскотів, переважно країн США, можна відзначити Буйвола Ральфі із Університету Колорадо; ібіса Себастьяна в Університеті Майами; тигра Майка Університету Луїзіани; золотого Орла Арві із Коледжу Рок-Веллі; вовка Альфі з Університету Невади та інших.

У спорті маскоти допомагають підтримувати спортивні досягнення команди, об'єднати спортсменів та уболівальників, зробити змагання більш виразними, принести фінансовий прибуток, підвищити престиж команди, міста і країни в цілому. Аніматори в костюмах маскотів забезпечують взаємодію з уболівальниками на місцях. Коли звичайному уболівальнику тисне руку маскот який ще зовсім недавно сфотографувався поруч із зірками спорту – це приємно в викликає позитивні емоції у споживача. Це об'єднує, впливає на бажання не тільки сильніше уболівати за команду, але також придбати сувенірну продукцію.

У 1966 році Великобританія стала першою країною в історії Чемпіонату світу з футболу, яка почала

традицію пошуку символу для відображення образу та характеру нації. Тоді маскотом (спортивним символом) стало левеня на ім'я «Віллі». Зображення лева знаходиться на Державному Гербі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Редж Хой (Reg Hoye), художник та ілюстратор дитячих книг, він же автор маскота, зміг надати більш широкий, ніж чисто етнічний характер талісману, перевтіливши могутнього лева з герба в приємне левеня. Його зображення на сувенірній продукції сприяли успішному продажу атрибутики футбольного події і після такого успіху маскоти-талісмани стали обов'язковим символом всіх великих спортивних змагань. Їх зовнішній вигляд досить жорстко регламентується правилами. У 1968 році на літніх Олімпійських Іграх в Мехіко маскотом став червоний Ягуар, у Мюнхені в 1972 році – такса Вальді, в Монреалі в 1976 році – бобер Амік, на Московській Олімпіаді 1980 року – Ведмедик Міша, на Олімпіаді в Лос-Анджелесі в 1984 році – орлятко Сем, на Олімпіаді у Сеулі в 1988 році – тигрня Ходорі, на Олімпіаді у Барселоні в 1992 році – щеня Кобі, на Олімпіаді в Атланті в 1996 році – Іззі (вважається найдивнішим маскотом за всю історію ігор), на Олімпіаді в Сіднеї у 2000 році – Качкодзьоб Сід, Кукабарра Оллі і Єхидна Міллі, на Олімпіаді в Афінах у 2004 році – Феб і Афіна, на Олімпіаді у Пекіні в 2008 році – Фува (риба, панда, вогонь, антилопа, ластівка), на Олімпіаді в Лондоні в 2012 – однокі істоти Венлок і Мандевіль, на Олімпіаді у Ріо-де-Жанейро в 2016 – Вінісіус і Том, на Олімпіаді 2020 року у Токіо – Мірайтова.

Кожен з цих маскотів має власне художньо-образне рішення та символічне значення, подання образу кожного маскоту також варіюється від графічних технік з плоскими зображеннями до об'ємних реалістичних персонажів. Розглянемо декілька прикладів різних часів проведення спортивних Олімпіад. Бобер Амік – символ Олімпіади 1976 року в Монреалі – на перший погляд є випадковим з не до кінця зрозумілим ім'ям, але канадський бобер – це один з головних символів країни нарівні з кленовим листом, і саме продажом бобрового хутра жили колонії на території сучасної Канади. Щодо якостей бобрів, то вони чудові плавці, їм притаманне терпіння, системний підхід до справи і наполегливість, що можна сказати і про спортсменів. Ім'я «Амік» в перекладі з алгонкінського (алгонкіни – найбільша індіанська мовна родина Північної Америки) означає «Бобер». Також слово «Амік» співзвучне зі словом «Аміго», що перекладається як «Друг» і цілком відповідає олімпійським цінностям по об'єднанню народів

усієї планети. До того ж Аміком звали ватажка бобрів в епічній поемі Генрі Лонгфелло «Пісня про Гайавату». Дизайн Аміка досить лаконічний і мінімалістичний. Маскот виконаний у вигляді чорного силуету бобра зі стрічкою нагородою.

Першим народом або корінними жителями Канади були індіанці, які населяли весь Американський континент задовго до появи європейців. Їх наскельні малюнки та живопис були досить примітивним і складалася з силуетів людей та тварин. Також варто відзначити, що у французів, які стали першими колонізаторами Канади, в епоху рококо (середина XVIII століття) дуже популярними були саме портретні силуети у зв'язку з їх доступністю та легкістю виробництва. Так один з найдавніших різновидів графічної техніки – силует, і в наш час є потужним інструментом дизайнера, відмінно показуючи себе переважно в інфографіці, дизайні сайтів та інтерфейсів, бо вдало переданий образ силуету відразу дає зрозуміти, кого чи що ми бачимо на зображенні. Силует зазвичай зображують в профіль, бо це найбільш інформативний ракурс, природний силует – це тінь, тому і колір заливки силуету зазвичай чорний.

Художньо-образне рішення Аміка виконано на основі згуртування декількох окружностей і має усього дві прямі лінії, не рахуючи стрічки. Таким чином це лаконічне рішення виглядає максимально інформативним. Стрічка із логотипом Олімпіади 1976 року накинуто по діагоналі на маскота та відображає нагородження переможців спортивних змагань. Її червоний колір символізує життя, любов і перемогу, ще одне кольорово-фактурне рішення Аміка засновано на використанні різнокольорової стрічки, вона пофарбована в усі кольори веселки.

Особливий інтерес в плані естетичного рішення представляє маскот Іззі, що був створений для Олімпійських ігор 1996 року в Атланті, США. За всю історію Олімпіад цей маскот є першим та одним з декількох «неживих» персонажів, тобто в основі його образотворення не простежується тварина або людина, серед інших подібних Венлок і Мандевіль – талісмани Олімпіади Лондона 2012 року. Первісне ім'я цього маскота було Whatizit (What is it? «Що це таке?»), і це ім'я найбільш доцільно характеризує проектне рішення маскота у вигляді краплі з руками в рукавичках, ногами у великих кросівках, великими очима з кільцями-орбітами, бровами блискавками і олімпійськими кільцями на хвості краплі. Довге і не зовсім зрозуміле всім Whatizit було замінено на більш коротке і легко запам'ятоване Іззі, при цьому зберіглася співзвучність обох імен.

Кількість кілець, а саме два кільця на очах і три на хвості краплі це своєрідна інтерпретація п'яти кілець з емблеми Олімпіади, а брови-блискавки, ймовірно, позначають швидкість. Провісником цього неординарного образу є перший повнометражний мультфільм «Історія іграшок», що з'явився у 1995 році. Повністю змодельований на комп'ютері анімаційний мультфільм у 3D, що в повній мірі продемонстрував можливості технології CGI (Computer-generated imagery), тобто зображень, згенерованих комп'ютером. Перший дизайнер талісману Джон Райан (John Ryan) згадував, що Міжнародний Олімпійський Комітет, надихаючись подібним технологічним проривом в області анімаційної мультиплікації, побажав створення такого «сучасного» персонажа, а основна форма краплі позначала, що це сльоза, тобто сильний емоційний прояв на спортивних змаганнях (Godfrey, 2016).

Для популяризації маскоту Іззі про нього вийшла гра для приставок Super NES і Genesis та кілька короткометражних мультфільмів, проте популярності цей маскот так і не набув, можливо із-за складності образу. На перший погляд в Іззі важко розпізнати саме краплю, він схожий на невелику кульку, що здувається або на щось зовсім невідоме і незрозуміле. Серед демонстрації різних видів спорту Іззі занадто часто варіюється: то він представлений з ногами, то «без», тому літає або зовсім виглядає як футбольний чи тенісний м'яч з очима. Подібна ситуація свідчить про те, що образ маскоту має бути лаконічним та зрозумілим, при цьому інформативним для максимальної кількості споживачів, оскільки Олімпійські Ігри – це надбання усього світу, а не лише окремої країни чи міста.

Останні створені на сьогоднішній день спортивні маскоти – це Мірайтова (Олімпіада) та Сомейті (Паралімпіада) у Токіо в 2020-2021 роках. Автором талісманів став графічний дизайнер Ріо Танігучі (Ryo Taniguchi), за задумом якого талісмани покликані об'єднати традиційні цінності з футуристичним зовнішнім виглядом і втілити в собі концепцію олімпійського бренду «Інновації із гармонії». Характерними рисами Мірайтова є загострене почуття справедливості і невгамовна пристрасть до спорту. Також він має здатність рухатися з надприродною швидкістю. Сомейті, що представлена у кольорі сакури, уособлює собою серце Японії, сильна фізично і духовно, що ріднить її з паралімпійцями, які долають перешкоди і розширюють межі можливого.

Художньо-образні рішення цих персонажів виконані в футуристичній стилістиці під впливом

японського аніме, відповідно з синіми і рожевими клітчатими візерунками у стилі Ітімацу епохи Едо (1603-1868). Основний колір виконання обох маскотів білий з додаванням клітин інших кольорів: рожевий прийнято асоціювати з жіночим початком, а синій, відповідно, з чоловічим, що Р. Танігучі використовував в своїй кольоровій палітрі. Біонічні форми цих роботизованих талісманів підкреслюються рисами графічних технік японського аніме. Подібна образність також символізує лідуючі позиції країни висхідного сонця в галузі передових технологій і робототехніки у світі.

Висновки. В науковій статті приведені та проаналізовані деякі художньо-образні рішення маскотів в контексті їхнього історіографічного розвитку. В сфері підприємства маскот є невід'ємним елементом успішного функціонування бренду, більшість крупних корпорацій мають власних персонажів-талісманів, що виконують, в тому числі, комунікативну функцію із споживачем. Більшість відомих маскотів із різних країн світу існують не одне десятиліття, постійно оновлюються з точки зору дизайну та продовжують представляти той чи інший товар або послугу.

Слід відзначити, що проектні рішення оновлених маскотів здебільшого зберігають свої первісні образи, оскільки саме їхня впізнаваність споживачем є ключовою, тому корективи мають зазвичай нюансний характер, так в сучасних рекламних роликах зовнішність рожевого кролика Duracell незначно відрізняється від першого прототипу 1973 року, а в Рональда Макдональда та кролика Nesquick зовнішність не змінилася, проте з роками додаються нові елементи одягу, що дозволяє залучити останнього в різні види спорту, демонструючи користь продукції Nestle. Якщо брати до уваги естетичний аспект, то додавання елементів одягу та іншої атрибутики, наприклад, для кролика Nesquick, дозволяє відобразити сутність та звички талісману як живої істоти, більш повно розкрити його потенціал та приблизити до потенційного споживача, що в даному випадку є дитячою аудиторією. Проектні представлення цього маскоту забезпечують візуальну комунікацію із споживачем, а вдало підібрані графічні та кольорово-фактурні рішення його образів сприяють набуттю ціннісно-орієнтованого значення, коли у дитини виникає бажання наслідувати активний образ життя кролика-маскота.

Маскоти як символи Університетів зазвичай мають анімалістичні образи, їх головне призначення нести до зовнішнього світу повідомлення про те, що собою являє даний навчаль-

ний заклад, тобто забезпечувати комунікацію. При цьому можна відмити важливість комунікативної функції маскотів у двох проявах: зовнішньому та внутрішньому. Функції зовнішньої комунікації полягають в позиціонуванні університету на ринку освітніх послуг, а внутрішня комунікація необхідна для формування єдиного ціннісного простору ЗВО як організації, що об'єднує студентів, викладачів та інших співробітників. Невід'ємним елементом забезпечення внутрішньої комунікації є залучення маскотів в спортивних заходах, що особливо притаманно талісманам із зарубіжних ЗВО (буйвол Ральфі, Колорадо; ібіс Себастьян, Майамі; тигр Майк, Луїзіана та інші).

Олімпійські ігри є окремою і найдинамічнішою сферою використання маскотів, оскільки ці персонажі функціонують на міжнародній платформі. В загальному осмисленні їхніх художньо-образних рішень можна відмітити перехід від існуючих тварин, що так чи інакше пов'язані

із країною, яку представляють та яку символізують до більш абстрактних персонажів. Однією із перших спроб цього переходу було представлення маскоту-краплі Іззі в Атланті у 1996 році, проте надто складне образне рішення з багатьма символічними нюансами залишилося незрозумілим для світової аудиторії, тому важливим аспектом у формуванні талісману є лаконічність та максимальна інформативність, виконана різними графічними засобами, оскільки Олімпійські ігри – це надбання усього світу, а не лише окремої країни чи міста. Звичайно, в залежності від країни, що проводить ігри, варіюється і сам образ маскоту, бо кожна з них закладає в цього персонажа елементи своєї культурної спадщини, так останні талісмани з Олімпіади у Токіо 2020-2021 років демонструють симбіоз національних традицій (клітчатих візерунків у стилі ітімацу епохи Едо) у кольорово-фактурних рішеннях та сучасності – образи маскотів у вигляді роботів демонструють одну з лідуючих позицій країни в робототехніці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуреева Е.А. Талисман как элемент нематериального наследия и коммерциализации спортивного мероприятия. *Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова*. 2018. №5. С. 24–31.
2. Демин П.В., Пашков С.Г. Символика университета в восприятии студентов. *Интеракция. Интервью. Интерпретация*. 2015. №10. С. 91–100.
3. Тен Ю.П. Символизм талисмана Чемпионата мира по футболу как одно из направлений национального брендинга страны. *Научный журнал «Вестник АГУ»*. 2019. №4. С. 208-213.
4. Chapleo C. Barriers to brand building in UK universities. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2007. Vol 12, №. 1. P. 23-32.
5. Dueterhaus A., Dueterhaus M. Attributes of successful university brands in the USA. *Journal of Brand Strategy*. 2014. Vol 3, №. 2. P. 169-183.
6. Gerlach L.R. The Winter Mascots. From Games symbols to historical and cultural representations. *Journal of Olympic History*. 2013. Vol 21, №. 3. P. 24-31.
7. Godfrey G. Atlanta Remembers the Cultural Olympiad: The man behind Izzy comes clean about what wuz it. *Arts-atl* : веб-сайт. URL: <https://www.artsatl.org/atlanta-remembers-cultural-olympiad-man-izzy-clean-wuz/> (дата звернення: 23.08.2021).
8. Olympic mascots. *Olympic Games* : веб-сайт. URL: <https://olympics.com/en/olympic-games/olympic-mascots> (дата звернення: 23.08.2021).
9. Smiley M. Research Says Brand Mascots Really Do Move the Needle. *Adweek* : веб-сайт. URL: <https://www.adweek.com/brand-marketing/research-says-brand-mascots-really-do-move-the-needle/> (дата звернення: 24.08.2021).

REFERENCES

1. Gureeva E.A. Talisman kak element nematerial'nogo naslediya i kommercializacii sportivnogo meropriyatiya. [Talisman as an element of the intangible heritage and commercialization of a sporting event]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*, 2018, Nr 5, pp. 24-31 [In Russian].
2. Demin P.V., Pashkov S.G. Simvolika universiteta v vospriyatii studentov. [University symbolism as perceived by students]. *Interaction. Interview. Interpretation*, 2015, Nr 10, pp. 91-100 [In Russian].
3. Ten Yu.P. Simvolizm talismana Chempionata mira po futbolu kak odno iz napravlenij nacional'nogo brendirovaniya strany. [The symbolism of the mascot of the FIFA World Cup as one of the directions of the country's national branding]. *Scientific journal «Bulletin of Adyge State University»*, 2019, Nr 4, pp. 208-213 [In Russian].
4. Chapleo C. Barriers to brand building in UK universities. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2007. Vol 1, №. 12. P. 23-32
5. Dueterhaus A., Dueterhaus M. Attributes of successful university brands in the USA. *Journal of Brand Strategy*. 2014. Vol 3, №. 2. P. 169-183
6. Gerlach L.R. The Winter Mascots. From Games symbols to historical and cultural representations. *Journal of Olympic History*. 2013. Vol 21, №. 3. P. 24-31

7. Godfrey G. Atlanta Remembers the Cultural Olympiad: The man behind Izzy comes clean about what wuz it. *Artsatl*. Retrieved from. URL : <https://www.artsatl.org/atlanta-remembers-cultural-olympiad-man-izzy-clean-wuz/>
8. Olympic mascots. *Olympic Games*. Retrieved from. URL : <https://olympics.com/en/olympic-games/olympic-mascots>
9. Smiley M. Research Says Brand Mascots Really Do Move the Needle. *Adweek*. Retrieved from. URL : <https://www.adweek.com/brand-marketing/research-says-brand-mascots-really-do-move-the-needle/>

УДК 761.1(520):7.047

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-10>

Людмила ЛИТВИНЮК,

orcid.org/0000-0002-3412-463X

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри графічного дизайну

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *litvinuklk@gmail.com*

Катерина ШАУЛІС,

orcid.org/0000-0003-4029-5790

кандидат мистецтвознавства,

старший викладач кафедри аудіовізуального мистецтва

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *kzhernoklova@gmail.com*

Костянтин ЖЕРНОКЛЬОВ,

orcid.org/0000-0003-1667-714X,

кандидат хімічних наук,

доцент кафедри реставрації та експозиції творів мистецтва

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *zhernokluov@ukr.net*

РОМАНТИЗАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ПОЕТИКА МАНДРІВ КРАЇНОЮ У СЕРІЯХ ГРАВЮР КАЦУШІКА ХОКУСАЙ ТА АНДО ХІРОШІГЕ

Стаття присвячена дослідженню серій гравюр Кацушіка Хокусай, а саме “Тисяча видів моря”, “Водоспади Японії”, та Андо Хірошіге “Тридцять шість видів Фуджі”, “Сто видів Едо” тощо. В роботах видатних митців розкривається романтизація регіональних особливостей Японії, а також з’являється поетизування мандрів країною. Саме у гравюрі укійо-е відбувається зміна художньої мови з традиційно китайської на японську, це у свою чергу посилює використання виключно японських мотивів. Такі зміни призвели до появи нових сюжетів та тем у японській гравюрі, які були націлені на розкриття краси Країни сонця що сходить. Мандри країною стали невід’ємною частиною японського життя. Зародившись, як течія, ще у 17 столітті і до сьогодні не втратили своєї актуальності, а навпаки набувають все більшої популярності та романтизації. Це підтверджується інтересом художників до зображень як популярних туристичних пам’яток та шляхів (Сто видів Едо, Тридцять шість видів Фуджі), так і появою достатньої кількості мало відомих пейзажів, зображень народних промислів, віддалених куточків Японії та ін. У матеріалах гравюри укійо-е простежується поступова еволюція природного мотиву від складової жанрової сцени до виокремлення в самостійний жанр. Зазначено, що пейзаж розвивається у певних тематичних комплексах і відбиває зміни в уявленнях про природне середовище, а з іншого боку – друковані естампи сприяли формуванню таких уявлень.

Під час аналізу попередніх досліджень застосовувалися методи систематизації, критичного та порівняльного аналізу. В осмисленні особливостей образно-змістовної структури творів японської графіки використовувалися методи формального, образно-стилістичного та компаративного аналізу.

Ключові слова: мистецтво Японії, японська графіка, пейзажна гравюра, укійо-е.

Liudmyla LYTUVYNIUK,

orcid.org/0000-0002-3412-463X

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Graphic Design

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *litvinuklk@gmail.com*

Kateryna SHAULIS,*orcid.org/0000-0003-4029-5790**Candidate of Art History,**Associate Professor at the Department of Audiovisual Arts**Kharkiv State Academy of Design and Arts**(Kharkiv, Ukraine) kzhernoklova@gmail.com***Kostiantin ZHERNOKLOV,***orcid.org/0000-0003-1667-714X**Candidate of Chemical Sciences,**Associate Professor at the Department of Restoration and Expertise of Works of Art**Kharkiv State Academy of Design and Arts Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) zhernoklov@ukr.net*

ROMANTICIZATION OF REGIONAL FEATURES AND POETICS OF JOURNEYS THROUGHOUT THE COUNTRY IN THE SERIES OF ENGRAVINGS OF KATSUSHIK HOKUSAY AND ANDO HIROSHIGE

The article is devoted to the study of a series of engravings by Katsushika Hokusai "A Thousand Species of the Sea", "Waterfalls of Japan", and Ando Hiroshige "Thirty-six species of Fuji", "One hundred species of Edo" and others. In which the romanticization of regional features of Japan is revealed. And there is the poeticization of travel through the country. It is in the engraving of ukiyo-e that the artistic language changes from traditionally Chinese to Japanese, which in turn intensifies the use of exclusively Japanese motifs. Such changes led to the emergence of new plots and themes in Japanese engraving, which were aimed at revealing the beauty of the Land of the Rising Sun. Traveling the country has become an integral part of Japanese life. Originating as a trend, in the 17th century and to this day have not lost their relevance, but on the contrary are becoming increasingly popular and romanticized. This is confirmed by the interest of artists in the images of popular tourist attractions and trails (One Hundred Species of Edo, Thirty-Six Species of Fuji), and the emergence of a sufficient number of little-known landscapes, images of folk crafts, remote corners of Japan and others. In the materials of ukiyo-e engraving there is a gradual evolution of the natural motif from the component of the genre scene to the separation into an independent genre. It is noted that the landscape develops in certain thematic complexes and reflects changes in perceptions of the natural environment, and on the other hand – printed prints contributed to the formation of such notions. During the analysis of previous studies, methods of systematization, critical and comparative analysis were used. Methods of formal, figurative-stylistic and comparative analysis were used in understanding the peculiarities of the image-content structure of Japanese graphics.

Key words: *Japanese art, woodblock prints, landscape art prints, ukiyo-e.*

Постановка проблеми. Дослідження мистецького надбання Сходу, і зокрема Японії, показали їх помітний вплив на художні практики Заходу. Сходознавці студії сприяють як формуванню цілісної та більш складної художньої картини світу, так і переосмисленню української культурної спадщини, глибинному вивченню мистецьких процесів. Тому дослідження у галузі арт-орієнталістики є актуальними як з точки зору розвитку української науки, так і з боку прагнення України інтегруватися у світовий науковий та культурний простір.

Аналіз попередніх досліджень. У наукових джерелах, присвячених японській графіці, дотичній до проблематики нашого дослідження відзначаються праці Воронової Б. Г., Ніколвєвої Н. С., Фенолора Е., Сусуму М. Треде М., Смит Х., Паджет Р.

Тривалий час японський пейзаж асоціювався з графічними серіями майстрів гравюри укійо-е, оскільки саме друковані естампи викликали зацікавленість художників, колекціонерів та

шанувальників мистецтва. У різні часи в межах досліджень японської гравюри приділяли увагу пейзажному жанру такі науковці, як Б. Воронова, Дж. Гілієр та ін. В їхніх працях відзначаються космізм краєвидів Кацушіка Хокусай та камерність пейзажних мотивів Андо Хірошіге.

Вагомим внеском у дослідження укійо-е та пейзажної спадщини Кацушіка Хокусай є наукові праці Б. Воронової. Її численні статті до каталогів японської гравюри, монографії, присвячені творчості Кацушіка Хокусай репрезентують розмаїття творчих пошуків видатного майстра. Протягом десятиліть вчена змінює оптику сприйняття творчості художника та укійо-е як явища, в якому пафос «демократизації мистецтва» поступається порівняльним характеристикам та пошуку об'ємного погляду на здобутки художника.

Мета статі полягає у вивченні малодосліджених серій гравюр Кацушіка Хокусай та гравюр Андо Хірошіге, що сприяли романтизації мандрів країною сонця що сходить.

Виклад основного матеріалу. Зіставлення доробку Кацусіки Хокусай у галузі пейзажу із спадщиною його попередників-живописців унаочнює принципову зміну структури краєвиду. Він не тільки стає «японським», в ньому з'являється океан. Незважаючи на те, що Японія є острівною державою і море та океан годують японців, ці водні стихії зрідка з'являються у художніх творах. І якщо море інколи знаходило місце в творчості живописців, то «велика вода» – ніколи. Вперше це спостереження було висловлене Б. Вороною. Щоправда, дослідниця вважала новітньою й ідею зіставлення грандіозної океанської хвилі та гори» (Воронова, 2008), з чим неможливо погодитися. Океан у гравюрах художника замінив традиційні для жанру гори-води річки та водоспади, став ще однією прикметою переосмислення китайського канону.

Естетичне осмислення «великої води» знаходить продовження у серії 1833 року «Тисяча видів моря». У сюжетній розробці серії простежуються напрацювання, набуті під час роботи над «36 видами Фуджі», що відзначав ще Е. Фенелоза (Fenollosa, 2007: 86). Однак важливим є те, що за задумом митця (зважаючи на відомі завершені твори та експоновані Токійським національним музеєм підготовчі матеріали художника) це мав бути грандіозний каталог усіх водних стихій Японії. Так, в аркуші «Риболовля на річці Міято» зображено пейзаж навколо Рюгьоку в місті Едо. Хокусай мешкав неподалік, тож змальований ним краєвид був невід'ємною складовою його сприйняття міста. На першому плані показано рибалок у човнах, зайнятих ловлею риби, на іншому березі річки зображено будівлі, де зберігалися човни, що належать пшоунату. Колористичне вирішення мотиву побудовано на зіставленні теплих зелено-синіх, темних смарагдових, бежевих тонів.

До мотиву «великої хвилі» художник звертається і в цій серії. В аркуші «Дике море у Чоші» він знову вводить у композиційну структуру два човни з рибалками. На відміну від попередніх композицій горизонт тут не проглядається, увесь простір композиції займають велетенські хвилі, модельовані чіткими косими лініями. Крупний план та підкреслена динамічність композиційного рішення посилюють відчуття могутньої стихії. Важливо підкреслити, що у правій частині композиції художник кількома елементами натякає, що рибалки дісталися берега – через товщу води проглядаються скалки, камінці та ґрунт, що зазвичай забирає море під час відливу.

За своїм колористичним вирішенням гравюра наближена до «Під хвилею Канагави». Кольором що превалює виступає темно-синій, що вико-

ристовує майстер для зображення океану. Синю товщу води прорізають білі діагональні смуги. Такий ефект «штрихування» він використовує згодом у зображенні водоспаду Кіріфурі на горі Куроками в провінції Шімоцукі.

Слід зазначити, що розглянутими у роботі варіантами «великої хвилі» не вичерпується інтерес митця до зазначеного мотиву. Відомі версії, створені значно раніше проаналізованих, як от «Вид хонмоку від Канагава» 1803, «Швидкий човник, що бореться з хвилями» 1805 та ін. Вони суттєво поступаються згаданим трьом, однак усі його версії «великої води» (і як побачимо далі – в інших японських художників також) мають спільну рису: берег завжди неподалік; хвилі – то лише частки великого океану. Герої майстра та морських краєвидів інших художників ніколи не опиняються у відкритому морі, їх погляди та зусилля спрямовані не на невідому далечінь, а навпаки, завжди на берег, додому.

Розробка Кацусіки Хокусай серії, присвяченої островам Рюкю (нині – Окінава) могла би викликати питання щодо обґрунтованості викладених тверджень, адже царство Рюкю знаходиться далеко на півдні і навіть при сучасному розвитку пароплавання, шлях до нього вважається занадто тривалим морським маршрутом. Поява теми Рюкю аж ніяк не свідчила про зміну морського досвіду широкого загалу. Серію було замовлено художникові видавцем у зв'язку з прибуттям до східної столиці послів Рюкю, що викликало інтерес містян, і зображення невідомої землі мали попит. Сам художник, як відомо, островів ніколи не відвідував і керувався виключно опублікованою доповідною запискою китайського чиновника та власною фантазією. Тож ніяких картин, що змальовують безкрайні простори океану, не з'явилося. Хокусай моделює Рюкю за образом та подібністю острівної Японії, де 4 основні острови оточені безліччю дрібних островів. Щоправда, образ архіпелагу подається ідеалістично. Острови, де тайфуни трапляються майже щотижня, показані як земля, що омивається спокійними водами океану. Повсюди буяє розмаїта південна рослинність. Укріплені каменем береги, високі міцні стіни, що оточують поселення, свідчать про розвинену цивілізацію. Можна стверджувати, що певною мірою підвалини для анексії Рюкю через неповні 50 років закладалися вже такими серіями, які розширювали уяву про просторову модель Японії, призвичаювали сприймати Рюкю як хоча й периферійну, але реальну зону інтересів Японії.

Залишаючи поза межами нашого викладення значення варіантів «великої хвилі» для світового

мистецтва (огляд літератури з цього питання може становити окреме наукове завдання), відмітимо лише, що вплив цих творів власне на японських митців та поширення винайдених майстром прийомів у художній практиці Японії буде простежуватися протягом XIX, XX століть і до сьогодення.

Море як життєдайне джерело представлено у всіх його серіях і в розглядуваній зокрема. «Рибна ловля в Урага» ілюструє спокій внутрішніх морів. На неширокій косі, що заходить далеко у море, художник зображує декілька рибалок. Почуття безпеки та щедрості природи відчувається у розслаблених позах людей, домінуванні горизонтальних ліній, рівних розкатах локальних кольорів.

Сцени рибної ловлі знаходять продовження в наступних аркушах серії. Серед них – «Риболовля на річці Кінугава» та «В очікуванні улову». Перша гравюра демонструє процес ловлі риби в річці, що протікає через префектуру Точігі. Композиція естампу побудована на контрастах: бурхливі хвилі, у яких рибалки виловлюють рибу зіставляються зі спокійною величчю гори на задньому плані, а рухи ловців різко контрастують із спокоєм людей, що спостерігають за ними.

Друга гравюра має каскадну композицію. На задньому плані показано міст, що стоїть непорушно, немовби спостерігаючи за бурхливим життям, що вирує на передньому плані. Люди ловлять рибу в кошики та сітки, відчувається нестримний потік бурхливої гірської річки, каскадність якої посилюється закругленими лініями, якими Хокусай моделює кожну «сходинку» ріки.

В аркуші «Риболовля за допомогою факелів» показано спосіб рибальства, що був винайдений у префектурі Яманаші. Сутність його полягала в тому, що рибалки виходили на берег річки пізно увечері та махали запаленими факелами над водою, що «заворожувало рибу», і вони могли виловлювати її. Художник достовірно передав атмосферу та ритуал вилову. У темно-синьому, майже чорному небі мерехтять зірки, кольори пейзажу розбілені, що створює відчуття прохолоди літньої ночі. Як і інші гравюри укійо-е, робота позбавлена світлотіньового моделювання, проте ефект «занурення» у темряву досягається завдяки використанню тонких градієнтів та кольорової розтяжки від світло-жовтого до темно-зеленого. Звивисті, заокруглені лінії, що їх використовує автор для вигинів ріки, дають відчуття бурхливої гірської річки з великою кількістю порогів.

«Полювання на китів на островах Гото» знайомить з давнім японським промыслом, що зберігається по сьогодні в обмеженому міжнародними конвенціями обсязі. Художник зображує

сцену трохи відсторонено. Майже увесь простір композиції займає зображення великого чорного кита, що б'ється у воді та підіймає бризки й піну навколо себе. З трьох боків його оточила ціла армада китобійних суден. У роботі автор зобразив момент перед вбивством тварини, наповнивши її передчуттям смерті. Слід відмітити, що ані Хокусай, ані інші сучасники-митці не відчували жодного сентименту щодо тварини, не вважали такий промысел жорстоким. На відміну від європейців, що знищували китів заради окремих речовин, японці використовують улов повністю. Коріння цієї традиції сягає далекого минулого, адже м'ясо китів надзвичайно жирне та поживне, що зробило полювання на кита важливою складовою господарської діяльності. У сюжетах, що представляють цей промысел, зазвичай підкреслюється небезпечність полювання та важливість колективу, адже лише об'єднавши зусилля, можна вижити. За приклад правлять твори Утагава Тойохару «Ловля китів у Кумано-Ура в провінції Кіі», Утагава Кунійоші «Великий Вилон, процвітань кита», Хірошіге Шигенобу II «Ловля китів у Гото, провінція Хізен», Шунтей Кацукава «Споглядання кита в затоці Сінагава в Таканаві».

Кацушіка Хокусай залишив по собі багатющу спадщину. Серед його пейзажних серій заслуговує на увагу і цикл «Водоспади Японії», відомий також як «Прогулянка водоспадами в провінціях», що вважається хіба що не найціннішим його внеском у розвиток японського пейзажного жанру. Серія складається із восьми гравюр. Перше, що безпосередньо впадає в око та різко відрізняє ці твори майстра від його попередніх робіт, – використання насиченого синього кольору на тлі зеленого фону літнього пейзажу. Блакитно-пруський синій, що його використовує майстер, потрапив до Японії із Берліну і одразу став улюбленим кольором майстра. Він починає його використовувати ще в серії «Тридцять шість видів Фуджі», проте найяскравіше можливості кольору були розкриті саме в серії водоспадів.

Ще одним важливим художнім аспектом серії є надзвичайно багата та різноманітна палітра графічних технік та стилізацій. У його графічній інтерпретації деякі водоспади виглядають як коріння дерев, що розкинулися зверху гори, інші схожі на волосся, що каскадами спадає донизу. Якісь водоспади майже повністю білі, і це дає відчуття збитої у піну бурхливої води стрімкого потоку, інші чергуються білими вертикальними смугами з різними відтінками і товщинами блакитних смуг. «Водоспад Кіріфурі на горі Куроками в провінції Шімоцукі» схожий чи то на сітку крово-

носних судин, чи на лапи фантастичного монстра, що спускається із вершини. Проте, незважаючи на таку фантастичну картину, всі водоспади, що їх показав Хокусай, абсолютно реальні. Куратор музею мистецтв Вустера припускає, що художник, можливо і не бачив усі їх на власні очі, «але в епоху, що стала свідком можливості відкриття внутрішніх подорожей в Японії, він побачив принаймні деякі з них. І він зробив багато конкретних спостережень, що з'являються у відбитках. Не тільки скелі та навколишня рослинність, а й храми в гротах на підходах до водоспадів... місцеві торговці... мости, з яких відкриваються прекрасні краєвиди» (*переклад К. Ш.*) (Worcester Art Museum, 2019).

Другим видатним митцем, що долучився до розробки пейзажного жанру і сприяв його піднесенню у XIX столітті, був Андо Хірошіге. Тривалий час художник знаходився, так би мовити, у затінку слави Кацушіка Хокусай, але після смерті великого майстра він залишився фактично єдиним, хто був здатним запропонувати нові підходи до трактування краєвиду. У деяких аспектах Хірошіге не міг уникнути впливу свого старшого сучасника. Так само, як і Хокусай, і багато інших художників того часу Хірошіге створював пейзажні серії, спираючись частково на власний досвід, частково на публікації про мандри, зображення відомих місцевостей у книжках та на ширмах. Подорожування потребувало значних витрат часу та матеріальних ресурсів, тож така практика була звичайною. Звідси – надзвичайний успіх серії «53 станції дороги Токайдо», яку майстер розробив за матеріалами подорожі до Кіото. Дослідники творчості Хірошіге сповіщають, що у 1832 році художник зміг приєднатися до офіційної процесії шьогуну в Кіото (Воронова, 2008). (Хокусай, коли розробляв однойменну серію, ще не мав такого досвіду).

В аркушах зазначеної серії показані виразні краєвиди та епізоди подорожі з Токіо до Кіото. Як вже відзначалося вище, подорожування дорогою Токайдо стало настільки популярним, що з'явилися численні ігри, де пересуваючи фішки по схемі з картинками, гравці немов би подорожували. Серії естампів, присвячені Токайдо, сформували окрему специфікацію краєвиду, певний «візуальний травелог», де мали бути початок та кінець шляху, а серед гравюр (незалежно від їхньої кількості) мали міститися сцени, пов'язані з реальними станціями. Тож відповідно до правил піджанру, серія Хірошіге починається з головного відправного пункту – мосту Ніхон-баші. На відміну від Хокусай, Хірошіге цей аркуш заповнює

людьми так, що майже зникає міська перспектива, з-за мосту лише виглядають верхівки дахів. Перший план заповнює людський натовп, в якому і процесія даймьо, котрий повертається зі столиці до свого замку, і численні торговці зі своїм скарбом, містяни.

Уявляється цілком логічним такий вибір сюжету для першого аркуша, адже він сам вирушив у такий процесії. З іншого боку, Ніхон-баші в його трактуванні – не просто пункт, від якого вимірювалися усі відстані в країні, а центр «японського всесвіту»: сюди прагне й спрямовується уся Японія, тут зосереджуються усі товари, діалекти, новини. Там, де Хокусай подає перспективну і емоційно дистанційовану картину одного з найбільш жвавих місць столиці, Хірошіге вдається поєднати два погляди. Він показує міст немов би очима провінційного мешканця, що нарешті дістався столиці, і водночас відчувається гордість едокко, для якого такі картини – повсякдення. Такий погляд на місто з відчутною присутністю автора згодом найбільш яскраво буде втілений у серії «Сто видів Едо».

Подальші аркуші цілком вкладаються у сформовану традицію серій, присвячених мандрам. Естампи серії розповідають історію мандрівника, що йде шляхом Токайдо, проте людина тут виступає не як головний персонаж. Перше місце посідає природа, що оточує, нависає, заповнює простір гравюр, людина ж сприймається виключно як невеличка частинка природного середовища, наче маленька мураха, що намагається подолати відстань та дістатися дому.

Композиційно роботи побудовано на поєднанні локальних плям із проробленими тонкою лінією елементами. Художник позначає фактуру дерева, листя кущів, тріщини на схилах пагорбів, проте перевагу надає простору. У гравюрах Хірошіге багато неба, землі, води, які подаються локального кольору плямами, створюючи відчуття великих просторів. У кожній гравюрі присутній один «головний» колір, завдяки якому утворюються великі локальні плями, та декілька додаткових (зазвичай не більше чотирьох), що поєднують композицію, роблять її цілісною та гармонійною.

Люди у пейзажах цієї серії не тільки стафаж, що поживляє композицію та показує масштаб. Численні мандрівники змістовно поєднують аркуші з показаними у них різними місцевостями. Глядач немов разом із процесією даймьо (потрібно розуміти – і художником) крокує трактом, зачаровано дивиться на великі човни у бухті, милується краєвидами, стомлений, плентається «у хвості» процесії, заздрісно спостерігаючи, як повз нього про-

пливають у паланкінах поважні чиновники, долає вбрід розлив, розглядає інших мандрівників, що зустрічаються на тракті. Відчуття реальної подорожі підсилює розмаїття природних станів: світанки і заходи сонця, присмерки, дощі, тумани, снігопади тощо. У Хірошіге, як ні в кого з інших пейзажистів, ці зміни у природі яскраво характеризуються й реакцією на них людей, які розморені спекою, мерзнуть чи потерпають від холодного дощу.

Два варіанти серії «36 видів Фуджі» створені Хірошіге після смерті Кацушіка Хокусай. Популярність пейзажних серій-мандрівок не зменшувалася, вони розроблялися багатьма художниками. Потрібно було винайти нові підходи в інтерпретації теми. З двох варіантів, створених художником (обидві містили по 36 аркушів), на особливу увагу заслуговує друга, де він змінює горизонтальний формат на вертикальний, чим наближає роботи серії до класичних вертикальних сувоїв у жанрі гори-води. Прагнення відтворити класичний жанр мовою тиражної графіки, зверненої до масового глядача, Хірошіге було не менш притаманне, ніж Кацушіка Хокусай. Він так само вивчав класичні китайські школи живопису і, вочевидь, намагався застосовувати цей досвід при розробці краєвиду. Фуджі у його вертикальних композиціях зазвичай трактується силуетом. На відміну від свого попередника, він ніколи не наближає глядача до гори, вона завжди розташована у далечині, немов майстер намагався жодним чином не нагадувати версію Кацушіка Хокусай. Однак повністю уникнути впливу великого майстра йому не вдалося. Так, в аркуші «Море в Сатто, провінція Суруга», відомому також під назвою «Велика хвиля на узбережжі Сато», простежується використання хокусаєвого прийому у зображенні хвилі з шматками піни та птахами [4].

Не менш значущими для розвитку пейзажного жанру стали розробки Хірошіге міського краєвиду, без яких неможливо уявити подальший розвиток японської «ведуті». Художник розробив близько 70 серій, присвячених рідному місту. Більшість з них було видано у 1840-х роках. Крім того, він створив багато краєвидів Едо для численних альбомів, що продавалися у якості сувенірів. «Сто видів Едо» – одна з останніх серій. Хірошіге у 100 аркушах серії відтворив життя столиці у різні пори року. Сьогодні майже нічого (за рідкісним виключенням) з того, що зафіксував Хірошіге, не збереглося. Образи старого Едо – міста, що вже тоді налічувало понад мільйон мешканців, зафіксовані художником, сьогодні зачаровують сумірністю природи та цивілізації. Навіть

найбільш грандіозні будівлі не затуляють неба, у міських панорамах природа завжди домінує. Усі аркуші серії розподілені за порами року, що є не просто ознаками часу, а скоріше змістом мотиву: що саме прийнято робити у Токіо навесні (восени, взимку, влітку), які місця у цей сезон варто відвідати аби якнайповніше насолодитися красою кленів чи розквітлої сакури.

Хірошіге багато експериментував, відшукуючи прийоми колористичної виразності. Численні адміністративні обмеження у галузі гравюри, що поступово забороняли використання певних кольорів, великої кількості дощок, тиснення, певною мірою спонукали художників шукати нові шляхи [7, 215]. Хірошіге винайшов прийом розкату фарби, що дозволяло робити переходи не тільки від темних відтінків до висвітлених, а й між контрастними парами (наприклад, від червоного до зеленого). Він активно використовував індиго – улюблений японцями фарбник, який вони цінують за глибину та багатство відтінків.

У пошуках новітніх ефектів Хірошіге розробляє багато нічних пейзажів, де грає на контрасті світла та тіні, грає силуетами, яскравими спалахами фарби на темному тлі. Показовою у зазначеному сенсі є композиція «Феєрверк на мосту Рюгьоку». Художник звертається до завищеної перспективи, щоб показати човни і людей, зібраних навколо, та натовп містян на довгому мосту через річку Суміда, які спостерігають за фантастичним видовищем феєрверків у небі. Яскраво-блакитний колір річки виділяється на тлі темно-коричневих і сірих човнів, мостів і неба над ними. Червоні ліхтарі на човнах на передньому плані збігаються з малиною лінією феєрверку, що зображена вгорі.

Підсумовуючи результати розвитку пейзажного жанру у першій половині XIX століття, відмітимо, що попри захоплення традиційними для укійо-е сюжетами, пейзажна гравюра, що виокремилася у самостійний жанр, здобула визнання сучасників. Фукейга в укійо-е суттєво вирізняється від класичного монохромного краєвиду, основні художні принципи якого були запозичені з Китаю, тим, що простір пейзажу укійо-е допускає наявність людей не лише в якості мовчазних поетів чи мудреців, а й звичайних містян, зайнятих повсякденною працею, допускає гомін міста і відтак не дорівнює традиційному поняттю «пейзаж».

З іншого боку, особливості розвитку пейзажу в укійо-е можна пояснити й як спробу розробити власний, японський краєвид. Варто згадати, що саме на цей час припадає критика китайської сис-

теми живопису, яку вивчали майже всі видатні художники укійо-е. Так, художник і теоретик Нішікава Суkenобу (1671–1750) писав: «...Наші старі художники навчалися на картинах китайських майстрів. Тому вони постійно зображують китайських мудреців, поетів або самітників і дуже рідко – людей Японії. Навіть коли вони <...> зображують японця, все одно картина віддає Китаєм, дух не впіймано. Хіба це не вузькість?» (переклад з рос. К. Ш.) (Susumu, 2015: 126).

Слід визнати, що критика була справедливою, адже панівна на той час школа Кано дійсно практикувала не тільки техніку китайського живопису. Китайці розробили композиційні прийоми та засоби письма, що дозволяли передати особливості китайської природи. Японські майстри разом із технікою запозичували й величні панорами китайських гір. Художники-інтелектуали школи Бунджінга також відтворювали китайські гори, що їх вони навіть не мали шансів побачити і які вони собі уявляли виключно за альбомами, що час від часу потрапляли до Японії. Так, едоський живописець Ікено Тайга відомий не поодинокими зображеннями японських гір, і зокрема Фуджі, яку він бачив доволі часто, а китайськими монохромами у стилі веньженьхуа. Саме цими обставинами пояснюється полемічний запал Суkenобу:

«У картинах триматися китайських традицій, з презирством ставитися до японських шкіл, звести все до китайського, до китайських краєвидів, до китайських робіт і розваг, не дивлячись на свою Японію, хіба це не означає вірити у чужу далеку країну і зневажати свою близьку Батьківщину?» (переклад з рос. К. Ш.) (Susumu, 2015: 127). Навіть такий «західник», як Сіба Кокан, критикував не-японськість японського живописного краєвиду. Він писав: «Люди товчуть про японський живопис, але ж він цілком запозичений із Китаю. Навіть коли його представники малюють Фуджі, цю уславлену гору Японії, вони застосовують китайський метод. Нічого, рівно нічогісінько не створено у Японії!» (переклад з рос. К. Ш.) (Николаева, 1996: 188) [2, 156].

Висновки. Вочевидь, саме у межах укійо-е відбулася принципова зміна орієнтації з китайського краєвиду на японський, певна романтизація регіональних особливостей, поетика мандрів країною. Що призвело до того, що пізнавати Японію, особливості її природи широкі верстви населення Японії почали саме завдяки майстрам гравюри на чолі з Андо Хірошіге та Кацушіка Хокусай. Як і свою чергу створили низку найрізноманітніших серій, які досить часто залишаються поза межами наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронова Б. Г. Японская гравюра XVII первой половины XIX века: в 2 т. Москва : Красная площадь, 2008. Т. I. 480 с.
2. Николаева Н.С. Искусство Японии. Москва : Диллер, 2000. 341 с.
3. Николаева Н. С. Япония-Европа : Диалог в искусстве. Средина XVI- начало XX века. Санкт-Петербург : Изобразительное искусство, 1996. 397 с.
4. Шауліс К. Японський пейзаж у європейському науковому дискурсі. *Культурологія та інформаційне суспільство XXI ст.* : Матеріали всеукраїнської науково-теоретичної конференції молодих учених. 21-22 квітня 2016р. Харків : ХДАК. С. 24-25.
5. Fenollosa Ernest F. Epochs of Chinese and Japanese Art : An Outline History of East Asiatic Design : Stone Bridge Press, 2007. 676 p.
6. Susumu M. Nishikawa Sukenobu. Grove Art Online, Oxford Art Online. Oxford University Press, 2015.
7. Trede M., Bichler L. Hiroshige. One Hundred Famous Views of Edo : Taschen, 2015. 584 p.
8. Worcester Art Museum. URL : <https://www.worcesterart.org> (дата звернення : 08.05.2019).

REFERENCES

1. Voronova B. N. Yaponskaya hravyura XVII pervoy polovyny XIX veka [Japanese engraving of the XVII first half of the XIX century]: v 2 t. Moskva : Krasnaya ploschad', 2008. T. I. 480 p. [in Russian].
2. Nykolaeva N.S. Yskusstvo Yaponyy [Art of Japan] Moskva : Dyller, 2000. 341 p. [in Russian].
3. Nykolaeva N. S. Yaponyya-Evropa : Dyaloh v yskusstve. Sredyna XVI- nachalo XX veka [Japan-Europe: Dialogue in Art. Mid-16th – early 20th century]. Sankt-Peterburh : Yzobrazytel'noe yskusstvo, 1996. 397 p. [in Russian].
4. Shaulis K. Yapons'kyu peyzazh u yevropeys'komu naukovomu dyskursi [Japanese landscape in European scientific discourse]. *Kul'turolohiya ta informatsiyne suspil'stvo KHKHI st.* : Materialy vseukrayins'koyi naukovoto-reteychnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh. 21-22 kvitnya 2016 r. Kharkiv : KHDAK. pp. 24-25. [in Ukrainian].
5. Fenollosa Ernest F. Epochs of Chinese and Japanese Art : An Outline History of East Asiatic Design : Stone Bridge Press, 2007. 676 p.
6. Susumu M. Nishikawa Sukenobu. Grove Art Online, Oxford Art Online. Oxford University Press, 2015.
7. Trede M., Bichler L. Hiroshige. One Hundred Famous Views of Edo : Taschen, 2015. 584 r.
8. Worcester Art Museum. URL : <https://www.worcesterart.org> (data zvernennya : 08.05.2019).

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-11>**Ольга КЛИМУК,***orcid.org/0000-0001-6741-9648*

викладач кафедри германської філології

Українського гуманітарного інституту

(Буча, Київська область, Україна) *olha.sadlovska@gmail.com***ЧИ ВАРТО МІНЯТИ ДОЛАР НА ГРИВНЮ (ДО ПИТАНЬ ПЕРЕКЛАДУ
АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОМПОНЕНТОМ
НА ПОЗНАЧЕННЯ ГРОШОВОЇ ОДИНИЦІ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ)**

Стаття присвячена питанню перекладу англійських фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову. Авторка уточнює поняття «фразеологічна одиниця», окреслює типові риси ФО та аналізує класифікації ФО. Переклад ФО з компонентом на позначення грошової одиниці розглядається у площині культури. Виокремлюються способи перекладу цих ФО у контексті реалізації стратегії доместикації (застосування еквіваленту, аналога) та форенізації (калькування). Визначено, що характерними рисами ФО виступає стійкість, ідіоматичність, еквівалентність слову, лексична та структурно-семантична стійкість. Здійснена спроба класифікувати ФО щодо структури, щодо приналежності до певної тематичної парадигми, за походженням, за ступенем поєднання складових компонентів. Виділено два загальні способи перекладу ФО: метафоричний та неметафоричний. Виокремлено компоненти, які можуть містити ФО, що позначають грошову одиницю. Виявлено закономірності використання різних компонентів, що виявляються у локальних особливостях. Авторка доходить до висновку, що складність перекладу ФО з використанням грошової одиниці полягає у тому, що найкращий варіант перекладу має на меті збереження національного колориту та метафоричності, що часто є неможливим. З'ясовано, що описовий переклад не відтворює оригінальної метафоричності, а форенізація зберігає культурний колорит, проте спотворює першопочаткове значення. Виявлено, що англійські ФО мають багато українських еквівалентів, використання яких допомагає зберегти метафоричність, але супроводжується втратою національного забарвлення. Авторка дослідження доводить, що переклад англійських ФО на українську мову вимагає від перекладача ґрунтовного володіння фразеологією обох мов, а також перекладацької майстерності. Доведено, що культурні та світоглядні особливості нації обов'язково накладають відбиток на її мову, що чітко прослідковується у фразеологічному фонді мови.

Ключові слова: фразеологічна одиниці (ФО), переклад, доместикація, форенізація, калька, еквівалент, аналог.

Olha KLIMUK,*orcid.org/0000-0001-6741-9648*

Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology

Ukrainian Institute of Arts and Sciences

(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *olha.sadlovska@gmail.com***SUBSTITUTING DOLLAR WITH HRYVNYIA (PECULIARITIES OF TRANSLATION
OF THE ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENTS
DENOTING UNITS OF MONEY INTO UKRAINIAN)**

The article is devoted to the issue of translation of English phraseological units with a component to denote a monetary unit into Ukrainian. The author clarifies the concept of «phraseological unit», outlines the typical features of FD and analyzes the classification of FD. Translation of FD with a component to denote the currency is considered in the plane of culture. The methods of translation of these FDs in the context of realization of the strategy of domestication (application of equivalent, analogue) and forenization (tracing) are singled out. It is determined that the characteristic features of FD are stability, idiomatycity, word equivalence, lexical and structural-semantic stability. An attempt is made to classify FD in terms of structure, in terms of belonging to a certain thematic paradigm, by origin, by the degree of combination of components. There are two general ways of translating FD: metaphorical and non-metaphorical. The components that may contain FDs denoting the currency are identified. Regularities of use of various components which are shown in local features are revealed. The author concludes that the difficulty of translating FDs using a monetary unit is that the best version of the translation is aimed at preserving the national color and metaphor, which is often impossible. It has been found that descriptive translation does not reproduce the original metaphor, and phorenization retains the cultural

flavor, but distorts the original meaning. It was found that English FDs have many Ukrainian equivalents, the use of which helps to preserve the metaphor, but is accompanied by a loss of national color. The author of the study argues that the translation of English FD into Ukrainian requires a translator to have a thorough command of the phraseology of both languages, as well as translation skills. It has been proven that the cultural and ideological features of a nation necessarily leave an imprint on its language, which is clearly traced in the phraseological fund of the language.

Key words: *phraseological unit, translation, domestication, foreignization, loan translation, equivalent, analogue.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку лінгвістики значна увага дослідників приділяється питанню кореляції певних структур у мовах, а також способах і засобах їх відтворення у контексті власне перекладацьких та культурно-когнітивних штудій. Культурні та світоглядні особливості кожної нації обов'язково накладають певний відбиток на притаманну їй картину світу, а відтак і власне на мову. Досить чітко це прослідковується у фразеологічному фонді мови, адже фразеологічні одиниці фіксують національні цінності, культурні характеристики, особливості побуту, традиції, звичаї та типові риси народу у певний період його розвитку. Крім того, у фразеологізмах відображається специфіка граматичної та лексико-семантичної систем мови. Досить цікавими у цьому контексті є фразеологічні одиниці англійської мови, які мають компонент на позначення грошової одиниці. Ці ФО відображають не тільки торгово-економічні відносини та розвиток фінансово-торговельної діяльності у діяхронії, але й роль матеріального благополуччя у житті народу, ставлення людини до фінансів. З огляду на відмінності у культурно-світоглядних особливостях та неспівмірності систем англійської та української мов, переклад фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошової одиниці має певні особливості та викликає певні труднощі, які будуть окреслені у нашому дослідженні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Під час роботи над дослідженням було проаналізовано роботи таких вчених, як В.В. Виноградов (визначення поняття «фразеологічна одиниця», класифікація фразеологічних одиниць щодо структури і природи їх компонентів) (Виноградов, 1977), С. Влахов та С. Флорін (способи перекладу фразеологічних одиниць) (Влахов, Флорін, 1980), Р.П. Зорівчак (способи перекладу фразеологічних одиниць) (Зорівчак, 1989), О.В. Кунін (визначення поняття «фразеологічна одиниця», характерні риси фразеологічних одиниць, класифікація фразеологічних одиниць щодо комунікативної функції, зумовленої семантичними, структурними особливостями і ступенем поєднання складових компонентів) (Кунін, 1972), В. Михайленко (питання англо-української контрактивної фразе-

ології, способи контекстуального перекладу ФО з компонентом *долар* на українську мову) (Михайленко, 2019), Л.П. Сміт (тематична класифікація фразеологізмів та класифікація ФО за походженням) (Сміт, 1959), З.А. Харитончик (визначення поняття «фразеологічна одиниця», характерні ознаки фразеологічних одиниць) (Харитончик, 1992), М.М. Шанський (визначення поняття «фразеологічна одиниця», класифікація ФО за походженням) (Шанський, 1996), Л. Венуті (поняття і сутність перекладацької стратегії форенізації та доместикації) (Venuti, 2001).

Метою дослідження є встановлення способів перекладу англійських фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову, а також висвітлення труднощів, які при цьому виникають. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань: дати визначення поняття «фразеологічна одиниця» та окреслити основні характеристики та класифікації фразеологічних одиниць; проаналізувати запропоновані у перекладознавстві способи перекладу фразеологічних одиниць; дослідити характерні особливості англійських ФО з компонентом на позначення грошової одиниці; встановити способи перекладу англійських ФО з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову; висвітлити труднощі, пов'язані з перекладом англійських ФО з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній лінгвістиці немає загальноприйнятого визначення на позначення терміну «фразеологічна одиниця». Услід за О.В. Куніним, ми визначаємо фразеологічну одиницю як стійке сполучення лексем із повністю чи частково переосмисленим значенням (Кунін, 1972: 8). Варто зауважити, що на відміну від В.В. Виноградова, О.В. Кунін відносить паремії до фразеологічного фонду, визначаючи їх як комунікативні фразеологічні одиниці. Для того, щоб відрізнити ФО від вільних і складних сполучень слів, З.А. Харитончик виділяє наступні характеристики фразеологізмів: ідіоматичність (неможливо вивести значення ФО лише із суми значень її складових компонентів), стійкість (ФО мають стійкий лексичний склад та значення, а також стійкість вживання), екви-

валентність слову (ФО, як і слова, характеризуються семантичною цілісністю і відтворюваністю у мові) (Харитончик, 1992: 181-186). О.В. Кунін вважав, що ключовою особливістю фразеологізмів є стійкість, отже фразеологізми характеризуються наступними ознаками: стійкість вживання (вираз можна вважати фразеологічною одиницею лише тоді, коли йому притаманне народне вживання, а не лише okazionale, тобто мовець вживає уже існуючі у мові ФО, а не створює їх), структурно-семантична стійкість (до складу ФО повинні входити не менше двох слів, крім того, ФО не є патерном для утворення нових сполучень слів), семантична стійкість (усі можливі інваріанти ФО належать до того ж самого синонімічного ряду), лексична стійкість (компоненти ФО є незамінними або ж частково замінними лише в рамках фразеологічної варіантності чи структурної синонімії при обов'язковому збереженні семантичного і лексичного інваріантів), синтаксична стійкість (порядок компонентів ФО змінюється тільки в рамках варіантності) (Кунін, 1972: 6–8). Наразі немає єдиноприйнятої класифікації фразеологічних одиниць. В.В. Виноградов класифікував ФО щодо структури та природи їх компонентів, беручи за основу співвідношення між значенням фразеологічного цілого та його компонентів. Він виділяв фразеологічні єдності (семантично неподільні фразеологічні групи, які виражають цілісне мотивоване значення, що виникає із злиття значень лексичних компонентів, як правило, вони мають експресивний відтінок, наприклад, *to look a gift horse in the mouth* – заглядати дарованому коню в зуби, *a fish out of water* – не у своїй тарілці), фразеологічні зрощення (абсолютно неподільні одиниці, загальне значення яких не залежить від значення і лексичного наповнення їх складових компонентів, наприклад, *tit for tat* – око за око, *fishy story* – вигадка) та фразеологічні сполучення (не є неподільними, створюються внаслідок реалізації зв'язаних значень слів, які допускають заміни та синонімічні підстановки, є найчисельнішими, наприклад, *to meet the requirement* – задовольнити вимогу, *to meet the necessity* – задовольнити потребу) (Виноградов, 1977, 126–143). М.М. Шанський доповнив класифікацію В.В. Виноградова, виділивши також фразеологічний вираз – фразеологічний зворот, який має стійкий склад і вживання та є не лише семантично подільним, але й у складі має слова з вільним значенням. Від вільних сполучень слів їх відрізняє стале вживання у мовленні, стале значення та склад. Наприклад, *вовка боятися* – у ліс не ходити (Шанський, 1996: 70). Л.П. Сміт запро-

понував тематичну класифікацію фразеологічних одиниць англійської мови. Він виділяє наступні тематичні парадигми: «Військова служба» (*to lay down arms* – скласти зброю), «Флора» (*a bed of roses* – не життя, а рай), «Фауна» (*to let the cat out of one's bag* – проговоритися), «Мореплавство» (*to hoist one's colours to the must* – підняти прапор), «Полювання та скачки» (*to turn tail* – втікати), «Побут» (*as safe as houses* – як за кам'яною стіною), «Соматичний компонент» (*to show one's teeth* – огризнутися, показати кігтики), «Продукти харчування» (*to butter up* – підлещуватися), «Спорт» (*straight from the shoulder* – прямий удар) та ін. Крім того, окремі групи становлять ФО, які прийшли до фонду англійської фразеології з інших мов, наприклад, з французької (*a bee in one's bonnet* – одержимість якоюсь ідеєю), німецької (*one's place in the sun* – місце під сонцем) або були запозичені з Біблії (*by the sweat of one's brow* – у поті чола), античної міфології (*a labour of Sisyphus* – Сізіфова праця) та літератури (*Platonic love* – платонічне кохання) (Сміт, 1959: 35-79, 111). Поклавши у основу комунікативну функцію фразеологічних одиниць, зумовлену семантичними, структурними особливостями і ступенем поєднання складових компонентів, О.В. Кунін виокремив чотири класи фразеологічних одиниць, а саме: номінативні ФО (ті, які мають номінативне значення і позначають предмети, явища, дії, стан, наприклад, *wear and tear* – зношування, *well and good* – чудово); номінативно-комунікативні ФО (дієслівні фразеологізми, які можуть переходити у пасивну форму за трансформації речення, наприклад, *to break the ice / the ice is broken* – почати, проте, деякі звороти пасивну форму не отримують, наприклад, *to beat the air* – переливати з пустого у порожнє); ФО з предикативною структурою і переосмисленим експресивним значенням складників, компонентами яких є вигуки або вигуківі сполучення (наприклад, *Dog my cats!* – Щоб йому!, *Sakes alive!* – Нічого собі!); комунікативні ФО (прислів'я та приказки, які є цілінопредикативними реченнями, наприклад, прислів'я: *a great ship asks deep water* – великому кораблю – велике плавання, *there is no smoke without fire* – немає диму без вогню, приказка: *the answer is a lemon* – негативна відповідь, *the world is a small place* – світ тісний) (Кунін, 1972: 90–250).

З огляду на те, що фразеологічні одиниці мають певну метафоричність, виділяють два загальні способи їх перекладу: метафоричний, при якому зберігається оригінальна метафоричність, та неметафоричний, де метафоричність оригінальної ФО втрачається. Метафоричний

спосіб передбачає використання еквівалента або аналога (за відсутності еквівалента або якщо відповідник у мові перекладу має іншу конотацію). Саме метафоричний спосіб дає можливість якнайповніше передати значення, образність та експресивність ФО (Влахов, 1980: 180). Наприклад, *eat like a pig* – жерти як свиня (еквівалент), *a lost sheep* – загублена вівця (еквівалент), *a black sheep* – біла ворона (аналог), *a guinea pig* – піддослідний кролик (аналог). Серед нефразеологічних прийомів перекладу варто відмітити калькування та описовий переклад. Калькування або дослівний переклад застосовується тоді, коли емоційно-експресивне значення фразеологізму неможливо передати за допомогою фразеологічних прийомів перекладу. Наприклад, *pigs in clover* – свині в конюшині, *let every sheep hang by its own shank* – нехай кожна вівця буде підвішана за власну ногу, *beat a dead horse* – бити мертвого коня. Калька зберігає національну специфіку фразеологізму, передає образ мислення представників тієї чи іншої національності, особливості їхньої ментальності. Однак, варто зауважити, що калькування не завжди найкращий варіант перекладу, адже, як правило, не зберігається семантико-стилістичне значення фразеологізму (Зорівчак, 1989: 82). Описовий переклад є тлумаченням та поясненням значення фразеологічної одиниці. При цьому відбувається остаточна втрата образності та стилістичного забарвлення, тому такий засіб перекладу застосовується лише тоді, коли жоден інший не є можливим. Наприклад, *let the sleeping dogs lie* – не зачіпати спірні теми, *back the wrong horse* – зробити поганий вибір.

В ході роботи над розвідкою було встановлено, що в утворенні фразеологізмів з компонентом на позначення грошової одиниці беруть участь 9 компонентів на позначення власне грошової одиниці, а саме: *cent*, *copeck*, *dime*, *dollar*, *farthing*, *pence*, *penny*, *pound*, *shilling*. Крім того, до складу певної частини фразеологізмів входить компонент на позначення загального поняття з семою «гроші»: *money*, *coin*, а також компонент на позначення благородних металів, які мають фінансову цінність та можуть використовуватися як гроші: *gold*, *silver* [4]. Варто зазначити, що компоненти фразеологізмів на позначення власне назви грошової одиниці мають особливе значення для створення відповідного національного колориту, адже вони вказують на те, про яку країну та епоху йдеться. Наприклад, для сучасного британського варіанту англійської мови притаманними є фразеологізми з компонентами *pound*, *penny* та *pence*, що зумовлене тим фактом, що саме ці грошові одиниці перебувають

в обігу у країнах, де послуговуються британським варіантом англійської мови. У США, де користується американським варіантом англійської мови, найчастіше вживаються ФО з компонентами *dollar*, *cent* та *dime*. Крім того, компоненти *farthing* або *shilling* у сучасному британському варіанті англійської мови вживаються досить рідко, адже самі ці лексеми є застарілими. Варто відмітити кореляцію частоти вживання фразеологізмів ФО з цими компонентами із частотою використання власне монет. Лексичні одиниці *farthing* та *shilling* вийшли з активного вакабуляру у зв'язку з тим, що ці монети перестали чеканитися, саме тому частота використання ФО з цими компонентами також значно знизилася. Вони залишилися зафіксованими у словникових джерелах, а їх використання зумовлене потребою створення певного колориту (Клімук, 2021). Компонент *copeck*, який був запозичений до англійської мови з російської, є маловживаним.

Усі ці особливості потрібно враховувати під час перекладу англійських ФО з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову. У цьому контексті доречною є реалізація перекладацької стратегії форенізації, у рамках якої цінності та реалії вихідної культури ставляться на перше місце і передаються без змін (Venuti, 2001). Такий підхід дає змогу якнайкраще передати усю повноту змісту ФО та колорит тексту. У таких випадках досить доречним є застосування калькування, наприклад, *as sound as a dollar* – надійний як долар, *a penny saved is a penny earned* – заощаджене пенні це те ж саме, що й зароблене пенні, *almighty dollar* – всемогутній долар, *be cut off with a shilling/cent* – отримати у спадок лише один шилінг/цент (BrE/AmE відповідно), *not have a cent* – не мати жодного центу. З іншого боку, внаслідок калькування нерідко втрачається метафоричність ФО, що також є небажаним. Трудність полягає у тому, що ідеальний варіант перекладу ФО передбачає збереження і національного колориту, і метафоричності ФО, проте досить часто це завдання є неможливим. Задля уникнення втрати метафоричності варто послуговуватися еквівалентом чи аналогом ФО у мові перекладу. Проте слід зауважити, що використання еквівалента чи аналога, що є реалізацією стратегії доместикації (локалізації), призводить до втрати певної інформації з тексту оригіналу, та викликає у реципієнта непорозуміння щодо світогляду мовця або персонажа (Михайленко, 2019). Під час роботи над розвідкою було помічено, що англійські ФО з компонентом на позначення грошової одиниці мають багато еквівалентів та аналогів в українській мові,

що можна пояснити тим, що гроші відіграють неабияку роль у житті кожного народу, а деякі фінансові явища мають універсальний характер. Такий спосіб перекладу допомагає відтворити саме метафоричність ФО. Наприклад, *not to have two pennies to rub together* – ні копійки за спиною, *cost a pretty penny* – коштувати добру копійчку, *not worth a farthing* – невартий і ламаного гроша, *put in one's two cents* – вставити свої п'ять копійок, *take care of the pence and the pounds will take care of themselves* – копійка гривню береже. Застосування описового перекладу для передачі ФО з компонентом на позначення грошової одиниці неминуче призводить до втрати метафоричності та типової структури ФО, тож такий спосіб перекладу не є бажаним. Наприклад, *penny wise and pound foolish* – людина, яка економить на дешевих речах і витрачає великі суми на дорогі покупки.

Переклад ФО з компонентами на позначення загальних понять *money* – гроші, *coin* – монета, а також назв дорогоцінних металів *gold* – золото, *silver* – срібло має ті ж самі принципи, що й переклад ФО з компонентом на позначення назв грошових одиниць. Як правило, у МП наявні еквіваленти та аналоги, наприклад, *roll in money* – грошей кури не клюють, *easy money* – легкі гроші, *pay someone back in their own coin* – відплатити тією ж монетою, *as good as gold* – золотий, *fool's gold* – золото дурнів, *thirty pieces of silver* – тридцять срібняків. У деяких випадках компоненти на позначення грошових одиниць чи загальних понять і металів не зберігаються у перекладі, наприклад, *cross palm with silver* – заплатити за роботу, *in for a penny in for a pound* – взявся за гуж, не кажи, що не дуж. Це пояснюється відсутністю у МП еквівалентів/аналогів (перший приклад) або ж, навпаки, наявністю усталених еквівалентів/аналогів, які передають значення і метафоричність оригінального ФО, але їх застосування пов'язане з певними втратами щодо змісту ФО (другий приклад).

Висновки. Таким чином, можна зробити наступні висновки. Фразеологічну одиницю визначаємо вслід за Куніним О.В. як стійке сполучення лексем із повністю чи частково переосмисленим значенням. Характерними рисами ФО є: ідіоматичність, стійкість, еквівалентність слову, а також стійкість вживання, структурно-семантична стійкість, семантична стійкість, лексична стійкість, синтаксична стійкість. ФО класифікуються щодо структури та природи їх компонентів (фразеологічні єдності, фразеологічні зрощення та фразеологічні сполучення, фразеологічні вирази), приналежності до певної тематичної парадигми («Військова служба», «Флора», «Фауна», «Мореплавство»),

«Полювання та скачки», «Побут», «Соматичний компонент», «Продукти харчування», «Спорт» та ін.), за походженням (запозичення з інших мов, Біблії, міфології, літератури), комунікативної функції, зумовленої семантичними, структурними особливостями і ступенем поєднання складових компонентів (номінативні ФО, номінативно-комунікативні ФО, ФО з предикативною структурою і переосмисленим експресивним значенням складників, компонентами яких є вигуки або вигуківі сполучення, комунікативні ФО. Виділяють два загальні способи перекладу ФО: метафоричний, при якому зберігається оригінальна метафоричність (використання еквіваленту або аналога) та неметафоричний де метафоричність оригінального ФО втрачається (калька, описовий переклад).

ФО можуть містити наступні компоненти на позначення грошової одиниці: *cent, copeck, dime, dollar, farthing, pence, penny, pound, shilling*. Окрім компонентів на позначення власне грошової одиниці, до складу ФО входять компоненти на позначення загальних понять *money* та *coin*, а також цінних металів – *gold* та *silver*. Використання того чи іншого компонента зумовлене локальними особливостями: для американського варіанту англійської мови типовими є наступні компоненти: *dollar, cent* та *dime*, для британського – *pound, penny* та *pence*. ФО з компонентами *farthing* та *shilling* є застарілими у зв'язку з виходом з обігу цих монет. Компонент *copeck*, що був запозичений з російської мови, є маловживаним у обох варіантах англійської мови.

Складність щодо відтворення ФО з компонентом на позначення грошової одиниці полягає у тому, що ідеальний варіант перекладу ФО передбачає збереження і національного колориту, і метафоричності ФО, проте це завдання є подекуди неможливим. Реалізація стратегії форенізації та збереження оригінального культуроніма за допомогою калькування дає можливість зберегти культурний колорит висловлення, проте такий спосіб перекладу не відтворює оригінальну метафоричність ФО. Описовий переклад є найменш бажаним внаслідок втрати метафоричності та типової структури ФО у перекладі. Англійські ФО з компонентом на позначення грошової одиниці мають багато еквівалентів та аналогів в українській мові. Їх використання допомагає зберегти метафоричність ФО, проте нерідко це супроводжується певними втратами змісту та національного забарвлення ФО. Таким чином, переклад англійських ФО з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову вимагає від перекладача ґрунтовне володіння фразеологією обох мов, а також перекладацьку майстерність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва: Nauk., 1977. 318 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва: Международные отношения, 1980. 340 с.
3. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози). Львів : Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.
4. Клімук О. С. Класифікація фразеологізмів за генетичною приналежністю їх компонентів до тематичної парадигми «Фінанси». *Актуальні проблеми соціальних та економічних процесів в умовах трансформації українського суспільства* : Матеріали XVI Міжнар. науково-практичної конф., м. Буча. Буча, 2021. С. 63–67.
5. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. Москва : Международные отношения, 1972. 288 с.
6. Михайленко В. Exploring English-Ukrainian Contrastive Phraseology. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2019. № 2 (42). С. 68–72.
7. Смит Л. П. Фразеология английского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. 207 с.
8. Харитончик З. А. Лексикология английского языка. Минск: Вышэйшая шк., 1992. 204 с.
9. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.
10. Venuti L. Strategies of translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* / ed. by M. Baker. London, 2001. pp. 240–244.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Izbrannyye trudy. Leksikologiya i leksikografiya [Lexicology and lexicography]. Moskva: Nauk., 1977. 318 p. [in Russian].
2. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 340 p. [in Russian].
3. Zorivchak R. P. Realiya i pereklad (na materialy anghlomovnykh perekladiv ukrayins'koyi prozy) [Reality and translation (based on English translations of Ukrainian prose)]. L'viv: Vyd-vo pry L'viv. un-ti, 1989. 216 p. [in Ukrainian].
4. Klimuk O. S. Klyasyfikatsiya frazeolohizmiv za henetychnoyu prynalezhnistyu yikh komponentiv do tematychnoyi paradyhmy «Finansy» [Classification of phraseological units according to the genetic affiliation of their components to the thematic paradigm "Finance"]. *Actual problems of social and economic processes in the conditions of transformation of the Ukrainian society: Materialy XVI Mizhnar. naukovy-praktychnoyi konf., m. Bucha. Bucha*, 2021. pp. 63–67. [in Ukrainian].
5. Kunyn A. V. Frazeolohyya sovremennoho anghlyyskoho yazyka [Phraseology of modern English]. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1972. 288 p. [in Russian].
6. Mykhaylenko V. Exploring English-Ukrainian Contrastive Phraseology. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Philology*. 2019. Nr 2 (42). pp. 68–72.
7. Smit L. P. Frazeologiya anghlyjskogo yazyka [Phraseology of the English language]. Moskva: Uchpedgiz, 1959. 207 p. [in Russian].
8. Haritonchik Z. A. Leksikologiya anghlyjskogo yazyka [English lexicology]. Minsk: Vyshejschaya shk., 1992. 204 p. [in Russian].
9. SHanskij N. M. Frazeologiya sovremennoho russkogo yazyka [Phraseology of the modern Russian language]. SPb.: Special'naya literatura, 1996. 192 p. [in Russian].
10. Venuti L. Strategies of translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* / ed. by M. Baker. London, 2001. pp. 240–244.

УДК: 821.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-12>**Катерина КОВАЛИШИН,***orcid.org/0000-0002-1202-3424**аспірант кафедри української літератури та теорії літератури
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) kovalyshynkateryna2019@gmail.com***ПОЕТИКА ВІЗУАЛЬНОСТІ В ТВОРІ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ:
ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ**

У статті проведено аналіз перекладу українських міфологічних реалій на англійську мову. Проблема недостатньо вивчена лінгвістами. Від точності перекладу авторського задуму, залежить правильне трактування читачем образу та розуміння загальної суті твору. Основою дослідження слугувала драма-феєрія Лесі Українки «Лісова Пісня». При дослідженні проблем перекладу порівнювалися роботи Гледіс Еванс та Персіваля Канді. Особлива увага приділялася використанню перекладацьких методів, прийомів та збереження оригінального авторського стилю і проявленні стилізованих особливостей мови перекладача.

Композиція «Лісової пісні» – це органічне переплетення двох життів і двох світів – світу природи та людини. Багато хто вважає його шедевром. Лєся Українка назвала цей твір драмою-феєрією, як у драмі, у якій відбуваються незвичайні, неймовірні перетворення, де фігури створюються уявою і існують поруч із людьми. Уява Лесі Українки була наповнена фольклорними джерелами та образами народних легенд та балад. Такий багатий внутрішній світ важко передати англійською. Одним із способів вирішення цієї проблеми було використання міфологічної істоти, загальні риси якої схожі до українського відповідника. Але це призвело до того, що образний англійський міфологічний персонаж володів негативними відмінними від української версії рисами або був візуально протилежним йому. Іноді негативне смислове забарвлення не повністю відповідало згаданому персонажу. Персіваль Канді та Гледіс Еванс часто вдавалися до цього рішення, називаючи Лісовика – Гобліном, або Злидні – Імпамі. Встановлено, що метод транслітерації та додавання описового перекладу найкраще працює для побудови правильного візуального образу. На закінчення, фольклорні образи, які використовувала Лєся Українка, вимагають від перекладача володіння екстралінгвістичними мовними навиками, щоб не втратити смислові елементи першоджерела. Однак, Персіваль Канді та Гледіс Еванс зберегли комунікативну сутність оригіналу. Прагнучи імітувати той самий досвід, який проектується на читача, як і сама Лєся Українка. Вони максимально точно відтворили контекстний зміст її твору, використовуючи широкі можливості англійської мови.

Ключові слова: *Лєся Українка; переклад; Лісова Пісня; Персіваль Канді; Гледіс Еванс; поетика візуальності; візуальність.*

Kateryna KOVALYSHYN,*orcid.org/0000-0002-1202-3424**PhD student at the Literature and Literature Theory Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) kovalyshynkateryna2019@gmail.com***THE VISUAL POETICS IN THE "FOREST SONG" BY LESYA UKRAINKA:
TRANSLATION ASPECT**

The article analyzes the translation of Ukrainian mythological realities into English. The problem wasn't studied efficiently enough, by linguists. The reader's interpretation and understanding of the author's idea, the grasp of the essence of the work depends on the accuracy of the given translation. The basis of the study was the fairy drama "Forest Song" by Lesya Ukrainka. When considering the problem of translation, works by Gladys Evans and Percival Candy were compared.

Particular attention was paid to the use of translation methods and techniques, the preservation of the original author's style and the preservation of the stylistic peculiarities of the English language. The composition of the "Forest Song" is an organic intertwining of two lives and two worlds – the world of nature and man. It is considered by many a masterpiece. Lesya Ukrainka called this work a fairy drama, as in a drama where unusual, incredible transformations take place, where figures are created by their imagination and exist next to human beings. Lesya Ukrainka's imagination was filled with folklore sources and images of folk legends and ballads. Such a rich inner world proved difficult for the translators to put into English. One way to solve this problem was to use a mythological creature, whose general features corresponded to the Ukrainian equivalent. But this resulted in the chosen English mythological character to possess negative or contrary traits compared to the Ukrainian version, or be visually opposite to it. Sometimes the negative implication did not fully match the mentioned character. Percival Candy and Gladys Evans often resorted to this solution.

It is established that the method of transliteration and addition of descriptive translation works best for the construction of a correct visual image. In conclusion, the folklore images used by Lesya Ukrainka require the translator to have extralinguistic language skills in order not to lose the semantic elements of the original source. However, Percival Candy and Gladys Evanss maintained the communicative essence of the original. Aiming to mimic the same experience projected onto the reader as Lesya Ukrainka herself. They reproduced the contextual content of her work as accurately as possible, using the extensive features of the English language.

Key words: *Lesya Ukrainka; Forest Song; Percival Candy; Gladys Evanss; translation; visual poetics; visuality.*

Постановка проблеми. Мистецтво слова – особливий інструмент, яким користуються письменники, щоб «запалити духовне багаття» в душі читача. Вони створюють яскраві, незабутні образи лише словами. Проте, ці слова бувають різними і можуть мати іншу форму або значення, тому що написані іноземною для читача мовою. Проблема перекладача полягає у правильному відтворенні даних йому візуальних образів, коректній передачі при перетворенні тексту у потрібну мову. Саме від нього залежить трактування твору, він «пропускає» його через себе, маючи на меті надати йому такого вигляду, щоб не втратити головну суть оригіналу, але і також щоб слова не втрачали свою образність в контексті мови на яку перекладають.

Аналіз досліджень. Володіння мистецтвом перекладу велика відповідальність і талант, який неоціненний для читачів по всьому світу. Леся Українка – відома письменниця, її слова звучали скрізь віка і резонували з сучасним поколінням. Про її життя та творчість писали і літературознавці, і музикознавці: І. Франко, Д. Донцов, М. Зеров, Г. Кисельов, Р. Шеффер, Л. Ярославич, Л. Хіврич, О. Рисак, Є. Шаблійовський, Ю. Чекан, Б. Степанишин, Л. Міщенко, Н. Цейко, І. Веретейченко та ін(Василик, 2018: 117). Адже вона також займалася перекладом. Перша її спроба була ще за часів юності в 1885 році. Тоді вона перекладала М. Гоголя зі своїм братом Михайлом. Після цього були переклади поеми Адама Міцкевича *Konrad Wallenrod*, надруковані у Львові в 10 книзі *Зорі* в 1887 році. Леся Українка вела активну перекладацьку діяльність, та була організатором Світової бібліотеки українською мовою. Твори самої Лесі надихнули перекладачів з української еміграції і вони почали приймати активну участь у перекладі її поезій англійською мовою(Драч, 1983: 58). Щирі слова відомої поетеси знайшли свій шлях до серця англомовного читача за посередництвом Гледіс Еванс – найвідоміший перекладач, хоча і не єдиний. Попередньо до цього, Лесю Українку перекладав Бекгофер. Його робота над драматичною поемою «Вавілонський полон» було опубліковано в Лондоні 1916 році. Поеми та драматичні твори Лесі Українки потрапили до Персівала Канді, який видав збірку вибраних творів «*Spirit*

of Flame» («Дух полум'я»), серед них 5 драматичних творів, у тому числі «Лісова пісня», та 28 інших поезій. Марія Скрипник та Джон Вір (Іван Федорович Вив'юрський), перекладали деякі Лесині поезії на сторінках англомовної періодики. Другий найвідоміший автор Віра Річ створила окрему збірку вибраних творів Лесі Українки, опубліковану в Торонто 1968 році. Загальна кількість англомовних інтерпретаторів творчості Лесі Українки складає понад півтори сотні.

Мета статті – в даній публікації розглядаються яким чином вербальний аспект твору переходить у візуальний, як перекладач «ілюструє» одну і ту саму думку на основі твору Лесі Українки «Лісова пісня» в англійському перекладі.

Виклад основного матеріалу. «Лісова пісня» – створена влітку 1911 року, за двадцять днів, вважається шедевром всесвітньої драматургії. Леся Українка назвала цей твір драмою-феєрією тобто драмою, в якій відбуваються незвичайні, неймовірні перетворення, де поряд з людьми діють постаті створені їхньою уявою. Французький термін феєрія є похідним від слова «фея» – чарівниця, в прямому розумінні означає театральну чи циркову виставу на основі міфічного, казкового сюжету. У листі до Агатангела Кримського від 27 жовтня 1911 р. Леся писала, що драма була створена на честь «волинським лісам» і за жанром близька до п'єси німецького драматурга Гергарта Гауптмана «Потоплений дзвін» (Аврахов, 1989: 156). Олесь Гончар писав, що головна риса таланту поетеси «в силі й буянні її фантазії, нестримному леті уяви»(Василик, 2018: 117). Уява письменниці з малечку була наповнена фольклорними джерелами, доповнилася образами народних легенд, переказів, балад. Доказом цього можна назвати «Лісову пісню», в якій описано «зачакловані хащі волинських лісів». Фантазія письменниці окутала «нічна тиша повитих місячним маревом озер», створила «химерний Олімп народної міфології». Дійсно, Леся у листах до своєї матері пише: «Мені здається, що я просто згадала наші ліси та затужила за ними». Їй пригадалися почуті історії про мавок, про те, що «в Колодяжному в місячну ніч бігала самотою в ліс і там ждала, щоб мені привиділася мавка. І над Нечімним вона мені мріла...» (Березинський,

1971: 95-98). Народний фольклор та земний світ органічно переплітається в душі поетеси, створюючи духовно піднесений матеріал, який стає на вершині філософських узагальнень. «Лісова пісня» – це твір про вищу мету існування людини, про живучість гуманістичних ідеалів. Філософсько-психологічний конфлікт різко відчувається в основі сутички двох реалій: високого духовного ідеалу і практичного реального життя селян.

Образ Мавки займає центральне місце у сюжеті та уособлює думку самої Лесі Українки. Вона – частина цього світу, вона опиняється на межі «того високого» і «того практичного, приземленого» і бачить темні та світлі сторони двох світів. Мавка слугує ключем для людини до розуміння її власного призначення на цій землі (Франко, 1981: 512).

Особливістю композиції «Лісової пісні» – це органічне переплетення життя двох світів природи і людини. В лісовому царстві живуть такі істоти як Мавка, Лісовик, Водяник, Перелесник, Русалки Водяні, Того, що греблі рве, Того, що в скалі сидить, Русалки Польові, Пропасниці, Потерчата, Куця, Злиднів і т.д. Вони демонструють людські риси – діють, живуть і розмовляють як люди. Тобто ці персонажі з міфів наділені людськими рисами і якостями.

Серед звичайних, простих людей виступають Лукаш, його дядько, поважний старий Поліщук Лев, мати Лукаша, молодиця Килина з своїм Хлопчиком. Світ природи і людей стикаються, і це служить зародженням певного конфлікту, який розвиває сюжет феєрії і несе в собі творчий задум автора (Драч, 1983: 58).

Драма складається з прологу й трьох дій, сюжет розгортається у співвідношенні з чотирма порами року, виникнення, розвиток і згасання почуттів і переживань Мавки і Лукаша. Важлива роль у створенні емоційної атмосфери належить широким поетичним ремаркам, які малюють в уяві читача пейзаж, на якому докладно розкритий навколишній і внутрішній світ дійових осіб (Березинський, 1971: 20).

Передати такий багатий на фольклорні образи світ англійською мовою нелегко. Особливо беручи до уваги наявність або брак англійських відповідників, які можна використати для образного пояснення іноземному читачеві. При відсутності таких, подані нижче автори вдавалися до іноді неправильних спроб перекладу імен даних створінь. Проте, не можна їх засуджувати за мету донести головну суть ідеї Лесі Українки до решти світу, навіть якщо образ буде дещо викривленим.

Проілюструємо декілька прикладів:

Той, що греблі рве – Dam Breaker – He who breaks dams (переклад Гледіс Еванс), “He Who

Rends the Dikea” destructive sprite dwelling in the freshets of spring (переклад Персіваля Канді).

«В лісі щось загомоніло, струмок зашумував, забринів, і вкупі з його водами з лісу вибіг "Той, що греблі рве" – молодий, дуже білявий, синьо-окий, з буйними і разом плавкими рухами; одяг на йому міниться барвами, від каламутно-жовтої до ясно-блакитної, і поблискує гострими злотистими іскрами.» (Ukrainka, 1982: 432)

“...out of the forest there comes racing “He Who Rends the Dikes”.

He is a youth, very blond with blue eyes, who makes expansive motions as though he were swimming. His clothing is constantly changing in color from turbid yellow to clear blue, and at times he emits swift golden sparks.”

(переклад Персіваль Канді) (Cundy, 1950: 17)

“From the forest comes a sound as if someone is speaking; the little stream rings louder and louder like tiny bells. As it runs from the forest, with it comes the Dam Breaker in the form of a young merman, fair of skin with blue eyes. His movements are impetuous but grateful; his garment ripples with many colours ranging from dull yellow to bright blue, and gleams with golden sparkles.” (Ukrainka, 1985, 17)

(переклад Гледіс Еванс),

Той, що греблі рве – насправді різновид «водяного чорта». Саме такому персонажеві немає аналогів в англійській міфології. Найближчий до цієї реалії будуть нікси. Один з видів водяних фейрі. Вони постають перед людьми в образі молодих юнаків із золотавим волоссям і в яскравому одязі. Ці фейрі також володіють силами здійснити шторми, отже це схоже на опис в оригінальному тексті Лесі Українки.

При перекладі імені Гледіс Еванс та Персіваль Канді використали метод калькування, передаючи слово в слово значення українського відповідника. Слід звернути увагу, що Еванс описує юнака як «a young merman» – простіше кажучи русалкою, цим добавляючи додатковий елемент, щоб полегшити трансляцію образу в іншомовне середовище, а Персіваль Канді цього не робить і тримається як можна ближче до оригіналу. Згадок про будь яку інші міфологічну істоту – немає. Проте, опис рухів персонажа у цьому перекладі більш динамічний, при порівнянні до Гледіс Еванс. Читаючи її інтерпретацію в уяві вимальовується статичний образ граціозного прекрасного створіння, а не рухливий і жвавий при тому все ще красивий юнак.

Потерчата – Water Sprites, Lost children (переклад Гледіс Еванс), Lost Babes, Water Nixes (переклад Персівалю Канді).

Дитинчата-Потерчата,
засвітите каганчата! (Ukrainka, 1982: 119).
Little Lost Babes, in the night,
Kindle now your lanterns bright! (Cundy,
1950: 205)
(переклад Персіваль Канді)
Water Sprite
Little lost ones, in your shelters,
light your candles in the holders! (Ukrainka,
1985: 92)
(переклад Гледіс Еванс),

В українській міфології «потерчата» це душі дітей, що народилися мертвими або померли нехрещеними і стали болотяними вогниками. Мали вигляд маленьких дівчат з довгим лляним волоссям. «Lost children» – в прямому перекладі означає «загублені або втрачені діти», в загальному значенні це словосполучення можна вважати відповідним тлумаченням, при відсутності інших, але в англійській міфології існує декілька варіантів таких немовби потерчат. Один із них є «Water Nixes», етимологія цього слова походить від праїндоевропейської мови *neigw («мити»), (Niksi, 2012) але образно це русалки або водяники північно- і середньоевропейського фольклору. Мандрівні вогники, схожі на потерчат також існують і в англійському фольклорі під назвою Will-o'-the-Wisp. З Інтернет джерел відомо, що: «A will-o'-the-wisp is a ghostly light seen by travelers at night, especially over bogs, swamps or marshes. It resembles a flickering lamp and is said to recede if approached, drawing travelers from the safe paths. The phenomenon is known by a variety of names, including jack-o'-lantern, hinkyunk, and hobby lantern in English folk belief...» (Will-o'-the-wisp, 2020). Але Персіваль Канді вживає цю міфологічну істоту для позначення іншого фольклорного персонажа – Перелесника. Всі вище згадані варіанти перекладу, включаючи можливо такі самі мандрівні вогники Will-o'-the-Wisps, які частково збігаються з візуальною репрезентацією потерчат. Можна вважати, щоб правильно перекласти «потерчата» потрібно об'єднати таких створінь, як нікси і мадрівні вогники, але прямого перекладу і візуальної репрезентації такого фольклорного феномену в англійській культурі немає.

Злидні – Hunger Imps – “Zlidni” (переклад Гледіс Еванс), Starvelings (переклад Персіваля Канді).
Оригінал:

(малі, заморені істоти, в лахмітті, з вічним гризким голодом на обличчі, з'являються з-за кутка хатнього) (Ukrainka, 1982: 135)

(Evil spirits of poverty, want and hunger.

They are small, emaciated creatures dressed in rags.

Hungry and pitiful, they appear from behind the house)

(Переклад Гледіс Еванс) (Ukrainka, 1985: 117)
Small wizened creatures, in rags, their faces
seamed with the signs of eternal
hunger, suddenly appear from around the corner
of the house. (Переклад Персіваля Канді) (Cundi,
1950: 242).

Злидні, як слово при першій згадці асоціюється з нещастям та біднотою. Але воно має також уособлення в формі істот, які змальовуються у вигляді дідків-жебраків або маленьких, жалюгідних створінь. Злидні схоже на домовиків, живуть під піччю. В народі вважалося, що де поселяться злидні, там надовго запанує крайня бідність.

В англійській міфології не існує аналогів цим істотам. Натомість є альрауни – невеличкі створіння, які живуть у корінні мандрагори. Вони полюбують пошуткувати над людьми і переселяються жити у затишній оселі.

Ще одним можливим аналогом може слугувати Боугі – шкідник, персонаж з англійської міфології. У нього холодні довгі пальці та жовті очі, які світяться вночі. Він розбудить хазяїв будинку, переверне відра з молоком, зіпсує вершки або розпустить плетіння пряджі.

Лісовик – Forest Elf, a Woodland Sprite, Wood Goblin.

Лісовика завжди змальовували у вигляді дикого чоловіка (дідуса), що пасе лісову худобу. Впізнавали його через схожість з людиною, який не має тіні. Він любить жартувати з людей, сплутати дорогу і завести бог зна куди. Але великої шкоди він ніколи не робить, навпаки – під опікою Лісовика людину не чіпає жоден дикий звір у лісі.

Точного відповідника знову немає. Персіваль Канді намагався наблизити переклад до оригінального тексту Лесі Українки щоб було зрозуміло, для англійського читача, тому він використав образ ельфа зі старогерманського фольклору. Лісовик в українській міфології – господар лісу, а ельф дуже далекий від благородного образу змальованого Лесею Українкою. Хоча з міфологічної точки зору елфи благородні, прекрасні створіння, але вони описуються зовсім по іншому ніж лісовик поетеси. Гледіс Еванс бере протилежний підхід і називає лісовика гобліном. Створінь які часто зображуються потворними, злими жартівниками, які шкодять людям. «Іх змальовують як маленьких (від 30 см) чи великих (зростом з коня, що став на задні ноги) м'язистих антропоморфних істот з вузькими жовтими очима із вертикальною зіницею, довгими вухами, гострими борідками, кривими жовтими іклами та пазурами і волохатою головою, що формою нагадує кінську» (Goblins, 2020)

Ось як описує свого лісовика Леся Українка:
«Лісовик виходить з гушавини. Він у довгій киреї барви старого золота з темно-червоною габою внизу, навколо шапки обвита гілка достиглого хмелю.» (Ukrainka, 1982: 150).

А ось як описує Персіваль Канді:

«Forest Elf comes out of the thicket. He is wearing a long gown, the color of old gold, with a dark red fringe around the bottom, and round his cap are twined sprays of wild hops» (Cundi, 1950: 232).

Опис Гледіс Еванс:

«Wood Goblin comes out of a shoreline grove.

He wears raiment the colour of old gold with a dark-red border at the hem of his mantle. Around his hat is wound the twining stalk of the hop plant.» (Ukrainka, 1985: 130).

Правильніше було би об'єднати два перекладацьких методи транскрибування слова з опи-

совим перекладом – Lisovyk, king of the forest. Такого виду переклад не змалював би повністю образ українського лісовика як його привикли бачити українські читачі, але він би був правдивішим до оригінального персонажа.

Висновки. Отже, фольклорні образи, які використовує Леся Українка, надзвичайно складно передати англійською мовою. Адекватний переклад на мовленнєвому і візуальному рівні вимагає від перекладача екстралінгвістичні та мовні знання, які мали б допомогти при перетворенні написаного тексту без деформації культурологічних реалій. Так як очевидно, що існує історико-генетична відмінність у англійській та українській міфологічній системі це ставить два немовби схожі образи як синоніми, які за значенням надзвичайно далеко одне від одного. Не зважаючи на це, вони все-таки здатні створити приблизне уявлення про барвистий фольклорний світ наявний у «Лісовій пісні» Лесі Українки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврахов Г. Вивчення драми-феєрії «Лісова пісня» в школі. Київ : Радянська школа, 1989. 156 с.
2. Березинський В. В англійськом світі. Київ, 1971. №2, 95-98 с.
3. Василик Д. Хорові твори Миколи Ластовецького на слова Лесі Українки: Особливості прочитання. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2018. №7(162), 117 с.
4. Гончар О. Наша Леся. Письменицькі роздуми. Київ : 1980. 214 с.
5. Драч І. Слово про Лесю . Духовний меч: Літ.-крит. статті та есе. Київ : 1983. 58 с.
6. Українка Л. Лісова пісня : Лирика и драматические произведения : пер. с укр. Е. Дейч; вступит. статья Ал. Дейча. Москва : 1988. 399 с.
7. Українка Леся. Твори в чотирьох томах. Том 3.– У45 Упорядн. Н.Вишневецька.– Київ: Дніпро, 1982. – 432 с.
8. Франко І. Леся Українка: зібрання творів у 50 т. / Наук. думка. Київ : 1981. Т. 31. 512 с.
9. Cundy Percival Spirit of Flame: A Collection of the Works of Lesya Ukrainka. Translated by Percival Cundy. York: Bookman Associates, 1950. Pp. 169-260
10. Ukrainka, Lesia. (1985). Forest Song. A fairy drama in three acts, Gladys Evans. Kyiv, Dnipro Publ.
11. Нікси: веб-сайт.URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Нікси> (дата звернення 1.06.2020).
12. Will-o'-the-wisp: веб-сайт.URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Will-o%-27-the-wisp>(дата звернення 1.06.2020).
13. Гобліни: веб-сайт.URL:<https://uk.wikipedia.org/wiki/Гобліни>(дата звернення 1.06.2020)

REFERENCES

1. Avrahov G. Vyvchennya dramy-feyeryiy «Lisova pisnya» v shkoli [Study of the drama-extravaganza “Forest Song” at school], 1989, p. 156 [in Ukrainian].
2. Berezynsky V. V anhlomovnomu sviti [In the English-speaking world], 1971, pp. 95-98 [in Ukrainian].
3. Vasylyk D. Horovi tvory Mykoly Lastvovetskoho na slova Lesi Ukrainky: Osoblyvosti prochyannia. [Choral works of Mykola Lastvovetsky to the words of Lesya Ukrainka: Peculiarities of reading]. “Youth and the market”. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych: 2018, Nr 7 (162). p.117 [in Ukrainian].
4. Honchar O. Nasha Lesya [Our Lesya], 1980, p. 214 [in Ukrainian].
5. Drach I. Slovo pro Lesiu [A word about Lesya], 1983, p. 58 [in Ukrainian].
6. Ukrainka L. Forest song: Lyrics and dramatic works: lane with Ukrainian, 1988, p. 399
7. Ukrainka Lesya. Roboty v chotyrokx tomakh [Works in four volumes. Volume 3]. Kyiv, Dnipro: 1982, p. 432p [in Ukrainian].
8. Franko I. Lesya Ukrainka: zibrannia tvoriv [Lesya Ukrainka: collection of works in 50 volumes], 1981, Vol. 31. p. 512 [in Ukrainian].
9. Cundy Percival Spirit of Flame: A Collection of the Works of Lesya Ukrainka. Translated by Percival Cundy. York: Bookman Associates, 1950. pp. 169-260.
10. Ukrainka, Lesia. Forest Song. A fairy drama in three acts, Gladys Evans, 1985, Kyiv, Dnipro Publ.
11. Niksi. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Нікси> (date of application 1.06.2020). [in Ukrainian].
12. Will-o'-the-wisp. Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Will-o%-27-the-wisp> (date of application 1.06. 2020). [in English]
13. Goblins. Available at: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Goblins> (date of application 1.06.2020). [in Ukrainian]

Віктор КОЗЛОВСЬКИЙ,

orcid.org/000-0001-7126-8205

доктор філологічних наук, професор,

професор кафедри германської філології та перекладу

Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *vvkoz@yandex.ua*

ТАКТИКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НІМЕЦЬКОГО РЕЧЕННЯ НЕПРЯМОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню німецького речення непрямої мови. Мета статті полягає у представленні алгоритму виявлення лінгвістичних ознак речення непрямої мови, поясненні їх ролі в організації цього виду „чужої“ мови.

Проблемність питання полягає в тому, що німецьке речення непрямої мови виявляє синтаксичні й семантичні особливості (у порівнянні з аналогічним реченням в інших германських мовах). Виявлення цих особливостей потребує лінгвістичних знань інтерпретатора, вміння пояснити побудову непрямого речення, вибір форми присудка у відповідності до її часового і модального значень. Проблема питання методології вивчення німецького речення непрямої мови стає більш складною у зв'язку із задачами лінгвопрагматики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики.

Інтерпретація німецького речення непрямої мови – це розкриття механізму і особливості його синтаксико-семантичної організації, комунікативно-прагматичної спрямованості, лінгвокультурної інформативності, когнітивної основи. Увага має бути акцентована на формі кон'юнктива. Важливо підкреслити, що кон'юнктив визначає специфіку німецького речення непрямої мови: він виконує формальну і семантичну функції, є головною ознакою будови непрямого речення, слугує засобом вираження часу і оцінного модального значення.

Конкретна ситуація спілкування ілюструє можливість непрямої мови як художнього засобу: вона є одним з видів „чужої“ мови, засобом протиставлення думок персонажів, персонажа і автора твору. Непряме речення з кон'юнктивом / індикативом у межах мовленнєвої взаємодії слід інтерпретувати також в аспекті когнітивної лінгвістики: зазначити ментальну основу організації непрямої мови, високу ступінь її конвенційності. Алгоритм інтерпретації має бути спрямований на визначення форми кон'юнктива як засобу репрезентації думки і як засобу її вираження. Такий підхід має зазначити, що кон'юнктив виступає у ролі важливого елемента ментальної організації структури і семантики речення непрямої мови, прагматики речення, яка зумовлює його правильне вживання у стандартній ситуації спілкування.

Ключові слова: *непряма мова, кон'юнктив, синтаксис, семантика, прагматична функція, когнітивна функція.*

Viktor KOZLOVSKYI,

orcid.org/000-0001-7126-8205

Doctor of Philological Sciences, Professor,

Professor at the Department of Germanic Philology and Translation

Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *vvkoz@yandex.ua*

TACTICS OF INTERPRETATION OF THE GERMAN SENTENCE OF INDIRECT SPEECH

The article is devoted to the study of the German sentence of indirect speech. The purpose of the article is to determine the algorithm for detecting the linguistic features of a sentence of indirect speech, to explain their role in the organization of this type of "foreign" language.

The problem is that the German sentence of the indirect speech has syntactic and semantic features (compared to a similar sentence in other Germanic languages). Identification of these features requires linguistic knowledge of the interpreter, the ability to explain the construction of an indirect sentence, the choice of the form of the predicate in accordance with its temporal and modal meanings. The problem of the methodology of studying the German sentence of indirect speech is complicated by the tasks of linguopragmatics, linguocultural studies, cognitive linguistics.

The interpretation the German sentence of indirect speech is to reveal the mechanism and specifics of its syntactic and semantic organization, pragmatic orientation and cognitive basis. Attention should be focused on the shape of the conjunctiva. It is important to emphasize that the conjunctive determines the specifics of the German sentence of indirect speech: it performs formal and semantic functions, is the main feature of the structure of indirect speech, serves as a means of expressing time and estimated modal value.

The specific situation of communication illustrates the possibilities of indirect language as an artistic means: it is one of the types of "foreign" language, a means of opposing the opinions of the characters, the character and the author of the work. An indirect sentence with a conjunctive / indicative within the framework of speech interaction should also be interpreted in the aspect of cognitive linguistics: to indicate the mental basis of the organization of indirect speech, a high degree of its conventionality. The algorithm of interpretation should be aimed at determining the shape of the conjunctiva as a means of representation of thought and as a means of its expression. This approach should indicate that the conjunctive acts as an important element of the mental organization of the structure and semantics of the sentence of indirect speech, the pragmatics of the sentence, which determines its proper use in a standard communication situation.

Key words: indirect speech, conjunctive, syntax, semantics, pragmatic function, cognitive function.

Постановка проблеми. Indirekte Rede (непряма мова) є засобом оформлення слів, які належать не мовцю, а іншій особі. В німецькій мові вона виявляє особливу синтаксичну організацію (у порівнянні з іншими германськими і слов'янськими мовами), вживається в усіх стилях мови, надає реченню (висловленню) запрограмовану автором стилістичну виразність.

Практика викладання німецької мови показує, що трансформація речення прямої мови в речення непрямої мови часто викликає у студентів труднощі насамперед через синтаксичне оформлення, вибір правильної форми присудка (презентної або претеритальної форми кон'юнктива), часове і модальне значення форм кон'юнктива. Ступінь актуальності й проблемності дослідження німецького речення непрямої мови підвищується у зв'язку із задачами лінгвопрагматики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики.

Аналіз досліджень. Ознайомлення з працями, які пов'язані з дослідженням непрямої мови в німецькій мові, показує, що лінгвістів цікавлять: синтаксичні правила оформлення такого виду „чужої“ мови (напр.: Гульга, Натанзон, 1966: 114–122; Bausch, 1979; Flämig, 1959); синтактико-семантичні, семантико-прагматичні функції форм кон'юнктива; „модальне“ значення форм кон'юнктива; комунікативно-прагматичні зв'язки між формою кон'юнктива та її оцінним модальним значенням, оцінним ставленням мовця до „чужих“ слів (напр.: Admoni, 1972: 197; Moskalskaja, 1971; Starke, 1985; Helbig / Buscha, 1977: 82 ff.; Röhl, 1962; Leiser, 1994; Adler, 1975: 286–297). Праці другої половини ХХ-го століття, першого і другого десятиліть ХХІ-го століття ілюструють результати дослідження непрямої мови в аспектах лінгвопрагматики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики. Увага дослідників спрямована на визначення відношень між: елементами мови в реченні, його комунікативно-прагматичним наповненням, когнітивною основою введення непрямого речення, (напр.: Дискурс, 2001: 86; Панчишин, 2001; Шікіда, 2012; Козловський, 2019: 34–38). Різномасштабне дослідження німецького непрямого речення збільшує наші зна-

ння і підтверджує думку, що певні структурно-семантичні моделі речень на основі когнітивної природи утворення, розвитку та закріплення за конкретними сферами вживання – набувають еталонного образного значення, відбивають пізнавальний досвід народу, риси його культури (Wieder, 1992; Redder / Rehbein, 1999: 11; Козловський, 2007: 64–66).

Мета статті полягає в тому, щоб запропонувати алгоритм інтерпретації синтактико-семантичної особливості німецького речення непрямої мови, комунікативно-прагматичної спрямованості, визначення когнітивної функції форм кон'юнктива, прочитання лінгвокультурної інформації. Постановка мети зумовлена наміром проілюструвати, яким чином на основі лінгвістичних знань можна виявити різномасштабні характеристики німецького речення непрямої мови, визначити взаємодію цих характеристик в організації форми, змісту (*Inhalt*) і смислу (*Sinn*) речення.

Виклад основного матеріалу. Першим кроком до комплексної інтерпретації німецького речення непрямої мови можна обрати його синтаксичну і комунікативну побудову: це визначення наявних формальних елементів і організацію акту відтворення „чужих“ слів: звертаємо увагу на введення дієслів, що вказують на передачу „чужих“ слів (як правило, це дієслова говоріння: sagen, berichten, mitteilen, antworten, fragen та ін.), а також на наявність учасників акту відтворення „чужих“: 1) особи, слова якої відтворюються (це – безпосередній автор – Urheber), 2) передавача/посередника/мовця, який відтворює „чужі“ слова (Mitteiler / Berichter / Sprecher) і 3) особи, яка сприймає ці слова (слухач – Hörer). Слід мати на увазі, що Urheber і Mitteiler можуть бути однією особою – це коли людина відтворює свої раніше висловлені слова. Можливо і те, що посередник відтворює те, що мовець тільки планує висловити.

Важливою ознакою є часова форма дієслова говоріння в головному реченні: вона вказує на момент виголошення висловлювання тим, хто виступає в ролі посередника. У наведеному прикладі Präsens визначає теперішнє, а Präteritum – минуле:

Markus sagt/sagte, dass Rudi zum Stadion gehe/
ginge/geht.

Markus fragt/fragte, ob Rudi zum Stadion gehe/
ginge/geht.

Щоб виявити структурно-семантичну особливість речення непрямої мови, його слід порівняти із реченням у формі прямої мови:

Пряма мова: Franz sagt: "Ich bin Manager".

Непряма мова: Franz sagt, dass er Manager sei/
wäre/ist.

Franz sagt, er sei/wäre/ist Manager.

Речення непрямої мови виявляє такі **формальні ознаки**:

1. "Зчеплення" речень (Satzzusammensetzung): авторського речення з дієсловом sagen (Franz sagt: ...) і речення прямої мови (Ich bin Manager). Сполучник dass є засобом такого "зчеплення", унаслідок чого самостійне речення прямої мови набуває форми підрядного: ... , dass er Manager sei

2. "Зсув" особи (Personenverschiebung): оформлення непрямого речення "передбачає" зміну форми підмета – перша особа однини змінюється на третю особу однини: Ich bin ... → er sei/wäre/ist

3. "Зсув" часу (Zeitverschiebung): у простому реченні прямої мови презенс індикатива виражає Gegenwart (теперішнє); у підрядному реченні непрямої мови презенс/претерит кон'юнктива – Gleichzeitigkeit (дії відбуваються одночасно). Отже, абсолютний час Gegenwart трансформується у відносний час Gleichzeitigkeit.

4. "Зсув" способу (Modusverschiebung): у реченні прямої мови вживається форма індикатива, а в підрядному реченні непрямої мови – форма кон'юнктива (bin → sei/wäre).

Важливо зазначити, що формальні ознаки речення непрямої мови мають факультативний характер, тобто можуть себе не виявити. Причина не наявності якої-небудь ознаки (або декількох ознак) може бути пов'язана з технічною процедурою оформлення речення або художніми причинами. Наприклад, ознаки "зчеплення" речень і "зсув" часу будуть не наявні, якщо речення непрямої мови має форму самостійного речення: *Franz erzählte über sich. Er sei Manager. Er wohne in Murr.* У реченні з прямою мовою може бути вжитий також Indikativ. У такому разі не наявним є "зсув" способу: *Franz sagt, dass er Manager ist.* Відсутність одного (двох, трьох) показників опосередкованості не впливатиме "негативно" на модель речення. Достатньо однієї формальної ознаки, яка б указувала на непряме речення.

У методологічному аспекті важливим для інтерпретатора є визначення функції **кон'юнктива** в непрямої мові. Загальноновизнаним

є те, що кон'юнктив як форма способу розглядається головною **формальною** та **семантико-прагматичною** ознакою німецького речення непрямої мови. Як граматична форма кон'юнктив бере участь у будові речення певного структурного типу – речення непрямої мови (indirekter Satz). У комунікативному аспекті кон'юнктив вказує на факт відтворення „чужих“ слів: від безпосереднього автора (Urheber) до особи, яка сприймає і потім відтворює те, що почула/прочитала (Mitteiler/Berichter), і від неї – до особи, що сприймає відтворені „чужі“ слова (Hörer): Urheber → Mitteiler/Berichter → Hörer.

Наступним кроком інтерпретації непрямої мови є обов'язкове визначення **часового** значення форм кон'юнктива. Це пов'язано, по-перше, з тим, що у непрямої мові вживаються презентні та претеритальні форми кон'юнктива; по-друге, у часовому аспекті кожна з форм спрямована на вираження певного часового значення; по-третє: між формами спостерігається часова синонімія. Граматики зазначають відносне значення (relative Bedeutung) кон'юнктива:

1. Präsens / Präteritum Konjunktiv виражають Gleichzeitigkeit (дія у підрядному реченні відбувається одночасно з дією головного – у теперішньому або в минулому): Der Trainer sagt/sagte, dass Rudi ein guter Sportler sei/wäre. – Тренер каже/казав, що Руді є хорошим спортсменом.

2. Perfekt / Plusquamperfekt Konjunktiv виражають Vorzeitigkeit (коли дія у підрядному реченні відбулася раніше дії головного речення: Der Trainer sagt / sagte, dass Rudi ein guter Sportler gewesen sei / gewesen wäre. – Тренер каже/казав, що Руді був хорошим спортсменом.

3. Futur I або Konditional I виражають Nachzeitigkeit (коли дія в підрядному реченні слідує (має / може послідувати) за дією головного речення: Der Trainer sagt/sagte, dass Rudi ein guter Sportler sein werde / sein würde. – Тренер каже/казав, що Руді буде хорошим спортсменом. Отже, слід зазначити синонімію форм: Präsens = Präteritum (для вираження часового значення Gleichzeitigkeit); Perfekt = Plusquamperfekt (Vorzeitigkeit); Futur I = Konditional I (Nachzeitigkeit). Якщо форма кон'юнктива збігається з формою індикатива (перша особа однини і множини та третя особа множини), у реченні непрямої мови замість презенса кон'юнктива можуть вжити претерит кон'юнктива, замість перфекта – плюсквамперфект, а замість футурума I – кондиціонал I. Наприклад: Klaus sagt (sagte), dass seine Kinder gut gelernt hätten. Die Jungen versprechen (versprachen), sie würden gut lernen.

Наступний крок інтерпретації – зазначити **модальне** значення форм кон'юнктива. У реченні непрямої мови форми кон'юнктива можуть виявляти відмінності у вираженні оцінного ставлення мовця (посередника) до змісту того, що він передає. Граматики розглядають форми кон'юнктива I (Präsens, Perfekt, Futur I і II) як можливий засіб вираження нейтральної ("нульової") оцінної позиції посередника / мовця: він (Mitteiler / Sprecher) тільки передає – nur vermittelt і не дає власної оцінки чужим словам (ohne einschätzende Stellungnahme): Alex sagt, dass er keine Zeit gehabt habe / haben werde. Можливо, що посередник за нейтральною оцінкою приховує своє істинне ставлення до змісту передаваного. Форми кон'юнктива II (Präteritum, Plusquamperfekt, Konditional I та II) можуть указувати на негативне ставлення мовця (посередника), наприклад, на його сумнів / недовіру щодо істини чужих слів. Тому зміст фрази Alex sagt, dass er keine Zeit hätte / gehabt hätte може в певній ситуації включати сумнів посередника в істинності чужих слів, що при перекладі слід урахувати: Алекс каже, що він нібито не має / не мав часу. Слід мати на увазі, що форма претеритального кон'юнктива в модальному аспекті може бути синонімічна до форми презентного кон'юнктива (hätte = habe; wäre = sei; würde = werde). У такому разі оцінне ставлення посередника щодо змісту чужих слів визначається іншими елементами мови або ситуативними факторами. Індикатив у реченні непрямої мови здебільшого розглядають як можливий засіб вираження позитивного ставлення мовця (посередника) до змісту чужих слів. У реченні Alex sagt, dass er keine Zeit gehabt hat індикатив може свідчити про те, що дія у підрядному реченні "мала місце" – отже, є реальною. У прагматичному аспекті позитивне оцінне ставлення інтерпретується як акт солідарності мовця з думкою безпосереднього автора висловлювання, як акт його підтримки. Автори граматики підкреслюють, що модальна інтерпретація форм способу в реченнях непрямої мови має проходити з урахуванням мовного та / або ситуативного контексту, чинників територіального, соціального, психологічного характеру. У художній літературі, публіцистиці, в інформаційних повідомленнях, а також у наукових текстах вибір форм кон'юнктива / індикатива як засобів оцінного модального значення може бути зумовлений жанровими особливостями тексту, сюжетним задумом автора.

В інтерпретації німецького речення непрямої мови важливим кроком є виявлення **когнітивної** функції самого акту введення в текст / дис-

курс „чужих“ слів, а також **когнітивної** функції кон'юнктива. Слід підкреслити, що акт введення „чужих“ слів – це конкретні розумові операції з боку мовця (Sprecher, Mitteleiler) і слухача (Hörer): для першого – це оцінка ситуації, вибір і вживання мовної одиниці, для другого – прийом інформації, її оцінка і реакція на почуте (прочитане). Розумові операції здійснюються завдяки наявності у блоці пам'яті учасників мовленнєвої взаємодії структурованих одиниць мови, конвенційної сутності цих одиниць, мовної і комунікативної компетенції учасників взаємодії. У такий спосіб мова (граматичні елементи) „забезпечують“ зв'язки: *форма – значення – вживання*. Іншими словами, лінгвістичні структури у межах ментальної діяльності асоціюються з конкретними поняттями (образами, концептами), при цьому самі асоціації виникають на основі конвенційного значення лінгвістичної одиниці і ситуації взаємодії (контексту), у межах якої (якого) ця одиниця застосовується. Когнітивна основа непрямої мови зумовлена стереотипами оточуючого світу, реакцією на це з боку людини і досить високим ступенем частотності вживання цієї одиниці у спілкуванні.

Форма кон'юнктива у складі непрямого речення бере участь у ментальному процесі організації мовленнєвої взаємодії. Проілюструємо це на інтерпретації прикладу з наукового тексту (Über den Konjunktiv, 1992), в якому автор (Арнім Айрен) пише про роль форми кон'юнктива у реченні непрямої мови. Барон N. не бажає бачити людину, яка прийшла в його дім, не хоче з нею розмовляти. Він викликає слугу і говорить йому про це. Слуга, зі свого боку, має відтворити слова барона. Він звертається до гостя: „*Herr Baron lässt Ihnen sagen, er sei für Sie nicht zu sprechen.*“ (Ayren, 1992: 8)

А. Айрен коментує приклад таким чином: Як би замість *sei* була вжита форма *ist* – ... *er ist nicht zu sprechen* ... , то вона свідчила б, що відношення слуги до гостя таке саме, як й у його хазяїна. Кон'юнктив – у цій ситуації (відтворення чужих слів) виступає засобом „дистанційності“ посередника від слів безпосереднього автора висловлювання (*тільки передаю, без власної оцінки*). Індикатив свідчив би, що слуга не тільки у даний момент неввічливий, а взагалі є невихованою людиною (Ayren, 1992: 8–9). Інтерпретація прикладів такого плану підкреслює **соціально-культурний** аспект кон'юнктива: його форми виступають регулятором людських відносин – наприклад, ставлення мовця до свого співрозмовника.

Власні спостереження над мовою преси, радіо, телебачення дозволять стверджувати, що вжи-

вання кон'юнктиву під час відтворення чужих слів це свідчення професіоналізму – вміння дистанціюватися від чужої думки, негативно до неї віднестися або, навпаки, висловити свою солідарність. Вживання форм кон'юнктива для вираження чужих слів свідчить про рівень культури людини, належності мовця до певного соціального прошарку суспільства. Невипадково кон'юнктив називають „prestige Form”. Вона бере участь у стимуляції активного сприйняття чужого висловлювання.

Висновки. Інтерпретація речення непрямої мови має розкрити механізм синтактико-семантичної побудови такого речення, його лінгвопрагматичну спрямованість, когнітивну основу, лінгвокультурну інформативність.

Алгоритм інтерпретації акцентує увагу на лінгвістичних особливостях німецького речення

непрямої мови: форми кон'юнктива виконують насамперед формальну функцію і семантичну (вираження часу, модального оцінного значення). Конкретна ситуація спілкування ілюструє можливість німецької непрямої мови як художнього засобу: вона є одним з видів „чужої” мови, засобом протиставлення думок персонажів, персонажа і автора твору. У сприятливому контексті непряме речення бажано інтерпретувати також в аспекті когнітивної лінгвістики, підкреслюючи ментальну основу організації непрямої мови, її високу ступінь конвенційності. Кон'юнктив слід розглядати як засіб організації думки і як засіб її вираження. Кон'юнктив є значимим елементом ментальної організації структурно-семантичної і семантико-прагматичної основи речення, яка зумовлює його правильне вживання у стандартних ситуаціях взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулыга Е. В., Натанзон М. Д. Синтаксис современного немецкого языка (німецькою мовою). М.–Л., 1966. 226 с.
2. Дискурс іноземної комунікації (колективна монографія). Львів: Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка, 2001. 495 с.
3. Козловський В. В. Основні етапи когнітивно-семантичного аналізу речення-висловлення (на матеріалі сучасної німецької мови). Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. № 774. Вип. 53. Харків, 2007. С. 64–66.
4. Козловський В. В. Інтерпретація речення з кон'юнктивом: структурно-семантичний, прагматичний, когнітивний, лінгвокультурний аспекти. Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. Випуск 39 том 2. Одеса, 2019. С. 34–38.
5. Панчишин Т. О. Репрезентація ірреального бажання в синтаксичних конструкціях з кон'юнктивом у сучасній німецькій мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2001. 21 с.
6. Шікіда І. Г. Функціонування номенів Wessi і Ossi у сучасному комунікативному просторі Німеччини : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2012. 270 с.
7. Adler D. Ich würde sagen – oder Herr Konjunktiv. In Gedenkschrift für Jost Trier. Hrsg. H.Beckers und H. Schwarz. Köln – Wien. Böhlau Verlag, 1975. S. 286 – 297.
8. Ayren A. Über den Konjunktiv. Eggingen-Augsburg. Edition Klaus Isele, 1992. 49 S.
9. Admoni W. G. Der deutsche Sprachbau / W.G. Admoni. Prosweceenie. Leningrad, 1972. 312 S.
10. Bausch K.-H. Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache / Karl-Heinz Bausch. Max Hueber Verlag München, 1979. 272 S.
11. Flämig W. Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart / Walter Flämig. Akademie Verlag Berlin, 1959. 188 S.
12. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländer. Leipzig, 1977. 390 S.
13. Leiser E. Ein Film über das Wahre: Schindlers Liste. In Zs.: „Deutschland“, 1994. N 2.
14. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / O.I. Moskalskaja. Hochschule. Moskau, 1971. 384 S.
15. Redder A., Rehbein J. Zusammenhänge von Grammatik und mentalen Prozessen. Grammatik und mentale Prozesse. StauFFenburg Verlag. 1999. S.11.
16. Röhl E. Der Konjunktiv im heutigen Sprachgebrauch / Emanuel Röhl. In: Zs „Muttersprache“. 72. Jg., H. 10, Oktober 1962. S. 289.
17. Starke G. Zum Modusgebrauch bei der Redewiedergabe in der Presse. – In: Sprachpflege. – N 11 (1985). S. 163–165.
18. Weider E. Konjunktiv und indirekte Rede. Hrsg. Von Ulrich Müller u.a. Verlag Göppingen, 1992. 370 S.

REFERENCES

1. Gulyga E.V., Natanzon M.D. Sintaksis sovremennogo nemeckogoazyka [Syntax of the modern German language]. Moscow, Leningrad, 1966. 226 p. [in German].
2. Dyskurs inozemnoi komunikatsii (kolektyvna monohrafiia) [Discourse of foreign communication (collective monograph)]. Lviv, Lviv Ivan Franko National University Publishing House, 2001. 495 p. [in Ukrainian].
3. Kozlows'kyj V.V. Osnovni etapy kohnityvno-semantychnoho analizu rechennia-vyslovlennia (na materyale sovremenoho nemetskoho iazyka). Visnyk KhNU imeni V.N. Karazyna. № 774. Vyp. 53. Kharkiv, 2007. pp. 64–66 [in Ukrainian].
4. Kozlows'kyj V.V. Interpretatsiia rechennia z kon'iunktivom: strukturno-semantychnyj, prahmatychnyj, kohnityvnyj, lnhvokul'turnyj aspekty [Interpretation of a sentence with a conjunctive: structural-semantic, pragmatic, cognitive, linguistic

and cultural aspects]. Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology, 2019. Nr 39. Vol. 2. pp. 34–38 [in Ukrainian].

5. Panchyshyn T.O. Rerezentatsiia irreal'noho bazhannia v syntaksychnykh konstruksiiakh z kon'iunktyvom u suchasnykh nimets'kij movi: avtoreferat dysertatsii [Representation of unreal desire in syntactic constructions with a conjunctive in modern German: thesis for candidate degree]. Kyiv, 2001. 21 p. [in Ukrainian].

6. Shikida I.H. Funktsionuvannia nomeniv Wessi i Ossi u suchasnomu komunikatyvnomu prostori Nimechchyny : dysertatsiia [Functioning of Wessi and Ossi nomenclature in the modern communicative space of Germany: dissertation]. Kyiv, 2012. 270 p. [in Ukrainian].

7. Adler D. Ich würde sagen – oder Herr Konjunktiv. In Gedenkschrift für Jost Trier. Hrsg. H.Beckers und H. Schwarz [I would say - or Mr. Subjunctive. In memorial for Jost Trier. Eds. H. Beckers and H. Schwarz.]. Köln, Wien, Böhlau Verlag, 1975. pp. 286–297. [in German].

8. Ayren A. Über den Konjunktiv. Edition Klaus Isele [About the subjunctive. Edition Klaus Isele]. Eggingen-Augsburg, 1992. 49 p. [in German].

9. Admoni W.G. Der deutsche Sprachbau [The German language structure]. Leningrad, Prosveshhenie, 1972. 312 p. [in German].

10. Bausch K.-H. Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache [Modality and subjunctive practice in the spoken standard German language]. Munich, Max Hueber Verlag, 1979. 272 p. [in German].

11. Flämig W. Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländer. [On the subjunctive in the German language of the present German grammar. A manual for foreigners]. Leipzig, Academy Verlag, 1984. 217 p. [in German].

12. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländer [German grammar. A manual for foreigners]. Leipzig, 1977. 390 p. [in German].

13. Leiser E. Ein Film über das Wahre: Schindlers Liste. In Zs. “Deutschland” [A film about the real: Schindler's List. In “Germany”], 1994. Nr 2. [in German].

14. Moskalskaja O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache [Grammar of contemporary German]. Moscow, Vysshaja shkola, 1971. 384 p. [in German].

15. Redder A., Rehbein J. Zusammenhänge von Grammatik und mentalen Prozessen. Grammatik und mentale Prozesse [Relationships between grammar and mental processes. Grammar and mental processes]. StauFFenburg Verlag, 1999. P. 11. [in German].

16. Röhl E. Der Konjunktiv im heutigen Sprachgebrauch. In Zs. “Muttersprache” [The subjunctive in current practice. In “Mother language”]. 1962. P. 289. [in German].

17. Starke G. Zum Modusgebrauch bei der Redewiedergabe in der Presse. In “Sprachpflege” [For mode practice when reproducing speech in the press. In “Language maintenance”]. 1985. Nr 11. pp. 163–165. [in German].

18. Weider E. Konjunktiv und indirekte Rede. Hrsg. Von Ulrich Müller u.a. [Subjunctive and Indirect Speech. Edited by Ulrich Müller and others]. Göppingen Verlag, 1992. 370 p. [in German].

УДК 811.111'373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-14>

Тетяна КОКНОВА,

orcid.org/0000-0003-0232-0756

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології

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

СВОЄРІДНІСТЬ ПЕРИФЕРІЙНИХ ОНІМІВ В ПОЕТОНІМІЧНОМУ ПРОСТОРИ АВТОРСЬКИХ КАЗОК ДЖОАН РОЛІНГ І ПАМЕЛИ ТРЕВЕРС

У статті подано характеристику дефініції понять «топонім», «гідронім», «ойконім», «оронім», «спелеонім» тощо. Автор досліджує проблему своєрідності периферійних онімів в поетонімічному просторі авторських казок на прикладах творів Дж. Ролінг та П. Треверс. Мета дослідження – проаналізувати периферійні оніми (антропооніми та топоніми) в поетонімічному просторі авторських казок Джоан Ролінг і Памели Треверс. У ході дослідження з'ясовано, що антропооніми й топопоетоніми можуть бути як природними, так і штучними. Топопоетоніми в авторській казці представлені такими різновидами: гідронім, ойконім, оронім, спелеонім, урбанонім, дромонім, агоронім, тощо, і характеризують англійську топоніміку в контексті художньої літератури кінця XIX – початку XX століть. За способом утворення топопоетоніми, як і антропооніми, підрозділяються на дві самостійні групи імен: імена реального англійського іменника і штучні. Подається класифікація штучних або вигаданих імен. До I типу авторка відносить ті, що характеризують прямо, тобто імена власні з ясним етимологічним значенням основи, а до II типу – побічно мотивовані, тобто назви з прихованою мотивацією. З точки зору синтагматики і ролі в мовній композиції макротексту, всі топопоетоніми поділяються на дві групи. Перша група – топопоетоніми, пов'язані з розвитком сюжету, долею головних героїв; друга група включає назви далеких об'єктів, які не пов'язані безпосередньо з розвитком сюжетної дії. Антропооніми і суміжні з ними ономастичні види або розряди (теоніми, міфоніми, зооніми) займають центральне місце в онімічному просторі художнього тексту. Розряди або види поетонімів, які позначають не завжди чітко відокремлені один від одного матеріальні об'єкти, займають периферійну позицію в поетонімічному просторі авторської казки. Зроблено висновок про те, що в казці П. Треверс більш розповсюджені природні топопоетоніми, а в казці Дж.К.Ролінг спостерігається рівномірне використання усіх топопоетонімів; географічні назви в контексті авторської казки зберігають загальні для всіх топопоетонімів функції: як вигадані, так і реальні топопоетоніми насамперед позначають простір художнього тексту, є його локалізатором.

Ключові слова: топопоетонім, антропоетонім, поетонімічний простір, периферійні поетоніми, авторська казка

Tetiana KOKNOVA,

orcid.org/0000-0003-0232-0756

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Romance and German Philology

Luhansk Taras Shevchenko National University

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

THE UNIQUENESS OF PERIPHERAL ONYMS IN THE POETONYMIC SPACE OF AUTHOR'S FAIRY TALES BY JOAN ROWLING AND PAMELA TRAVERS

The article discusses the definitions of “toponym”, “hydronym”, “oikonym”, “oronym”, “speleonym” and so on. The author explores the problem of the originality of peripheral onyms in the poetic space of the author's fairy tales on the examples of the works by J. Rowling and P. Travers. The purpose of the study is to analyze peripheral onyms (anthroponyms and toponyms) in the poetonymic space of the author's fairy tales by Joan Rowling and Pamela Travers. The research has proved that anthroponyms and topoetonyms can be both natural and artificial. Topoetonyms in the author's fairy tale are represented by the following varieties: hydronym, oikonym, oronym, speleonym, urbanonym, dromonym, agoronym, etc. They characterize English toponymy in the context of fiction in the late 19th – early 20th centuries. According to their method of arrangement, topoetonyms, as well as anthroponyms, are divided into two independent groups of the names: the names of a real English noun and artificial ones. A classification of artificial or fictitious names is given in the article. The 1st type includes those names that characterize directly, i.e. proper names with a clear etymological meaning of the root, and the 2nd type represents indirectly motivated names, i.e. names with hidden motivation. In terms of syntagmatics and their role in linguistic composition of the macrotext, topoetonyms are divided

into two groups. The first group consists of topoetonyms associated with the development of the plot, the fate of the main characters; the second group includes the names of distant objects that are not directly related to the development of the plot. Anthroetonyms and related onomastic types or categories (theonyms, mythonyms, zoonyms) are fundamental in the onymic space of the literary text. Categories or types of poeonyms, which denote sometimes vaguely separated material objects, take a peripheral position in the poeonymic space of the author's fairy tale. It is concluded that natural topoetonyms are more common in the fairy tale by P. Travers, and there is a consistent use of all topoetonyms in the fairy tales by J. Rowling; geographical names in the context of the author's fairy tale retain common functions for all topoetonyms: both fictional and real topoetonyms primarily denote the space of the literary text and localize it.

Key words: topoetonyms, anthroetonyms, poeonymic space, peripheral poeonyms, author's fairy tales.

Постановка проблеми. Авторська казка репрезентує видозмінену ідейно-художню структуру, яка існує в єдності традиційного і нового, що будується на основі розвитку функціональних і поетичних особливостей різних жанрів фольклорної казки відповідно до творчих цілей і принципів самих різних авторів на основі художнього синтезу і діалогу. Характеризуючи авторську казку як жанр, виділяються її своєрідні жанрові особливості: опора на фольклорні традиції, присутність ігрового начала, наявність «образу автора», переплетення реальності і вигадки. Особливе місце у формуванні жанрових властивостей авторської казки відводиться іменам власним (поетонімам), які утворюють своє поетонімічний простір з певною ієрархією і внутрішніми зв'язками.

Аналіз досліджень. Центральними (ключовими) елементами авторської казки є антропоетоніми (відрізняються високою частотою вживання в цілому розгорнутому тексті; повторенням словесного образу з ім'ям, збагаченням його контекстуальної семантики і асоціативних зв'язків в різних випадках вживання; участь в словесній багатоплановості тексту; спорідненістю представлення в складі заголовка літературного твору, де спостерігається найбільш сильна позиція імені власного в художньому тексті тощо), аналізу яких присвячені численні публікації провідних вчених: А. Василенко, Н. Глуховець, Т. Крупеньова, Л. Литвинов, М. Мельник, Т. Олійник, О. Петренко. Питання аналізу поетонімічного простору в українських наукових розвідках присвячено роботи Д. Бучка, Ю. Глюдзик, О. Карпенко, Ю. Карпенко, Л. Літвина, Г. Мельника, М. Торчинського та ін. Визначення своєрідності та специфічності поетонімічного простору в художній літературі займалися Е. Боева, С. Бук, О. Івашків, В. Калинин, Г. Ткаченко. Своєрідність проетонімів в авторських казках розглянуто в роботах Н. Бачинської, Л. Белея, Н. Будур, О. Горбоноса, В. Давидюка, О. Зубенко та ін. Але, не зважаючи на численність публікацій у визначеному контексті, все ж таки залишається актуальним питання своєрідності периферійних онімів в поетонімічному просторі авторських казок Джоан Ролінг і Памели Треверс (Travers, 2016; Rowling, 2000).

Актуальність нашого дослідження зосереджена на питанні аналізу антропонімів та топонімів, що уособлюють собою значний пласт периферійних онімів в поетонімічному просторі.

Тому **метою дослідження** визначаємо аналіз периферійних онімів (антропонімів та топонімів) в поетонімічному просторі авторських казок Джоан Ролінг і Памели Треверс.

Виклад основного матеріалу. Згідно наукових концепцій, антропоетоніми можуть бути як природними, так і штучними (Карпенко, 2007: 210). До природних антропоетонімів в англійській авторській казці відносяться: особисті імена реального англійського іменника; алюзії-імена (імена історичних осіб, літературні імена і міфологічні імена); поетонімізація апеллятиву (Карпенко, 2007: 210). Як приклад ми можемо привести природні антропоетоніми – England, China, East, West, North, South, London, Yarmouth (Travers, 2016); та Kent, Margate Yorkshire, Dundee, Bristol, Majorca (Rowling, 2000). Штучні антропоетоніми в англійській авторській казці піддаються структурно-семантичним трансформаціям, бо можуть бути аббревіатурними, зі зміною морфологічної структури, стилізованими під слова природної мови і невмотивованими (Карпенко, 2007: 210).

Топоетоніми займають друге місце за кількістю одиниць в авторській казці (Калинкін, 1999: 354). Як вигадані так і реальні топоетоніми насамперед позначають простір художнього тексту. Топоетоніми також можуть бути як природними, так і штучними (Калинкін, 1999: 354), або вмотивовані/невмотивовані (Карпенко, 2007: 369). Важливо відзначити, що кількість периферійних онімів в авторських казках невелика, але їх вживання завжди значуще.

Прийнято вважати, що, окрім антропонімів, стилістично значущими одиницями в будь-якому художньому тексті є також і топоніми, які несуть величезне смислове навантаження і мають художню значимість (Калинкін, 1999: 225). З цих позицій авторська казка як об'єкт ономастики є багатим і цікавим матеріалом для дослідження.

Слідом за Д. Бучко та Н. Ткачовою, визначимо топонім (географічна назва, географічне

ім'я) як власне ім'я природного об'єкта на Землі, а також об'єкта, створеного людиною на Землі, який чітко зафіксований в даному регіоні (місто, село, оброблену ділянку землі, територія як частина держави, комунікація тощо), в тому числі гідронім, ойконім, оронім, спелеонім, урбанонім, дромонім, агоронім, дрімонім (Бучко, Ткачова, 2012: 134). Майже всі види літературних топонімів (топопоетонімів) представлені в авторській казці. Гідронім – це власна назва будь-якого водного об'єкта, природного або створеного людиною, в тому числі і океанонім (назва океану) і пелагонім (назва річки) (Бучко, Ткачова, 2012: 115). Ойконім – власне ім'я будь-якого поселення, в тому числі міського типу (астіонім) і сільського типу (комонім) (Бучко, Ткачова, 2012: 256). Оронім – власна назва будь-якого елементу рельєфу земної поверхні (Бучко, Ткачова, 2012: 99-100). Спелеонім – підземний топонім, тобто власна назва будь-якого природного підземного освіти у верхній товщі земної кори, що має вихідний отвір на поверхню землі (Торчинський, 2009: 121). Хоронім – власне ім'я будь-якої території, області, району, в тому числі природного (тобто ім'я будь-якої природно-ландшафтною області) і хоронім міський (тобто власне ім'я частини території міста і що входять в нього районів, кварталів, парків) (Торчинський, 2009: 145-146). Урбанонім або ж власна назва будь-якого внутрішньо-міського топографічного об'єкту, в тому числі назву міських площ і ринків (агоронім), назва лінійних об'єктів в місті, тобто проспектів, вулиць, провулків, проїздів, парків, бульварів, набережних (годонім), власні імена будівель (ойкодонім); і назви місць здійснення обрядів, місць поклоніння будь-якої релігії, в тому числі назви церков, каплиць, хреста, монастирів (екклезіонім) *St. Paul's Cathedral, Cherry-Tree Lane* з казки про Мері Поппінс П. Треверс. Дромонім або ж власна назва будь-якого шляху або сполучення: наземного, водного, підземного, повітряного (Торчинський, 2009: с. 57). Дрімонім – це власне ім'я будь-якого лісової ділянки, ліси, ліси, гаї (Торчинський, 2009: с. 57).

Крім поділу топопоетонімів на вищевикладені розряди, існує ще поділ топопоетонімів на макро- і мікротопоетоніми. Наприклад, макротопонім – це власне ім'я великого фізико-географічного об'єкта, що має широку сферу вживання, поширення (*Brazil*) (Rowling, 2000).

Наявність різноманітних географічних назв – від назви котеджу або садиби до назви вулиць, районів, міст – має велике значення для розуміння задуму літературно-художнього твору. У процесі

читання велика частина топопоетонімів залишається як би за межами свідомої уваги читача. Такі подробиці, як адреса персонажа і чому він може жити саме в цьому, а не в якому-небудь іншому місті, районі або будинку, на іншій вулиці, нерідко не цікавить читача, що знаходиться на рівні «наївного» сприйняття. Навіть у творах літератури XIX століття сучасний читач далеко не завжди буває в змозі вловити, зрозуміти і гідно оцінити асоціації, що виникають при згадці тієї чи іншої географічної назви.

У зв'язку з цим необхідно відрізнити деякі риси, що характеризують англійську топоніміку в контексті художньої літератури кінця XIX – початку XX століть. Так, наприклад, літературу того ж періоду в англійців характеризує більш загострене сприйняття інформації, що відноситься до місця дії твору. Так, місцем дії казки П. Треверс є Лондон і навіть вказується конкретна адреса *Cherry-Tree Lane, Number Seventeen*, який є невід'ємною рисою способу життя літературного персонажа, що становить одне ціле з описом його зовнішності, мовним портретом і іншими деталями авторської характеристики. Це – свідчення соціального стану героїв, їх способу життя, це враження, яке створюється у людей, коли вони чують якусь назву місцевості. Якщо ж дія відбувається в Лондоні, то, швидше за все, героями казки буде англійська родина.

Внаслідок ряду причин, серед яких не останню роль відіграє англійський консерватизм, асоціації, що виникли одного разу, як правило, закріплюються і виявляються дуже стійкими, іноді залишаючись практично незмінними протягом багатьох десятиліть. Це може стосуватися як окремих вулиць і районів, так і цілих міст. Наприклад, *the City* (центральний район Лондона) і до цього дня трактується як: *Britain's financial and business centre in the oldest part of London* – «маленька територія, яка в давнину була оточена стінами, зараз є фінансовим і комерційним центром Британії». Дана особливість англійської топонімії відноситься лише до природних топопоетонімів.

За способом утворення топопоетоніми, як і антропоетоніми, підрозділяються на дві самостійні групи імен: імена реального англійського іменника і штучні. До власне природних топопоетонімів в даних творах відносяться такі, як *England the City, Margate (a seaport and summer resort in Kent), Yaermouth (a city of south-eastern Norfolk, located on the North Sea), Baernemouth (a seaside resort in the south, on the English Channel), the Green (the huge green square in the central Zoo)* (Travers, 2016).

Штучні або вигадані імена, на нашу думку, можуть бути класифіковані в такий спосіб:

I тип – «прямо характеризують», тобто імена власні з ясним етимологічним значенням основи, з промовистим внутрішньою формою. Вони в художньому тексті є прямо мотивованими.

II тип – побічно мотивовані, тобто назви з прихованою мотивацією. Наприклад, в казці П. Треверс *Number Seventeen, Cherry Tree Lane*, де «*lane*», як частина власної назви позначає вузьку вулицю або алею між будівлями. Більш того, ми знаємо, що Будинок Номер Сімнадцять – найменший будинок на цій вулиці. Все це означає, що сім'я Бенкс була недостатньо багата, була сім'єю середнього класу. *Cherry Hill* має свою приховану мотивацію. Повторення слова «*cherry*» в обох цих назвах означає те, що позначаються об'єкти знаходяться недалеко один від одного.

З топопоетонімів, як природних, так і з штучних, можна виділити ще один тип, який містить імена власні, що мають характерний компонент назви місця, родові визначення: *lane, place, corner, way, park, path, alley, road, street, grove, arch, terrace, vale, view, hill, Broadway, rise, gardens, mews, promenade, etc.* Наприклад, *Cherry-Tree Lane, Robinson Road, Ludgate Hill* (Travers, 2016).

Штучні або вигадані топопоетоніми зручні для казок, адже вони залишають більше свободи для фантазії, і за формою вони часто співвідносяться з реальним англійським топонімом.

З усього вищевикладеного можна зробити висновок, що в казці П. Треверс більш розповсюджені природні, а в казці Дж.К.Ролінг ми бачимо рівномірне використання як тих, так і інших топопоетонімів. Більш того, найбільша варіативність топопоетонімів спостерігається в «Мері Поппінс». Тут є і урбаноніми (*the Royal Academy of Art*), і гороніми (*Robinson Road, Cherry-Tree Lane* і т.п.), і еклезіоніми (*St. Paul's Cathedral*), і хороніми природні (*Bournemouth*), і хороніми міські (*the Bus-largest shop in the World*), і т.д. Отже, географічні назви в контексті авторської казки зберігають загальні для всіх топопоетонімів функції: як вигадані, так і реальні топопоетоніми насамперед позначають простір художнього тексту, є його локалізатором.

Крім того, роль топопоетоніма може бути більш значущою, ніж просто позначення місця. В процесі функціонування в художньому тексті топопоетонім обростає багатьма смисловими зв'язками, асоціаціями, конотаціями, які розширюють значення топопоетоніма, надають йому художню виразність.

Абсолютно природним представляється поділ топономастики на реальну і вигадану, а й реальні

топопоетоніми і урбаноніми по-різному вводяться в текст в залежності від художніх функцій. Ю. Карпенко пише: «Стилістичний потенціал топонімічних назв у художньому тексті далекий від нуля, в них слід розрізняти три сторони: 1) топонімічна значення, 2) етимологічне значення (з оголеною внутрішньою формою), 3) звучання» (Карпенко, 1986: 38).

У різних письменників спостерігаються свої прийоми зображення художнього простору і включення топопоетонімів в контекст. У казці П. Треверс спостерігається використання ініціального позначення вулиць, міст і навіть людей – як прозорий натяк на реальні об'єкти. Так, *Robinson Road i Miss Fulson's Kindergarden School* свідчать про це.

Таким чином, всі реально зашифровані і алегоричні топонімічні позначення в прозовому художньому тексті завжди мають свої явні чи приховані художні мотивації, прямі або непрямі натяки, що розкриваються в літературній композиції тексту і за його межами (історичні мотивації і асоціації).

З точки зору синтагматики і ролі в мовній композиції макротексту, всі топопоетоніми, на нашу думку, діляться на нерівні групи. Першу групу утворюють топопоетоніми, пов'язані з розвитком сюжету, долею головних героїв, з історією їх зовнішньої і внутрішньої життя. Неодноразово згадуються авторами місця проживання героїв; *Cherry-Tree Lane* – вулиця, на якій мешкає сім'я Бенкс, *Privet Drive* – місце проживання Гаррі Поттера.

Другу групу складають назви далеких об'єктів, які не пов'язані безпосередньо з розвитком сюжетної дії. Вони потрапляють в свідомість найчастіше з книг або оповідань співрозмовників. Вживання таких топонімів, як *Australia, Rome, the North Pole, the South Pole, Majorca* і т.п. не відноситься до розвитку сюжету, але свідчать про дитячому пізнанні світу, так як діти часто мріють про подорожі і люблять уявляти собі місця, в яких ще не були, часто знаючи про них лише з чуток або від батьків, або ж з дитячих книг.

Прийнято вважати, що в художньому тексті стилістично значущими є, перш за все, антропоетоніми, особливо вигадані. Але і реальні топопоетоніми (в тому числі і урбаноніми) використовуються як важливі стильові одиниці художнього тексту, мають різні семантичні функції в різноманітних контекстах і типах художнього мовлення, включаючи композиційну роль.

Топопоетонім вносить в оповідь конкретність і динамізм, жвавість і достовірність в змалюванні сюжетних ситуацій і просторових уявлень героїв. Одні топопоетоніми створюють реальний фон

для розвитку сюжету і композиції твору, локалізують місце дії, допомагають окреслити контури художнього простору, зображуваного у творі, і разом з іншими засобами стилю сприяють реалізації всіх рівнів композиції твору. Інші – одноразово вжиті в авторській або прямої мови – теж виконують яскраві стилістичні функції в побудові мовної характеристики персонажів або зображення внутрішнього світу героя. У будь-якому випадку тільки системний підхід до ономастическої лексики в мові письменника дозволяє виявити художню значимість в побудові парадигматического і синтагматичною параметрів тексту.

У поетонімічному просторі художнього тексту можливе виділення ядерної та периферійної зони. Всі ознаки імені власного в повній мірі представлені антропоетонімами. Як згадувалося раніше, антропоетоніми і суміжні з ними ономастичні види або розряди (теоніми, міфоніми, зооніми) займають центральне місце в онімічному просторі художнього тексту. Близько до центру розташовані види, які орієнтовані на сприйняття предмета як такого (топоніми, космоніми тощо).

Розряди або види поетонімів, які позначають не завжди чітко відокремлені один від одного матеріальні об'єкти, іноді навіть об'єкти ідентичні або об'єднані загальною тематикою або ідеєю, займають периферійне місце в поетонімічному просторі. Тут властивості власних імен представлені досить слабо, розвиваючи свої особливості, неприпустимі в ядрі поетонімічного простору (Мельник, 2009). Відповідно до словника (Бучко, Ткачова, 2012: 256), це назви підприємств, товариств (ергоніми), транспортних засобів (порейоніми), засобів масової інформації (гемероніми), творів літератури (бібліоніми) тощо.

На думку деяких дослідників (Blanár, 2019), периферійні поетоніми в художньому тексті є розпізнавальними знаками факультативного характеру з низькою частотою вживання. За іншою думкою (Юлдашева, 2019: 669), вони є обов'язковими елементами, які виконують в художньому тексті стилістичну функцію.

Як показав аналіз фактичного матеріалу, кількість периферійних поетонімів в авторських казках невелика, але їх вживання завжди значуще. Особливе місце серед них займають ктематоніми (це не тільки заголовки казок, а й назви рецептів, страв, назви пісенок, віршів, романів, вивіски та ін.), документоніми, прагматоніми (тобто словесні товарні знаки), бібліоніми (тобто назви літературних творів), гемероніми (тобто назви засобів масової інформації), геортоніми (тобто назви свят) і ергоніми (тобто назви ділових об'єктів).

Для авторів літературних казок особливо характерно включення в свої твори таких онімічних розрядів, як ергоніми і прагматоніми.

Ергонім – власне ім'я ділового об'єднання людей, в тому числі союзу, організації, установи, корпорації, підприємства, суспільства, закладу, гуртка (Бучко, Ткачова, 2012: 151). Прикладом ергонімів можуть послужити назви магазинів: *Green, Brown and Johnson's* (Travers, 2016), адже традиційно магазини в Англії називаються іменами їх власників, незалежно від того, що в них продається; *Gringotts – Wizard's bank, Hogwarts School of Witchcrafts and Wizardy, Stonewall High, Zorko's Joke Shop, Leaky Cauldron* (Rowling, 2000). Прикладами прагматонімів (словесних позначень марок товарів) є сорти мила *Sunlight Soap, Lifebuoy, Vinolia* (Travers, 2016).

Для авторських казок також характерне включення реальних і вигаданих гемеронімів в онімічний простір. За Д. Бучко та Н. Ткачовою (Бучко, Ткачова, 2012: 46), гемеронім – власне ім'я органів періодичної преси, в тому числі газет, журналів, інформаційних бюлетенів. Наприклад, англійські газети *Morning Paper, the Times* (П.Треверс); газета *Daily Prophet* (Rowling, 2000).

Нерідко автори літературних казок вдаються і до використання геортонімів. Геортонім – власне ім'я будь-якого свята, пам'ятної дати, урочистості, фестивалю (Бучко, Ткачова, 2012: 48). Наприклад, *Bank Holidays* (Travers, 2016); *Bonfire Night, Christmas, Halloween* (Rowling, 2000).

Це далеко не повний перелік периферійних онімів, задіяних в авторських казках. Такі казки відрізняються великою варіативністю вживання периферійних онімів. Тут нерідко зустрічаються і рідше вживаються оніми, такі як, наприклад, назви ігор *Quidditch* (Дж.К.Ролінг), змагань *Quidditch World Cup* (Rowling, 2000) і багато інших.

Необхідно також відзначити те, що П. Треверс не вигадує власне казкових назв, а використовує реальні. Навпаки ж, Дж.К.Ролінг віддає перевагу вигаданим назвам.

Висновки. Отже, антропоетоніми, що використані в авторських казках П. Треверс та Дж. К. Ролінг можуть бути як природними, так і штучними. Зважаючи на структурно-семантичний тип природних антропоетонімів в англійській авторській казці визначено власні імена реального англійського іменника; імена-алюзії (імена історичних осіб, літературні імена і міфологічні імена); поетонімізація апелювати. Штучні антропоетоніми в англійській авторській казці піддаються структурно-семантичним трансформаціям. Вони можуть бути аббревіатурні, зі зміною морфо-

логічної структури, та стилізованими під слова природної мови і невмотивованими.

Топопоетоніми займають друге місце за кількістю одиниць в авторській казці та представлені як природними, так і штучними одиницями. Звертаючи увагу на їх вмотивованість та невмотивованість вигаданих географічних назв можна зробити висновок про те, що перевагу автори казок віддають мотивованим та штучним топо-

поетонімам. Відзначимо, що варіативність вживання периферійних онімів в авторській казці дуже велика. Тут зустрічаються і прагматоніми, і ергоніми, і геортоніми і багато інших. Власні імена є обов'язковими елементами, які виконують в художньому тексті стилістичну функцію, і хоча кількість периферійних онімів в авторських казках невелика, їх вживання завжди має велике значення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Blanár V. Proper Names in the Light of Theoretical Onomastics. *Namenkundliche Informationen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2019. No 95/96. S. 89-157.
2. Калинин В. М. Поэтика онима : монографія. Донецьк: Юго-Восток, 1999. 408 с.
3. Карпенко Ю. А. Специфика имени собственного в художественной литературе. *Onomastica*. Варшава, 1986. Т. XXXI.
4. Карпенко Ю.О. Ономастика. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ, 2007. 457 с.
5. Мельник Г.І. Ідіостиль та онімія як його складник. *Записки з українського мовознавства : збірник наукових праць*. Одеса: Астропринт, 2009. Вип. 18. С. 305–312.
6. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury, 2000.
7. Словник української ономастичної термінології / Уклад. Д.Г. Бучко, Н.В. Ткачова. Харків: Ранок – НТ, 2012. 25 с.
8. Торчинський М.М. Структура онімного простору української мови. Частина II. *Функціонування власних назв : монографія*. Хмельницький : ХНУ, 2009. 394 с.
9. Travers P.L. *Mary Poppins: Книга для чтения на англ. яз.* Київ: Ранок, 2016. 140 с.
10. Юлдашева Л.П. Літературні оніми як засіб структурування художнього світу у творах дітей та юнацтва. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2019. № 39. Т. 1. С. 89-92.

REFERENCES

1. Blanár V. (2019) Proper Names in the Light of Theoretical Onomastics. *Namenkundliche Informationen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, No 95/96. pp. 89-157.
2. Kalinkin V.M. (1999) Poetika onima : monografiya [Poetics of Onyms: Monograph]. Donec'k: Yugo-Vostok. [in Russian].
3. Karpenko Yu.A. (1986) Specifica imeni sobstvennogo v hudozhestvennoj literature [The specifics of the proper name in fiction]. *Onomastica*. Varshava, T. XXXI [in Russian].
4. Karpenko Yu.O. (2007) Onomastyka. Ukrainska mova. Entsyklopediia [Onomastics. Ukrainian language. Encyclopedia]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Melnyk H.I. (2009) Idiostyl ta onimiia yak yoho skladnyk [Idiostyle and onymia as its component]. *Opera in linguistica ukrainiana : collection of scientific works*. Odesa: Astroprynt, Vyp. 18. pp. 305 – 312 [in Ukrainian].
6. Rowling J.K. (2000) *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury.
7. Slovnyk ukrainskoi onomastychnoi terminolohii [Dictionary of Ukrainian onomastic terminology]. Kharkiv: Ranok – NT, 2012. 25 p. [in Ukrainian].
8. Torchynskiy M.M. (2009) Struktura onimnogo prostoru ukrainskoi movy. Chastyna II. [The structure of the anonymous space of the Ukrainian language. Part II] *Functioning of proper names: monograph*. Khmelnytskyi : KhNU. [in Ukrainian].
9. Travers P.L. (2016) *Mary Poppins*. Kyiv: Ranok. [in Ukrainian].
10. Yuldasheva L.P. (2019) Literaturni onimy yak zasib strukturuvannia khudozhnoho svitu u tvorakh ditei ta yunatstva [Fictional onyms as a means of structuring the fiction world in the works of children and youth]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Ser.: Philology*. No 39. T. 1. pp. 89-92 [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-15>

Ольга КОЛОМІНОВА,

orcid.org/0000-0002-4890-117X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології

Українського гуманітарного інституту

(Буча, Київська область, Україна) *kolominova.o@gmail.com*

Світлана РОМАН,

orcid.org/0000-0002-4890-117X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри романо-германської філології

Українського гуманітарного інституту

(Буча, Київська область, Україна) *kolominova.o@gmail.com*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ В УЧНІВ 9 КЛАСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються концептуальні засади методики формування англомовної компетентності у письмі в учнів 9 класу основної школи в контексті оновлення структури і змісту вітчизняної іншомовної освіти на тлі процесів інтеграції України у багатомовний інформаційно розвинений загальноєвропейський і світовий освітній простір. Дається визначення зазначеної компетентності як здатності реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Уточнюється сутність письма як окремого виду мовленнєвої діяльності, завдяки якому реалізується писемне спілкування людей, пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, у першу чергу з говорінням і читанням. Представлені фактори впливу на формування писемної компетентності учнів засобами підручника англійської мови для 9 класу: психологічні, психолінгвістичні, лінгвістичні, соціолінгвістичні. Доведено їх методологічне значення для оволодіння старшими підлітками на рівні А2 формами прагматичного писемного спілкування за вимогами чинних навчальних програм. Визначено, що у 9 класі завершується етап систематичної роботи з автентичними навчальними матеріалами на допрофільному рівні. Даний етап передбачає зростання долі самостійної роботи, різноманітних видів навчальної діяльності, активного використання мовленнєвих ситуацій змодельованих з реального життя. Авторкою доведено, що попереднє ознайомлення учнів з методичним завданням підручника є умовою успішного засвоєння ними всіх необхідних навичок, в тому числі і писемного мовлення. Запропоновано введення академічного письма та спеціальних завдань для вдосконалення учнями рівня писемного спілкування. Доведено, що здатність ясно викладати власні думки на письмі є одним з елементів культури в антропологічному трактуванні цього поняття. Відзначено, що культура представляє собою найскладніший феномен, що визначає систему ціннісних орієнтирів нації. Культура відображається у мовленні її носіїв, тож знання культури необхідна умова високого рівня писемного спілкування.

Ключові слова: компетентність у письмі, підручник, старший підліток, інформатизація освіти, цифрове покоління.

Olga KOLOMINOVA,

orcid.org/0000-0002-4890-117X

PhD in Pedagogics,

Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology

Ukrainian Institute of Arts and Sciences

(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *kolominova.o@gmail.com*

Svitlana ROMAN,

orcid.org/0000-0002-4890-117X

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic Philology

Ukrainian Institute of Arts and Sciences

(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *kolominova.o@gmail.com*

WAYS FOR DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN WRITING OF 9TH GRADE BASIC SCHOOL STUDENTS

The article considers the conceptual principles of methods of forming English language competence in writing in 9th grade primary school students in the context of updating the structure and content of domestic foreign language education against the background of Ukraine's integration into multilingual informationally developed European and world educational space. The definition of this competence is given as the ability to implement communication in writing in vital areas for a certain age and communication situations in accordance with the communicative task. The essence of writing as a separate type of speech activity is clarified, thanks to which written communication of people is realized, connected with other types of speech activity, first of all with speaking and reading. Factors influencing the formation of students' written competence by means of an English textbook for 9th grade are presented: psychological, psycholinguistic, linguistic, sociolinguistic. Their methodological significance for the mastery of forms of pragmatic written communication by senior adolescents at the A2 level according to the requirements of current curricula has been proved. It is determined that in the 9th grade the stage of systematic work with authentic educational materials at the pre-professional level is coming to an end. This stage involves the growth of the share of independent work, various types of educational activities, the active use of speech situations modeled on real life. The author proves that the preliminary acquaintance of students with the methodical task of the textbook is a condition for their successful mastering of all necessary skills, including written speech. The introduction of academic writing and special tasks for students to improve the level of written communication is proposed. It is proved that the ability to clearly express one's thoughts in writing is one of the elements of culture in the anthropological interpretation of this concept. It is noted that culture is the most complex phenomenon that determines the system of values of the nation. Culture is reflected in the speech of its bearers, so knowledge of culture is a necessary condition for a high level of written communication.

Key words: *competence in writing, textbook, older adolescent, education digitalization, digital generation.*

Постановка проблеми. Оновлення структури і змісту шкільної іншомовної освіти на тлі процесів інтеграції України у багатомовний полікультурний глобалізований інформаційно розвинений та людиноцентричний загальноєвропейський і світовий освітній простір загострює потребу у формуванні у старшого підлітка засобами іноземної мови (ІМ) як суб'єкта процесу пізнання, налаштованого на вивчення іноземних мов упродовж усього життя, і як відкритої до міжкультурного іншомовного спілкування особистості з європейським світоглядом. Особливої **актуальності** задоволення цієї потреби набуває в 9 класі основної школи, після закінчення якого учні мають визначитися щодо продовження освіти в середній школі у профільному класі або вступити до середнього професійного навчального закладу.

Важливого значення за цих обставин набуває підвищення уваги дев'ятикласників до письма як до додаткового до вербального засобу спілкування за допомогою графічних знаків, а відтак і як до невід'ємної складової іншомовної мовленнєвої компетентності (ІМК) як до здатності до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу (медіації) в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування (Методика, 2013: 90–91). За цих умов **предметом нашого дослідження** обрано аналіз процесу формування в учнів 9 класу компетентності у письмі (КП) на матеріалі англійської мови. Процесу, який має здійснюватися відповідно до нових викликів та реальних можливостей сьогодення, задекларова-

них у нових програмах з ІМ для українських шкіл, в яких вперше використані розроблені в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) шкали рівнів володіння ІМ, щоб описати компетентності, що мають сформуватися в українських учнів на кінець 9 класу в межах типових сфер (особистої, освітньої, суспільної), тем і ситуацій спілкування за рівнем А2 для основної школи, тобто на рівні «виживання» за даними ЗЄР.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У статті згадані роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів і науковців. Концептуальні засади методики формування англійської компетентності у письмі в учнів 9 класу основної школи в контексті оновлення структури і змісту вітчизняної іншомовної освіти представлені у працях Н.Ф. Бориско, О.І. Вовк, Н.Д. Гальскової, А.П. Василевич, Н.В. Акімова. Методичні орієнтири для вибору підручника іноземної мови як засобу навчання описані у дослідженні Н.А. Горлова. Культура і навчання іноземних мов досліджені Г.В. Єлізаровой. Нові підходи в навчальних системах і технологіях описані М.В. Жуковой. Сучасні підручники-гібриди іноземної мови згадані у праці С.М. Кашук. Психолого-дидактичні та методичні засади підготовки студентів мовного ВНЗ до аналізу підручника іноземної мови згадані у статті О.О. Коломінової та С.В. Роман. Фактори впливу на формування писемної компетентності учнів засобами підручника англійської мови для 9 класу представлені такими науковцями як О.Б. Бігич, Р.К. Миньяр-Белручев, О.М. Шерстюк та ін.

Мета статті полягає у визначенні технологій формування англомовної компетентності у письмі засобами підручника англійської мови для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо виклад матеріалу у визначених вище напрямках з уточнення сутності базових понять. Передусім, поділяючи позицію вітчизняних учених-методистів, зазначимо, що *компетентність у письмі (КП)* – це здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання (Методика, 2013: 390). Під *письмом* правомірно розуміти «технологічний аспект», а під «писемним мовленням» – «складну творчу діяльність, спрямовану на висловлення думок у графічній формі» (Вовк, 2019: 299).

Отже, письмо є окремим видом мовленнєвої діяльності, завдяки якому реалізується реальне писемне спілкування людей (осіб), тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, у першу чергу з говорінням і читанням. А відтак КП має формуватися у тісному зв'язку з компетентністю у читанні та говорінні з урахуванням факторів впливу на формування КП: психологічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, соціолінгвістичних.

Передусім зазначимо, що здатність викладати власні думки на письмі становить один із елементів культури в антропологічному трактуванні методикою цього поняття як сукупності результатів людської діяльності в усіх сферах життя, що утворюють і зумовлюють образ життя нації, етносу, соціальної групи людей і кожної окремої людини у будь-який конкретний період часу (Методика, 2013: 418–419). За даними досліджень Г.В. Єлізарової, культура представляє собою найскладніший феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій як суспільства в цілому, так і окремої особистості – носія певної культури. При цьому кожна культура знаходить унікальне відображення в мовленні її носіїв. Засвоєння тільки форми відповідної мови без урахування культурного компонента її значення дасться взнаки на поведінці комуніканта, що вивчає цю мову, бо відображає власні культурні норми даного індивіда. І цей фактор становить джерело конфлікту з поведінкою носіїв виучуваної мови (Єлізарова, 2005).

Отже неосяжний вплив культури на особистість детермінує не лише лінгвістичні, але й психологічні аспекти іншомовного спілкування, полегшуючи спілкування носіїв одної культури та ускладнюючи комунікацію носіїв різних куль-

тур. Адже культура за А. Уолесом – це сукупність відмінностей (organization of diversity) (Wallace, 1961).

А відтак пріоритетом ефективного навчання ІМ на міжкультурному рівні стає формування вторинної мовної особистості учня. Особистості, яка усвідомлює особливості іншої мовної й концептуальної картини світу і досягає позитивних результатів у вирішенні запланованих навчальних задач. У даному разі на завершальному етапі формування англомовної КП в основній школі.

Добре побудоване мовлення відображає уміння людини логічно мислити, а розвиток іншомовного писемного мовлення сприяє вдосконаленню процесів мислення. І внаслідок цього процес оволодіння іншомовним писемним мовленням стає більш усвідомленим, особистісним, вмотивованим, культуровідповідним, керованим і результативним.

Тим самим забезпечується належне методологічне підґрунтя для реалізації кінцевої мети *навчання культури іншомовного письма*, під якою розуміють досягнення такого рівня володіння навичками письма, який забезпечує вільне володіння системою писемного мовлення як засобом вирішення основних задач письмової комунікації – фіксування власних і сторонніх думок, концептуалізацію знань (одностороння комунікація з книгою), соціокультурно прийнятне спілкування (двосторонній зв'язок з носієм ІМ), рефлексія і саморефлексія як основа формування вторинної мовної особистості старшого підлітка, поступового розуміння ним носія іншомовної та концептуальної картини світу і оволодіння адекватними категоріями поведінки у відповідному людиноцентрованому іншомовному соціумі (Гальскова, 2017: 153).

У цьому напрямі методичної цінності набувають рекомендації вітчизняних учених-методистів щодо вирішення питань цілепокладання у сфері формування іншомовної КП в учнів основної школи. Вони полягають у наступному. На кінець 9 класу учні основної школи мають досягти *рівня А2* згідно із ЗЄР. У вітчизняній навчальній програмі передбачається, що вони здатні *описувати* предмет, особу, події, явища, об'єкти; *писати* особистого листа (спочатку з опорою на зразок), записки/ повідомлення, запрошення, оголошення, а в 9 класі – лист-повідомлення у формі розповіді, висловлюючи свої враження і думки про осіб, події, факти тощо; *підтримувати писемне спілкування* з реальним або уявним другом з листування; *письмово передавати* інформацію / зміст почутого, прочитаного, побаченого; *заповнювати*

анкети тощо. Обсяг писемного висловлювання – 16 речень, що з урахуванням міжнародних рівнів володіння ІМ може бути охарактеризованим як рівень «виживання» (Waystage Level) (Навчальні програми, 2017).

Знаряддям реалізації цих вимог покликаний служити вітчизняний підручник ІМ (у даному разі – англійської) як провідник нових методичних ідей (“agent of change”) в термінології британських учених (Hutchinson, Torres, 1994) і як засіб освітньої тактики вчителя та учня, за дослідженнями Н.А.Горлової (Горлова, 2012) і співавторів статті (Коломінова, Роман, 2015) в аспекті впливу на структуру і динаміку психологічного розвитку підлітка в межах ситуації соціального становлення його як учня основної школи і суб’єкта культури, в ході набуття позитивної самооцінки і формування власного «Я» (за Р. Бернсом) (Бернс, 1986).

Плідною для самоідентифікації старшого підлітка за умов реальної іншомовної комунікації є встановлення безпосередніх контактів зі своїми зарубіжними ровесниками. Наприклад, під час перебування в міжнародних літніх таборах або відпочинку за кордоном. Але на слушний погляд Н.Ф. Бориско (Бориско, 2018), іншомовна мобільність українських школярів є незначною. А автентичні НМК з ІМ, що розповсюджуються в Україні, є монокультурними. Окрім того, за своєю ціною вони доступні обмеженому колу наших співвітчизників (Бориско, 2018). А провідну роль у розвитку іншомовного мовлення, як відомо, відіграє спілкування з однолітками (у тому числі з різних країн.)

Наразі ця ідея в Україні втілена у вітчизняному підручнику англійської мови для 9 класу ЗНЗ (п’ятий рік навчання) автора О.О. Коломінової English 9 (Коломінова, 2009), навчальний матеріал в якому організований у формі діалогів, текстів-фрагментів з літературних творів або періодики, уривків енциклопедичного характеру. Наскрізною лінією через увесь підручник проходять діалоги, що ведуть постійні персонажі Jimmy та Jenny Collins, підлітки з Ланкастера, які товаришують з підлітками з Києва – Ярославом і Настею Романенко. І спілкування з ними відбувається переважно за допомогою електронного листування. Дивись також відгук О.М.Шерстюк на підручник О.О. Коломінової (Шерстюк, 2010), в якому віддається належне прозорості структури English 9 і керованість процесом формування писемного мовлення в рамках кожного навчального циклу (Unit) даного підручника з урахуванням його провідної теми. Наведемо відповідні приклади.

Unit 1. Getting to know you.
Guided writing: An E-mail to a Pen-friend
Unit 2. School
Guided writing: Timetable. A School Party Invitation
Unit 3. Sport
Guided writing: A Sports Survey
Unit 4. Travelling
Guided writing: Writing a Postcard. Sending SMS
Unit 5. Food
Guided writing: Writing a Recipe
Unit 6. Shops and Shopping
Guided writing: Timetable. Fashion Page
Unit 7. Great Britain. London
Guided writing: Timetable. Writing a Story
Unit 8. School
Guided writing: An Article for a Magazine

Як доводить практика викладання ІМ, широкі перспективи у підвищенні ефективності формування КП в учнів 9 класу відкривають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), відомі в методиці викладання ІМ і культури своїм дидактичним потенціалом за рахунок використання опосередкованих комп’ютером форм розвитку мовленнєвих навичок і вмій на основі іншомовних автентичних текстових матеріалів і відеосюжетів. Їх використання дозволяє створювати за допомогою відповідного підручника/ НМК умови для вмотивованого іншомовного спілкування учнів зі своїми зарубіжними однолітками, однокурсниками, вчителями і багато разів повторювати навчальний матеріал, вивчати його в зручний для учня час і в зручному для нього місці.

Адже за даними досліджень С.М. Кашук (Кашук, 2018: 310), результатом появи цифрового простору функціонування мови стала еволюція іншомовної освіти, що, в свою чергу, призвело до потреби у створенні підручника іноземної мови нового типу. Спеціалісти у сфері навчання іноземних мов наразі широко використовують можливості цифрового іншомовного простору і в ефективний спосіб інтегрують сучасні технології в навчальний процес. І це не дивно, оскільки, як відзначають лінгводидакти із різних країн, сучасні викладачі іноземних мов змушені стикатися з такими викликами сьогодення, як-от: суттєве зменшення кількості годин, що відводиться закладами освіти на вивчення іноземних мов; стрімкий розвиток ІКТ, що впливають як на зміни в процесі комунікації, так і на доступ до джерел інформації, а також постійне використання новим поколінням тих, хто навчається – представників так званих «цифрових аборигенів» («digital natives») в термінології Марка Пренскі (Marc

Prensky) (Prensky, 2001) або «цифрового покоління» («digital generation») в термінології інших дослідників (Palfrey, Gasser, 2008) – сучасного цифрового комунікативного середовища (Кашук, 2018: 311-312).

Звісно, методика навчання іноземних мов як наука не зазнала за останні десятиріччя значних змін. Зокрема, наприклад, такі лінгводидактичні константи як загальні принципи навчання іноземних мов, розроблені ще в середині минулого сторіччя провідним методистом Р.К. Мін'яр-Белоручивим, залишаються незмінними (Миньяр-Белручев, 1982; Миньяр-Белручев, 1984). Проте сам зміст загальнодидактичних принципів дещо змінився у відповідності до технологічних, політичних і соціальних змін сучасності. До того ж, активна взаємодія «цифрового покоління» з цифровими технологіями сформувала певні моделі поведінки, навички та вміння, які ми маємо розуміти, приймати як неминучість і застосовувати в процесі викладання та навчання (Жукова, 2018: 441).

Вочевидь, зазначені зміни і виклики часу можна успішно використовувати у процесі викла-

дання іноземних мов, про що свідчить як власний досвід у сфері підручникотворення (Коломінова, 2009) так і позитивне оцінювання його результатів у вітчизняній науковій літературі (Шерстюк, 2010), що засвідчують методичну цінність спеціальних умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ кожного навчального циклу сучасного підручника, націлених на засвоєння учнями базової термінології у сфері ІКТ і створення сприятливого контексту оволодіння ІМ, що вивчається і новою культурою.

Наведемо приклади таких вправ (Коломінова, 2009: 42).

Такими є методологічні засади формування англomовної КП в учнів 9 класу основної школи, які мають бути закладені в сучасному підручнику для даного ступеню навчання. Фундамент зазначеної методології становлять наступні процеси в аспекті акмеологічного, тобто життєво орієнтованого підходу до навчання іноземних мов і культур:

- *гуманізація (олюднення) освіти*, її спрямованість на визнання цінності дитини як особистості, на отримання оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу її індивідуальності,

The image shows a page from a textbook, Unit 2, titled 'School'. It features an email from Jimmy Collins to Yaroslav Romanenko about ICT. The email content includes a list of ICT applications: Word Processing, Databases, Spreadsheets, Desktop Publishing, Multimedia Presentation, Drawing Programs, Internet and CD-ROMs, E-mail, Digital Cameras, Electronic Sensors, Control Software, Simulations, and Website Publishing. Below the email, there is a task: 'Make a story for Jimmy's website about computers in your life. Illustrate your story with pictures, photos, diagrams.'

UNIT 2 School

7 Read Jimmy's e-mail and tell what computing means for you.

From: Jimmy Collins
To: Yaroslav Romanenko
Subject: ICT

Dear Yaroslav,

To be honest, I like computing more than any other school subject. It is great to find out new things during ICT classes. I like doing Computer Projects, they are always exciting for me. By the way, I created my own website and put some of my own tips and advice onto it. Here they are.

Within ICT classes students learn to use a wide range of ICT, including:

- Word Processing** to write essays, news articles or letters.
- Databases** to record information, e.g. GCSE data handling project.
- Spreadsheets** to create tables, charts and graphs.
- Desktop Publishing** to design posters, leaflets or cards.
- Multimedia Presentation** to present text, pictures and sound.
- Drawing Programs** to create pictures and designs in Art and Technology classes.
- Internet and CD-ROMs** to access research for project work.
- E-mail** to contact friends in another school and email coursework to teachers.
- Digital Cameras** to record what they have done in class or on a field trip.
- Electronic Sensors** to record changes in light, sound and temperature.
- Control Software** to give instructions and make something happen.
- Simulations** to explore real and imaginary situations.
- Website Publishing** to create their own websites.

What does computing mean to you?

Looking forward to hearing from you.

Bye for now,
Jimmy

8 Make a story for Jimmy's website about computers in your life. Illustrate your story with pictures, photos, diagrams.

42

для педагогічної корекції розвитку і цілісного виховання особистості в її інтелектуальному та емоційному вимірах з метою формування її позитивної самооцінки і культивування у неї цінності іншої людини;

- *гуманітаризація освіти*, її переорієнтація на морально-етичні та естетичні цінності навчання і виховання учнів. Вивчення ними кількох мов продовж шкільного курсу формує в учня розуміння значення мови як засобу спілкування. Воно прилучає до скарбниць духовності різних народів і створює сприятливі умови для діалогу і полілогу культур.

- *інтегративний характер* навчання ІМ, спрямований на формування в учня цілісного сприймання навколишньої дійсності, на побудову цілісної картини світу, в якому людина покликана жити в гармонії з природою та суспільством, на те, щоб увійти в світ, що оточує учня, активною і творчою людиною, спроможною інтегрувати отримані в школі знання, навички та вміння з ІМ (мов) для вирішення різноманітних життєво важливих завдань.

- *демократизація освіти*, сутність якої виявляється в практичних кроках щодо створення якісної освіти для всіх, у вихованні передусім демократичної культури класу, проявом чого є повага до учнів, побудова стосунків учителя з ними і учнів між собою на засадах взаємоповаги, взаємодопомоги та рівноправного партнерства за гаслом “Everyone is equal when in class”.

Особливого значення у цьому напрямі набуває центроване на учня навчання. Сутність його полягає у максимальній передачі ініціативи в процесі заняття безпосередньо учню, коли складаються партнерські відносини між педагогом і учнями і вчитель виконує функції інструктора (“instructor”), помічника (“helper”). А учень стає суб’єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з учителем, бере участь у процесі пізнання, в ході виконання творчих пошукових проблемних завдань із застосуванням інтерактивних технологій для задоволення інформаційних потреб старших підлітків у різних сферах їх інтересів, пов’язаних з їхнім культурознавчим збагаченням. В тому числі й з прагматичними цілями.

Вихідну методичну цінність у цьому напрямі набуває авторське звертання до кожного учня як користувача відповідного підручника. У даному разі – English 9. Читаємо разом: *«Відкривши цей підручник, поринь в атмосферу англійської мови разом з учасниками міжнародного Інтернет-проекту. Знайомство з ними допоможе тобі*

краще пізнати твоїх британських однолітків, більш вільно орієнтуватись в англомовному середовищі. А ще ти навчишся співпрацювати з однокласниками, самостійно вирішувати поставлені завдання, знаходити вихід у непростих проблемних ситуаціях» (Коломінова, 2009: 4).

Зазначена порада набуває особливої цінності для учнів 9 класу в якому завершується етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалі на допрофільному рівні. І зміст цієї діяльності (у даному разі в аспекті формування англомовної КП) має бути представленим в підручнику англійської мови за зразком English 9.

Як відомо, примітною ознакою змісту навчання ІМ в 9 класі основної школи є зростання обсягу автентичних навчальних матеріалів, яким забезпечується нормативне спілкування. В тому числі й в письмовій формі. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальні ситуації до реальних умов міжкультурної іншомовної комунікації, в тому числі із застосуванням ІКТ. Відтак, авторське ознайомлення учнів-користувачів відповідного підручника з його методичною задачею покликано закласти вихідне мотиваційне підґрунтя для успішного засвоєння старшими підлітками всіх компонентів його змісту. В тому числі й писемного мовлення як предмета спеціального засвоєння (опрацювання).

Висновки. Отже, як доводить позитивний досвід підручникотворення з орієнтацією на вимоги держстандарту і чинних програм, на кінець навчання в основній школі учні мають оволодіти на рівні А2 наступними формами прагматичного писемного спілкування: написання листів, у тому числі електронних, вітальних листівок, телеграм, запрошень, об’яв, заяв, заповнення анкет тощо (Навчальні програми, 2017). Поступово у старшій профільній школі учні мають оволодіти розвитком умінь написання текстів академічних жанрів, писемного спілкування (написання переказів, творів, рефератів, анотацій, статей, доповідей тощо). Іншими словами, призначення академічного письма суто навчальне, тобто академічне. І тим самим створюється міцне методологічне підґрунтя для вдосконалення учнями старшої профільної школи різних форм писемного спілкування. Розвиток шляхів вдосконалення цього письма становить перспективу нашого подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 421 с.
2. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1. С. 9–20.
3. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови: навчально-методични. посіб. Черкаси: Вид. ФОП Нечитайло О. Ф., 2019. 381 с.
4. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акімова Н. В. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 350 с.
5. Горлова Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка как средства обучения. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 2. С. 17–24.
6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
7. Жукова М. В. Новые подходы в обучающих системах и технологиях. *Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятнадцатый межвузовский семинар по лингвострановедению*: Сборник научных статей, г. Москва, 14–15 июня 2017 г. / ред. Л. Веденина. Москва, 2018. С. 438–447.
8. Кашук С. М. Современные учебники-гибриды иностранного языка. *Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятнадцатый межвузовский семинар по лингвострановедению*: Сборник научных статей, г. Москва, 14–15 июня 2017 г. / ред. Л. Веденина. Москва, 2018. С. 310–315.
9. Коломінова О. О., Роман С. В. Психолого-дидактичні та методичні засади підготовки студентів мовного ВНЗ до аналізу підручника іноземної мови. *Іноземні мови*. 2015. № 3. С. 53–63.
10. Коломінова О. О. English 9: підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. (п'ятий рік навчання). Київ: Ін-т сучас. підруч., 2009. 272 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: підручник для студ. класичних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
12. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика преподавания французского языка. Москва: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленин., 1984. 80 с.
13. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1982. № 1. С. 42–46.
14. Навчальні програми з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивчення іноземних мов. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 10.06.2021).
15. Шерстюк О. М. Відгук на підручник англійської мови для 9 класу ЗНЗ (п'ятий рік навчання) О.О.Коломінової «English 9». *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 60–61.
16. Hutchinson T., Torres E. The Textbook as Agent of Change. *English Language Teaching Journal*. 1994. Vol. 48, no. 4. P. 315–328.
17. Palfrey J., Gasser U. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic, 2008. 375 p.
18. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, no. 5. P. 1–6.
19. Wallace A. F. C. Culture and personality. New York: Random House, 1961. 213 p.

REFERENCES

1. Berns R. Razvitiye YA-koncepcii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moskva: Progress, 1986. 421 p. [in Russian].
2. Borysko N. F. Problemy mizhkul'turnoyi pidhotovky maybutnix uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov [Problems of intercultural training of future teachers and teachers of foreign languages]. *Foreign languages*. 2018. Nr 1. pp. 9–20. [in Ukrainian].
3. Vovk O. I. Komunikatyvno-kohnityvna metodyka navchannya anhliys'koyi movy : navchal'no-metodychny. Posib [Communicative-cognitive methods of teaching English]. Cherkasy: Vyd. FOP Nechytyaylo O. F., 2019. 381 p. [in Ukrainian].
4. Gal'skova N. D., Vasilevich A. P., Akimova N. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie [Methodology of teaching foreign languages: textbook]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017. 350 p. [in Ukrainian].
5. Gorlova N. A. Metodicheskie orientiry dlya vybora uchebnika inostrannogo yazyka kak sredstva obucheniya [Methodological guidelines for choosing a foreign language textbook as a teaching tool]. *Foreign languages at school*. 2012. Nr 2. pp. 17–24. [in Russian].
6. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and teaching foreign languages]. SPb.: KARO, 2005. 352 p. [in Russian].
7. Zhukova M. V. Novye podhody v obuchayushchih sistemah i tekhnologiyah [New approaches in training systems and technologies]. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologiya obucheniya. Pyatnadcatyj mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu* [Linguistic and regional studies: methods of analysis, teaching technology. Fifteenth Interuniversity Seminar on Linguistic and Cultural Studies]: Sbornik nauchnyh statej, g. Moskva, 14–15 iyunya 2017 g. / red. L. Vedenina. Moskva, 2018. pp. 438–447. [in Russian].
8. Kashchuk S. M. Sovremennye uchebniki-gibridy inostrannogo yazyka [Modern textbooks-hybrids of a foreign language]. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologiya obucheniya. Pyatnadcatyj mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu*. [Linguistic and regional studies: methods of analysis, teaching technology. Fifteenth Interuniversity Seminar on Linguistic and Cultural Studies]: Sbornik nauchnyh statej, g. Moskva, 14–15 iyunya 2017 g. / red. L. Vedenina. Moskva, 2018. pp. 310–315. [in Russian].

9. Kolominova O. O., Roman S. V. Psykholoho-dydaktychni ta metodychni zasady pidhotovky studentiv movnoho VNZ do analizu pidruchnyka inozemnoyi movy [Psychological-didactic and methodical bases of preparation of students of language university for the analysis of the textbook of a foreign language]. *Foreign languages*. 2015. Nr 3. pp. 53–63. [in Ukrainian].
10. Kolominova O. O. English 9: pidruch. z anhl. movy dlya 9 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. (p"yatyy rik navchannya) [English 9: textbook. from English languages for 9th grade. general education. textbook lock (fifth year of study).]. Kyiv: In-t suchas. pidruch., 2009. 272 p. [in Ukrainian].
11. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice]: Teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh i linhvistychnykh universytetiv: pidruchnyk / O. B. Bihych ta in. ; red. S. Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].
12. Min'yar-Belruchev R. K. Metodika prepodavaniya francuzskogo yazyka [French Teaching Methodology]. Moskva: Izd-vo MGPI im. V.I.Lenin., 1984. 80 p. [in Russian].
13. Min'yar-Belruchev R. K. O principah obucheniya inostrannym yazykam [On the principles of teaching foreign languages]. *Foreign languages at school*. 1982. Nr 1. pp. 42–46. [in Russian].
14. Navchal'ni prohramy z inozemnoyi movy dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchennya inozemnykh mov [Foreign language curricula for secondary schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (data zvernennya: 10.06.2021). [in Ukrainian].
15. Sherstyuk O. M. Vidhuk na pidruchnyk anhliys'koyi movy dlya 9 klasu ZNZ (p"yatyy rik navchannya) O.O. Kolominovoyi "English 9" [Response to the English language textbook for the 9th grade of ZNZ (fifth year of study) OO Kolominova "English 9"]. *Foreign languages*. 2010. Nr 2. pp. 60–61. [in Ukrainian].
16. Hutchinson T., Torres E. The Textbook as Agent of Change. *English Language Teaching Journal*. 1994. Vol. 48, no. 4. P. 315–328.
17. Palfrey J., Gasser U. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic, 2008. 375 p.
18. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, no. 5. P. 1–6.
19. Wallace A. F. C. Culture and personality. New York: Random House, 1961. 213 p.

UDC 37.091.12 [37.091.12.011.3-051:81'243]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-16>

Olga KRSEK,
orcid.org/0000-0003-2218-9548
Doctor in Education, Assistant professor,
Head of Foreign Languages and Professional Communication Department
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) krsek@snu.edu.ua

Tetyana MODESTOVA,
orcid.org/0000-0002-7345-4586
Doctor in Education, Assistant professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) modestova@snu.edu.ua

Lina BIELOVETSKA,
orcid.org/0000-0003-3360-687X
PhD in Education,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Professional Communication
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) bielovetska_l@snu.edu.ua

CURRENT ISSUES IN THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article reviews studies that focus on the main principles of the training of foreign language teachers for professional activities. The text addresses the theme of teachers' professional development. The aim of the research is to theoretically substantiate the current issues of the training of foreign language teachers for professional activities. The factors that significantly influence teachers' professional development are identified. It is stressed that foreign language teachers need the knowledge and skills to be flexible and reflective professionals who respond to the needs of 21st-century students. A professionally oriented approach to learning a foreign language that involves building students' ability in foreign language communication within specific academic situations is considered as well. Professional activity of foreign language teachers is shown as the production of socially significant goods or services in the public sphere. The study is based on generalization of a set of competences of foreign language teachers for their professional activities: cultural and linguistic competences, linguistic and didactic competences, social and educational competences, professional and educational competences. This study is aimed to explore how the foreign language teachers develop their professionalism particularly in terms of professional competencies. The components of the professional competence of a foreign language teacher: methodological, psychological, pedagogical, socio-psychological, linguistic, socio-cultural are considered as an inseparable unity of the foreign language teachers professional activities. The typical modes of professional development is shown (individual reading/study/research; study groups among peers focused on a shared need or topic; observation; coaching; mentoring of new educators by more experienced colleagues; team meetings to learn a new strategy; online courses; conferences.

Key words: foreign language teachers, professional activities, competencies, professional development.

Ольга КРСЕК,
orcid.org/0000-0003-2218-9548
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Северодонецьк, Луганська область, Україна) krsek@snu.edu.ua

Тетяна МОДЕСТОВА,
orcid.org/0000-0002-7345-4586
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Северодонецьк, Луганська область, Україна) modestova@snu.edu.ua

Ліна БЄЛОВЕЦЬКА,
 orcid.org/0000-0003-3360-687X
 кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації
 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
 (Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна) bielovetska_l@snu.edu.ua

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються дослідження, присвячені основним принципам підготовки викладачів іноземної мови до професійної діяльності. У тексті порушується питання професійного розвитку викладачів. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування актуальних питань підготовки викладачів іноземної мови до професійної діяльності. Виявлено фактори, що суттєво впливають на професійний розвиток викладачів. Підкреслюється, що викладачам іноземних мов необхідні знання і навички, щоб бути гнучкими і рефлексивними професіоналами, які відповідають потребам студентів 21 століття. Також розглядається професійно орієнтований підхід до вивчення іноземної мови, який передбачає розвиток у студентів здатності до іншомовного спілкування в конкретних навчальних ситуаціях. Професійна діяльність викладачів іноземної мови проявляється як виробництво соціально значущих послуг у громадській сфері. Дослідження засноване на узагальненні набору компетенцій викладачів іноземної мови для професійної діяльності (культурологічні, лінгвістичні, дидактичні, соціальні, освітні, професійні). Це дослідження спрямоване на вивчення того, як викладачі іноземної мови розвивають свій професіоналізм, особливо з точки зору професійних компетенцій. Компоненти професійної компетентності викладача іноземної мови: методологічні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, лінгвістичні, соціокультурні розглядаються як нерозривна єдність професійної діяльності вчителя іноземної мови. Показані типові способи професійного розвитку (індивідуальне читання/ вивчення/ дослідження; навчальні групи серед однолітків, зосереджені на загальній потребі або темі; спостереження; коучинг; наставництво нових викладачів більш досвідченими колегами; командні зустрічі для вивчення нової стратегії; онлайн-курси; конференції.

Ключові слова: викладачі іноземних мов, професійна діяльність, компетенції, професійний розвиток.

Statement of the problem in general aspect. The main principle of the training of foreign language teachers for professional activities is the comprehensive development of a professionally competent person, active, ready to assume responsibility. Qualitative growth of a specialist's competence strengthens his competitiveness, which is significant in modern conditions, when the social need for a professional initiative is growing. This means that the reproductive and creative nature of the teacher's attitude to the professional activity becomes more valuable. Along with special training, higher education is designed to form a spiritually rich, intellectually developed, value-oriented personality, who is able to act and create according to the laws of beauty and goodness. The urgency of the problem raised in the article is explained by the increasing demand for qualified specialists who have a good command of a foreign language in the professional activities.

The analysis of recent research and publications. There has been a great interest recently in the discussion of teachers and their professional development, the training of foreign language teachers for professional activities by several researchers, educational practitioners, and teachers (Bamfield A., Chan G., Davidson G., Dunlop F., Hicks D., Kennedy L., Littlejohn A., Philips T., Soriano D., Qing X. The required competencies, foreign language teachers must pos-

sess for professional activities, are considered by Brown G., Canale M., Chomsky N., Grigorieva Ye., Hymes D., Karpova L., Khakimova D., Ladonina Ye., Malmkjaer K., Popova O., Shchekoldina A., Swain M. Williams J.

The aim of the research is to theoretically substantiate the current issues of the training of foreign language teachers for *professional activities*.

Main material presentation. In today's world teachers need to constantly innovate and adapt. Supported by professional development, they need the knowledge and skills to be flexible and reflective professionals who respond to the needs of 21st-century students. The best learning outcomes depend on high-quality teaching and training. Knowing how to develop professional skills efficiently and appropriately is the key to success for teachers and the institutions they teach in. The higher professional education mission is to develop specific professional skills required in the future activities of the university graduates. A professionally oriented approach to learning a foreign language involves building students' ability in foreign language communication within specific professional, business, academic situations taking into account the characteristics of professional thinking and application of knowledge.

Professional activity of foreign language teachers – is the production of socially significant goods

or services in the public sphere. Professional can be called the sphere of socially oriented, purposeful activity. Professional activity – an area of *competence*, which is limited in scope. Professional activity – a certain stage in the development of a specialist in the subject field. A modern professionally oriented approach to teaching a foreign language assumes forming students' foreign language communicative ability, in particular professional, business, scientific environments and situations, while taking into consideration professional thinking peculiarities and arrangement of motivational, stimulating and research oriented activity.

The higher professional education mission is to develop specific professional skills required in the future activities of the university graduates. A professionally oriented approach to learning a foreign language involves building students' ability in foreign language communication within specific professional, business, academic situations taking into account the characteristics of professional thinking and application of knowledge. The professional component of the foreign language communicative competence is composed of a set of professional competences that a graduate must have. Such professional competences as cultural and linguistic competences, linguistic and didactic competences, social and educational competences, professional and educational competences are particularly relevant for training future foreign language teachers (Karpova, Grigorieva et al, 2018: 5).

The professional component of the foreign language communicative competence is composed of a set of professional competences that a graduate must have. Such professional competences as cultural and linguistic competences, linguistic and didactic competences, social and educational competences, professional and educational competences are particularly relevant for training future foreign language teachers. Thus, all these components comprise the foreign language teachers' professional competence and should be taken into consideration while planning and selecting the content for practical foreign language classes.

Teachers' quality plays a paramount role in the improvement of quality of education. A way to ensure high quality teachers is through effective continuous professional development for teachers. This present study is aimed to explore how the foreign language teachers develop their professionalism particularly in terms of pedagogical and professional competencies.

The professional competence of the teacher of a foreign language is an inseparable unity of the content and structural components, the totality of knowledge, skills, abilities and abilities realized through the psychological, pedagogical, methodical, com-

municative, philological, general cultural, information, social and managerial competences. G. Kitaygorodskaya singles out the following components of the professional competence of a foreign language teacher: methodological competence; psychological and pedagogical competence; socio-psychological competence; linguistic and sociocultural competence; pedagogical skills; professional reflection. A number of documents of the European Union attempted to define a set of competencies that would characterize the activities of the teacher. Among them were singled out: the ability to live in a multicultural, tolerant society; the ability to coordinate their lifestyle with environmental objectives; the implementation of life in the context of European citizenship; maintenance of gender equality in the family, in the workplace, in social relations; the development of creativity and innovation, the possession of information technology and others (Khakimova D, 2020: 66).

Competence is a totality of interrelated qualities of a person (knowledge, skills, experience, command of methods of working), assigned with respect to a certain sphere of objects and processes and necessary for efficient and productive activity in respect to them (Hymes, 1972: 67).

Level of competence refers to the possession of a relevant competence including a personal attitude towards it and towards the object of activity. Competence is understood as a requirement (norm) relation to the standard of achievement of a pupil and Level of Competence is understood as his personal quality or totality of qualities and a minimum experience in the relevant activity. A level of competence achieved is always something which has a personal dimension to it, which is reflected in a pupil's personal qualities (Canale, Swain, 1983: 122).

In recent investigations the following functions of competence and level of competence in relation to the personality of a learner are singled out: reflect and develop personal relevance to a learner of the of the objects under study; characterize the personal component of a learner's education, the degree of his abilities and practical skills; set a minimum standard of experience in practical activities; develop possibilities of solving real problems in everyday life – from common problems to professional and social ones; they are many-dimensional – they certain to all the basic groups of personal qualities of a learner to be developed ; represent integral characteristics of the quality of learners' training; in the aggregate, they determine and reflect the functional competence of a pupil (Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 25-34).

The competence includes long-term readiness as an integrative personal education that includes moti-

vational, emotional-volitional, behavioral and assessment components along with cognitive and behavioral aspects, that is, knowledge, skills and skills. This allows you to define competencies as “readiness and ability”. Readiness can be correlated with long-term readiness as an integrative personal education, including motivational, emotionally strong-willed, behavioral and evaluation components. The ability is correlated with cognitive and behavioral aspects. This implies knowing the content of competence and experience of manifestation of competence in a variety of situations (Khakimova D, 2020: 67).

Educational competence is a totality of interconnected semantic orientations, knowledge, skills and learners’ experience which are necessary for performing personally and socially relevant productive activities in relation to the objects of reality (Littlewood, 1981: 33). S. Brumfit in the work “Communicative Methodology in Language Teaching: defines *communicative competence* as an ability to solve by means of foreign language communicative problems important for an individual and for society, arising in the everyday, educational, professional or cultural spheres of life. It is an ability to realize linguistic competence in different situations of communication. (Brumfit, 1957: 80); *linguistic competence* as possession of a system of information and knowledge about the foreign language pertaining to its levels (phonetics, grammar etc.) as well as an ability to use this knowledge in practice. The linguistics aspects of communicative competence are those that have to do with achieving an internalized functional knowledge of the elements and structures of the language (Brumfit, 1957: 48).

Functional competence refers to the ability to accomplish communication purposes in a language. There are a number of different kinds of purposes for which people commonly use language (Stempleski, Tomalin, 1990: 105).

Cultural competence is a totality of knowledge about the country of the foreign language. Such knowledge provides the learner with a certain level of skills and experience in using national-cultural component of the language, speech etiquette and non-verbal means of communication. Cultural competence is the ability to understand behavior from the standpoint of the members of a culture and to behave in a way that would be understood by the members of the culture in the intended way. Cultural competence therefore involves understanding all aspects of a culture, but particularly the social structure, the values and beliefs of the people, and the way things are assumed to be done (Cooper, Lavery, Rinvolutri, 1993: 148).

Some more competences are selected by R. Cooper, M. Lavery and M. Rinvolutri: *linguo-cultural competence* is knowledge of national customs, traditions, features of the country of in question; an ability to extract culturally relevant information from units of the language and an ability to use this information to achieve effective communication (Cooper, Lavery, Rinvolutri, 1993: 149).

Strategic Competence (compensatory competence) is an ability to fill gaps in the knowledge of the language, speech and social experience during the process of communication in foreign language (Bamfield, Littlejohn, Hicks, 1997: 64).

Social Competence is an ability to have communicated successfully with other people. A wish for entering communication is explained by the presence of need, motives, a definite attitude toward the future partners of communication and personal experience. An ability to enter communication requires an ability to behave adequately in a social situation and to manage it (Bamfield, Littlejohn, Hicks, 1997: 73).

Socio Cultural Competence means familiarity of students with national cultural specific features of linguistic behavior and an ability to use those components of socio – cultural context. That are relevant for production and perception of speech from native speakers’ point of view: customs, rules, norms, social conventions, rituals, social stereotypes, knowledge of regional geography etc (Kelly, 1992: 52).

Sociolinguistic competence is the ability to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with the appropriate social meaning for the communication situation (Geddes, 1997: 74).

Interactional competence involves knowing and using the mostly-unwritten rules for interaction in various communication situations within a given speech community and culture. It includes, among other things, knowing how to initiate and manage conversations and negotiate meaning with other people. It also includes knowing what sorts of body language, eye contact, and proximity to other people are appropriate, and acting accordingly (The Intensive English Course, 1996: 3).

L. Karpova, Ye. Grigorieva, Ye. Ladonina, O. Popova, A. Shchekoldina state that developing the skills to give precise and correct instruction and explanation in the foreign language in professionally oriented situations, future teachers adopt appropriate linguistic means (core lexis, grammar constructions and speech patterns). For example, they are given two concepts – *Teacher Training* и *Teacher Development* – to become familiar with and then to discuss (Karpova, Grigorieva et al, 2018: 4).

According to N. Ramadhani, D. Ancok, Y. Swasono, and P. Suryanto, qualified teachers are those who show a high commitment to their profession as teachers. The teachers are required to have ability to take the initiative and be innovative in inventing media of learning, must have ability to communicate clearly and pleasantly, should be able to facilitate learning process which involve planning effectively, establishing rules that are reasonable and not excessive in number, and arranging the classroom so that instructions go smoothly (Ramadhani, Ancok 2 et al, 2012: 38).

Teachers are 'at the front line of education delivery, and they face the increasing weight of demands and expectations. It's obvious that good teachers are better at teaching students effectively. When teachers have access to continuous learning opportunities and professional development resources, they're better equipped to become good teachers – especially if their students have learning needs or are performing below or above grade level. The typical modes of professional development have been shown by Hayes Mizell. He's distinguished:

- Individual reading/study/research.
- Study groups among peers focused on a shared need or topic.
- Observation: teachers observing other teachers.
- Coaching: an expert teacher coaching one or more colleagues.
- Mentoring of new educators by more experienced colleagues.
- Team meetings to plan lessons, problem solve, improve performance, and/or learn a new strategy.
- Faculty, grade-level, or departmental meetings.
- Online courses.
- College/university courses.
- Workshops to dig deeper into a subject.
- Conferences to learn from a variety of expertise from around the state or country.
- Whole-school improvement programs.
- Proprietary programs by private vendors (Mizell, 2010: 5).

Self-reflection is a critical skill for the ongoing development of one's professional practice. Many effective teachers use three levels of reflection: reflection on action, reflection for action and reflection in action. Self-reflection can be broken down into the

following four steps: 1) problem identification, during which teachers identify a problem or question about their practice that they are motivated to address; 2) information gathering, during which teachers collect data to inform the area of practice; 3) reflection and decision-making, during which teachers attempt to find meaning in the data through reflection and analysis; and 4) application and change, during which teachers plan how to improve their practice. Self-reflection can be combined with other PD strategies such as action research, journalling and developing a professional portfolio.

Professional development yields three levels of results: (a) educators learn new knowledge and skills because of their participation; (b) educators use what they learn to improve teaching and leadership; and (c) student learning and achievement increase because educators use what they learned in professional development. The results of professional development can be assessed through techniques such as surveys, tests, observations, video recordings, and interviews. If administrators become better leaders and teachers become more effective and apply what they learn so that students achieve at higher levels, professional development is worth the cost (Mizell, 2010: 16).

Conclusion. Professional activities of foreign language teachers provides ongoing opportunities for educators to continue to improve their knowledge and skills so they can help students achieve. When educators learn, students learn more. Anyone concerned about their students' futures will want to support a cycle of continuous professional growth for educators. Important personal qualities for English teachers include knowledgeable about the subject matter, accessible, can build caring relationships with students, fair and respectful, and passionate. Professional development in the 21st century is important to the growth and development of the contemporary educator. Today's educational realm is full of multiple perspectives, technologies, and opportunities for students and educational leaders. The goal of professional development for educators is to go beyond maintenance and to create sustainability and professional longevity. For foreign language teachers, effective professional activities in the 21st century come from finding ways to enhance teaching and learning strategies.

BIBLIOGRAPHY

1. Bamfield A., Littlejohn A., Hicks D. Welcome to English Video. Cambridge UP, 1997. – pp. 64-73.
2. Brown G., Malmkjaer K., Williams J. Performance and competence in Second Language Acquisition.- Cambridge University Press, 1996. – pp. 25-34.
3. Brumfit S. Communicative Methodology in Language Teaching – Cambridge, Cambridge University Press, 1984 – 88 p.
4. Canale M., Swain M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication. London: Longman, 1983. – 122 p.

5. Chomsky N. Syntactic structure. New York, 1957.- 80 p. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching.-Oxford: Oxford University Press, 1990. – 218-260 p.
6. Chan, G. The Professional Development of Pre service Teachers in a Postgraduate Diploma in Education Program. Practice and Theory in Systems of Education, 6(2), 2011. – 185-196 pp.
7. Cooper R., Lavery M. and Rinvolucri M. Video. Oxford University Press. 1993. – pp. 145-149.
8. Davidson G., Dunlop F., Soriano. D H., Kennedy L., Philips. T. Going forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK. British Council. 2012. – 18-19 pp.
9. Geddes M. Video in the language classroom. London, Heinemann Educational Books, 1997. – pp. 74-81
10. Hymes D. On communicative competens. In: J. B. Pride and J. Holmes. Sociolinguistics-Middlesex: Penguin Books LTD, 1972.- 67 p.
11. The Intensive English Course. A Challenging Program for Serious Students/ Intensive English Programs.- London, 1996. – pp. 2-3
12. Karpova L., Grigorieva Ye., Ladonina Ye., Popova O., Shchekoldina A. Building Professional Competences of English Language Teachers/ SHS Web of Conferences 50, 01077 (2018), pp. 2-5.
13. Kelly R. Video and language learning, an approach to viewing comprehension. RELC Journal, 1992. – pp. 52-57.
14. Khakimova D. Professional competence of the foreign language teacher/ “Problems of Modern Science and Education”, 2020, Nr 1(146), pp. 65-67.
15. Littlewood W. Communicative Language Teaching. An Introduction. – Cambridge, Cambridge University Press, 1981 – 33 p.
16. Mizell H. Why professional development matters/ Learning Forward www.learningforward.org the United States of America, 2010. – pp. 9-25.
17. Stempleski S., Tomalin B. Video in action. Prentice Hale International ELT, 1990. – 105 p.
18. Ramadhani N., Ancok D., Swasono Y., Suryanto P. 2012. Teacher Quality Improvement Program: Empowering Teachers to Increasing a Quality of Indonesian’s Education. Proceeding of International Conference on Education and Educational Psychology. Istanbul, Turki. 10-13 October 2012, pp. 38-48.
19. Qing, X. Reflective Teaching: an Effective Path for EFL Teacher’s Professional Development. Canadian Social Science, 5(2), 2009. – 35-40 pp.

REFERENCES

1. Bamfield A., Littlejohn A., Hicks D. Welcome to English Video. Cambridge UP, 1997. – pp. 64-73.
2. Brown G., Malmkjaer K., Williams J. Performance and competence in Second Language Acquisition.- Cambridge University Press, 1996. – pp. 25-34.
3. Brumfit S. Communicative Methodology in Language Teaching – Cambridge, Cambridge University Press, 1984 – 88 p.
4. Canale M., Swain M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication. London: Longman, 1983. – 122 p.
5. Chomsky N. Syntactic structure. New York, 1957.- 80 p. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching.-Oxford: Oxford University Press, 1990. – 218-260 p.
6. Chan, G. The Professional Development of Pre service Teachers in a Postgraduate Diploma in Education Program. Practice and Theory in Systems of Education, 6(2), 2011. – 185-196 pp.
7. Cooper R., Lavery M. and Rinvolucri M. Video. Oxford University Press. 1993. – pp. 145-149.
8. Davidson G., Dunlop F., Soriano. D H., Kennedy L., Philips. T. Going forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK. British Council. 2012. – 18-19 pp.
9. Geddes M. Video in the language classroom. London, Heinemann Educational Books, 1997. – pp. 74-81
10. Hymes D. On communicative competens. In: J. B. Pride and J. Holmes. Sociolinguistics-Middlesex: Penguin Books LTD, 1972.- 67 p.
11. The Intensive English Course. A Challenging Program for Serious Students/ Intensive English Programs.- London, 1996. – pp. 2-3
12. Karpova L., Grigorieva Ye., Ladonina Ye., Popova O., Shchekoldina A. Building Professional Competences of English Language Teachers/ SHS Web of Conferences 50, 01077 (2018), pp. 2-5.
13. Kelly R. Video and language learning, an approach to viewing comprehension. RELC Journal, 1992. – pp. 52-57.
14. Khakimova D. Professional competence of the foreign language teacher/ “Problems of Modern Science and Education”, 2020, Nr 1(146), pp. 65-67.
15. Littlewood W. Communicative Language Teaching. An Introduction. – Cambridge, Cambridge University Press, 1981 – 33 p.
16. Mizell H. Why professional development matters/ Learning Forward www.learningforward.org the United States of America, 2010. – pp. 9-25.
17. Stempleski S., Tomalin B. Video in action. Prentice Hale International ELT, 1990. – 105 p.
18. Ramadhani N., Ancok D., Swasono Y., Suryanto P. 2012. Teacher Quality Improvement Program: Empowering Teachers to Increasing a Quality of Indonesian’s Education. Proceeding of International Conference on Education and Educational Psychology. Istanbul, Turki. 10-13 October 2012, pp. 38-48.
19. Qing, X. Reflective Teaching: an Effective Path for EFL Teacher’s Professional Development. Canadian Social Science, 5(2), 2009. – 35-40 pp.

Ірина КУЛІШ,

orcid.org/0000-0002-9377-996X

аспірантка кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови
Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *irynavkulish@gmail.com*

ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ТЕРМІНОСИСТЕМА У НАУКОВИХ ПРАЦЯХ Р. ЗОРІВЧАК

У статті досліджено базові терміни авторської перекладознавчої системи Р. Зорівчак як представниці лінгвістичної гілки перекладознавства та непохитного адвоката української школи художнього перекладу. Серед проаналізованих перекладознавчих термінологічних одиниць є терміни, якими активно послуговувались майстри української школи художнього перекладу, зокрема «вірний» чи «повноцінний», запозичені терміни «еквівалентний» «адекватний», а також численні терміни на позначення способів перекладу, що формують цілісну методологічну парадигму в авторському науковому мовленні Р. Зорівчак, такі як «транслітерація», «транскрипція», «реномінація» та інші. Всі вищезгадані терміни досліджено з урахуванням різноманітності їх морфологічних форм. Висвітлено позицію Р. Зорівчак щодо просвітницької та націоохоронної ролі української школи художнього перекладу в радянські часи. Проаналізовано авторську позицію Роксоліани Петрівни щодо концепції «золотої середини», яку пропозували та втілювали у своїй перекладацькій творчості українські неокласики. Проаналізовано інтерпретацію дослідницею «еквівалентності» як поняття, що має різні ступені варіативності та вживається в різних перекладознавчих контекстах. Досліджено авторські відтінки значень термінів «відповідність» і «точність» у Р. Зорівчак та їх морфологічних форм. У статті проаналізовано позицію Роксоліани Петрівни щодо збереження «повноцінності» рідного слова. Проведено порівняльно-контекстуальний аналіз смислового змісту досліджуваних термінів в авторському мовленні перекладознавиці та інтертекстуально-системний аналіз їх вживання у певних значеннях, текстах і контекстах. Це дослідження допоможе зробити подальші висновки щодо домінантності тих чи інших термінів та ролі базових перекладознавчих термінів в українській метатерміносистемі перекладознавства.

Ключові слова: лінгвістична галузь перекладознавства, варіативність, «повноцінність», «змістова точність», «еквівалентність».

Iryna KULISH,

orcid.org/0000-0002-9377-996X

Postgraduate Student at the Department of Theory and Practice of Translation from English
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *irynavkulish@gmail.com*

TRANSLATION STUDIES TERMINOLOGY SYSTEM THROUGH R. ZORIVCHAK'S SCIENTIFIC WORKS

The article researches basic terms of R. Zorivchak's translation studies system. R. Zorivchak is a representative of the linguistic branch of translation studies and a staunch advocate of the literary translation studies for the Ukrainian school of thought. Among the analysed translation studies terminological units there are terms widely used by adepts of the Ukrainian school of literary translation studies, in particular «вірний» or «повноцінний», borrowed terms «еквівалентний», «адекватний», as well as numerous terms to denote translation methods that form a holistic methodological paradigm in R. Zorivchak's individual scientific speech, such as «транслітерація», «транскрипція», «реномінація» and others. All the above-mentioned terms have been considered taking into account their diverse morphological forms. The article highlights R. Zorivchak's view on the enlightening and nationally preserving role of the Ukrainian school of literary translation studies in the Soviet times. The article analyses the individual perspective of Roksoliana Petrivna on the concept of «золотої середини», which was promoted and embodied in the translated works of Ukrainian neoclassicists. The article analyses the researcher's interpretation of «еквівалентність» as a concept that is variable to some extent and used in different translation studies contexts. The article researches individual shades of meanings of terms, such as «відповідність» and «точність» and their morphological forms in R. Zorivchak's works. The article analyzes Roksoliana Petrivna's view on preserving the "повноцінність" of the mother tongue. The article carries out comparative-contextual analysis into the semantic contents of the studied terms in the translation studies scholar's individual speech as well as intertextual-system analysis into their use in certain meanings, texts and contexts. This study will facilitate in drawing further conclusions over dominance of certain terms and the role of basic translation studies terms in the Ukrainian metaterminological system of translation studies.

Key words: linguistic branch of translation studies, variability, «повноцінність», «змістова точність», «еквівалентність».

Постановка проблеми: українська метатермінологічна система перекладознавства перебуває у стані становлення, адже подальшого ґрунтового огляду та комплексного діяхронного дослідження потребує загальна історія української перекладознавчі думки та українського художнього перекладу. Випрацювання теоретичного каркасу та критеріїв для їх дослідження є пріоритетом перекладознавчих досліджень, що неодноразово підкреслювали найвидатніші українські перекладознавці сучасності, які на превеликий жаль, вже пішли від нас, такі як Р. Зорівчак або Т. Кияк, та чільні дослідники, які і сьогодні працюють на ниві українського перекладознавства, такі як О. Чередниченко, Л. Коломієць, В. Карабан, Т. Шмігер та інші. Концептуальна історія українського перекладознавства може бути створена тоді, коли буде напрацьовано достатньо дослідницького матеріалу діяхронного характеру, який для українського перекладознавства високою мірою забезпечує історія перекладної літератури та художнього перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: вивченням перекладознавчого доробку Р. Зорівчак займалися численні дослідники, серед яких М. Стріха, Н. Клименко, А. Заславська, Л. Коломієць, О. Чередниченко, В. Радчук, П. Бех та багато інших. За останні 10 років написано чимало дисертацій, монографій, статей, де досліджується перекладацький та перекладознавчий доробок Р. Зорівчак такими науковцями, як Т. Шмігер, А. Паславська, О. Скобнікова та інші. Проте наша публікація є спробою синкретичного охоплення перекладознавчого дискурсу як цілісного академічного поля, на якому, як на шаховій дошці, взаємодіють і взаємодоповнюються базові фахові терміни, створюючи струнку систему авторського наукового апарату.

Мета статті: визначити і дослідити контекстуальний зміст та індивідуальні відтінки значень базових перекладознавчих термінів в авторській перекладознавчій системі Р. Зорівчак як представниці лінгвістичної гілки перекладознавства та непохитного адвоката української школи художнього перекладу, визначивши місце, роль та домінантність базових термінів перекладознавства в концептосфері перекладознавиці.

Виклад основного матеріалу. Р. Зорівчак як перекладознавець розвивала лінгвістичну школу українського перекладу, спеціалізуючись на художньому перекладі і доводячи практичним аналізом важливість уваги до мовного плану художнього твору в перекладі. Роксоляна Петрівна активно відстоювала, палко пропагу-

вала і глибоко шанувала рідкісні та унікальні досягнення української школи художнього перекладу, виступаючи її незаперечним адвокатом. У працях Р. Зорівчак українська школа художнього перекладу отримала істотне обґрунтування розвитку ритмічної системи, системи римування у перекладі що, як наслідок, надало у перспективі нових можливостей розвитку для українського мистецтва перекладу та оригінальної поезії. Окрім іншого, Р. Зорівчак була науковим редактором бібліографічного покажчика перекладної та оригінальної творчості М. Лукаша, Г. Кочура, присвятила багато праць шевченкознавству. Перекладознавиця високо цінувала подвижницьке ставлення до перекладу українських письменників, які, за Р. Зорівчак, як просвітитники збагачували українське художнє мовлення, стоячи на сторожі волелюбних прагнень (Зорівчак, 2005: 7). Незаперечним для Р. Зорівчак був внесок українських неокласиків та їх учнів в історію національного опору та національного відродження. Перекладознавиця акцентує, що саме українські перекладачі вивели рідну мову «на незорі простори світового письменства» (Зорівчак, 2005: 7). Зокрема, за Р. Зорівчак, М. Тарнавська як відомий український бібліограф, літературознавець і перекладознавець у США стала свідомим послідовником українського «п'ятірного грона» неокласиків з її «елітарною» та «глибоко інтелектуальною» поезією та «відчуттям естетики і вагомості слова» (Зорівчак, 1991: 16). Неокласика М. Рильського Роксоляна Петрівна шанобливо називала «патріархом перекладацької справи» (Зорівчак, 1971: 118).

Цікаво, що Р. Зорівчак категорично заперечувала можливість перенесення теорії колоніальної або постколоніальної літератури на українське перекладознавство та переклад, адже, по-перше, колоніальна література створюється зазвичай мовою колонізатора, а, по-друге, занадто багато українських майстрів перекладу пройшли крізь муки заради рідного слова, тому ми не маємо морального права говорити про це слово, як колоніальне (Зорівчак, 2005: 7).

Якщо імена М. Зерова та М. Рильського Р. Зорівчак називає серед тих, хто зробив значний внесок у формування перекладознавства як самостійної науково-пошукової та навчальної дисципліни, то В. Коптілов, на думку дослідниці, «обґрунтував у своїх працях міждисциплінарний характер перекладознавства» (Зорівчак, 2006: 167).

Р. Зорівчак як представниця лінгвістичної теорії перекладу пропонує «досліджувати українську перекладницьку культуру в тісному зв'язку з історією народу та з історією розвитку цільової мови,

її лексику, образного фонду, фразеологічних засобів, синтаксису» (Зорівчак, 2005: 7).

У статті «Англомовна збірка української прози», що присвячена опублікованій 1970 року антології сучасної української прози видавництва «Прогрес», Р. Зорівчак послуговується терміном «вірний», який за М. Рильським, передає вірність духові оригіналу. Зокрема, у видання увійшли 26 творів 18 українських прозаїків, головним чином, новели, що, за Р. Зорівчак, є «дуже важким для тлумачення» жанром (Зорівчак, 1972: 151). Перекладознавиця висловлює своє загальне розчарування вищезазначеною збіркою англомовних перекладів, хоча окремо відзначає «вірне відтворення» новели П. Загребельного «Вчитель». З одного боку, Р. Зорівчак гостро та нещадно критикує видавництво за переклад через мову-посередник, називаючи підрядник «причиною неадекватності» та поділяючи при цьому настанови М. Рильського, викладені у збірці «Проблеми художнього перекладу», де М. Рильський називає підрядник «недозволеною річчю», «лукавим паліативом» (Рильський, 1962: 275). З іншого, відразу у рецензентки викликає уникнення назв місцевостей, імен і прізвищ людей та взагалі українських національних реалій. Перекладознавиця зауважує, що хоча у близькоспоріднених мовах іменам можна надавати форми, «відповідної до форми перекладу», здрібнілі імена не можна змінювати навіть у близькоспоріднених мовах. Перетворення вислову оригіналу «...з молодих чумацьких літ» у «...as a cartner in his youth», за Р. Зорівчак, є «зовсім невірним», а замість нього перекладознавиця пропонує транслітероване слово «chumak», супроводжене поясненням. Заміна української реалії «трембіта» на «shepherds' pipes», за Р. Зорівчак, є «неадекватною» (Зорівчак, 1972: 153).

Перекладати фразеологізми, на думку Р. Зорівчак, треба, враховуючи їх стилістичну функцію та обираючи з низки «фразеологічних еквівалентів» «найвідповідніший» (Зорівчак, 1972: 154). У рецензії на переклад А. Біленка «Зачарованої Десни» О. Довженка зустрічаються «вдало віднайдені із стилістичних міркувань відповідники» (Зорівчак, 1979: 167). Р. Зорівчак розвиває типологію відповідників і розгалужує термін "відповідник" до низки типів. Зокрема, часто дослідниця послуговується термінологічною одиницею «фразеологічний відповідник» (Зорівчак, 1983: 8).

Якщо авторська перекладацька концепція В. Коптілова фокусується на віддаванні цілісності художнього твору, концепція перекладу Р. Зорівчак зосереджується на окремих лінгвістичних явищах, а саме на культурних реаліях та фразе-

ологічних одиницях. Перекладознавиця ретельно описує підходи до перекладу реалій. Р. Зорівчак наводить детальний опис лексики, яка має культурне забарвлення, та класифікацію її відтворення у перекладі. Зокрема, особливу увагу дослідниці привертають до себе міжмовні омоніми, які «мають відповідники в різних мовах, але самі поняття різняться певними особливостями» (Зорівчак, 1979: 167). Серед прикладів, за авторкою, наведено українську лексему «рушник», значення якої значно ширше ніж значення її «різномовних відповідників» (Зорівчак, 1979: 167). За Р. Зорівчак, важливим є передати «місцевий, національний та часовий колорит», і дослідниця пропонує це робити через послідовне «збереження реалій» (Зорівчак, 1971: 118]. З цією метою, вагомими компонентами авторської терміносистеми Р. Зорівчак стають терміни на позначення конкретних перекладацьких прийомів: «транскрипція», «транслітерація», «реномінація» та інші.

Р. Зорівчак далі пропагує неокласичну концепцію «золотої середини» та гармонії, що досягається за рахунок збалансованого підходу до оригіналу, та яку поділяли представники літературознавчої перекладацької школи М. Рильський та В. Коптілов. Дослідниця акцентує, що «зміст не існує поза формою, оскільки кожен елемент форми, хай і начебто незначний, створює зміст. ... немає форми поза змістом, оскільки ідея заряджує кожен компонент форми» (Зорівчак, 2015: 222).

Переклад, за Р. Зорівчак, на відміну від оригіналу, - історична категорія. Перекладознавиця акцентує, що переклад «потребує оновлення, щоб прийти у відповідність», з одного боку, «з мовними нормами певного історичного періоду», а з іншого «з літературно-естетичними смаками» (Зорівчак, 1971: 118). Історичною категорією називає Р. Зорівчак і «критерії адекватності/неадекватності» перекладу. Перекладознавиця зазначає, що погоджується з визначенням В. Комісарова, що «адекватний переклад має відповідати загальноприйнятній нормі перекладу» і пояснює, «кожна літературна епоха кожної нації випрацьовує, а через деякий час переглядає свої критерії адекватності/неадекватності» (Зорівчак, 1972: 7)

«Високий ступінь адекватності», за словами Р. Зорівчак, полягає у «відтворенні ідейного змісту та художніх вартостей оригіналу, збереженні внутрішньої гармонії художнього твору, його стилістичного ключа» (Зорівчак, 1988: 136). Р. Зорівчак вважає, що адекватність проявляється у «стильовій та стилістичній довершеності звукових багатств і художніх засобів» (Зорівчак, 1999: 28). А «недостатнім ступенем адекват-

ності», за Р. Зорівчак, є така передача загального змісту, коли «зникає художній план, а залишається загальноінформаційний» (Зорівчак, 1979: 166). Тобто, вкрай важливою для Р. Зорівчак була здатність перекладача надати художньовартісний переклад. Однак, як зауважує Р. Зорівчак, іноді «адекватність» досягається через описовий переклад (Зорівчак, 1979: 167). Про «адекватність перекладу», за Р. Зорівчак, не можна судити, «не визначивши особливості функціонування тієї чи іншої мовної одиниці та збереження цієї функції в перекладі» (Зорівчак, 2005: 7). Таким чином, лінгвістичний компонент є невід'ємною складовою «адекватності».

Поміж іншого, Р. Зорівчак у своїх рецензіях перекладів використовує синонімічні термінологічні одиниці «доладний», «добрий», «повний», «доцільний», «близький», «доречний», «правильний» та їх морфологічні форми. Зокрема, переклад початку оповідання О. Гончара «Людина в степу» починається описом степу: «Тут – чорнозем. Важкий чорнозем», «доброю інтерпретацією» англійською мовою якого, за Р. Зорівчак, є інтерпретація Антоні Вікслі: «Black soil. Heavy black soil», а «недоладний» варіант, де "неточно" передається дуже багато понять, знаходимо у збірці видавництва «Прогресс»: «Here the earth was black and heavy». Дослідниця зауважує, що у перекладі англійською мали б бути "ті ж називні речення, що добре відтворюють лаконічність стилю". Натомість переклад І. Карабутенко відповідних гончарівських рядків російською мовою, за Р. Зорівчак, «точно відтворює» концепт "чорнозем" (Зорівчак, 1972: 154).

Якщо твір адаптовано і скорочено, то Р. Зорівчак закликає використовувати крапки «у відповідних місцях», а на обкладинці писати «скорочено» замість того, щоб довільно пропускати «слова, речення, рядки», адже на тлі таких пропусків «переклад звучить недоладно» (Зорівчак, 1972: 155), а «авторський заспів зводиться нанівець» і виглядає як «конспективне переповідання».

Варте уваги те, що Р. Зорівчак поділяє погляди М. Рильського та В. Коптілова про теорію домінант у перекладі, яку запропонував російський перекладознавець А. Федоров. Зокрема, у статті «Твори Марка Вовчка в англійському світі» Р. Зорівчак зіставляє між собою перші англійські переклади з французької версії П'єра-Жюльєта Етцеля, який працював під псевдонімом Поль-Жак Сталь, повісті Марка Вовчка «Маруся» 1873 року Сарою-Геррік Кіддер та 1890 року Корнелією Сір. Обидві версії, за Р. Зорівчак, не можна вважати

«в повному розумінні перекладами» (Зорівчак, 1988: 135), адже, перш за все, французька «вільна переробка повісті», яка стала підрядником для англійських перекладів, була «дуже далекою від оригіналу». Р. Зорівчак акцентує на тому, що французький літератор «змінив стилістичну домінанту першотвору» (Зорівчак, 1988: 135). Для Р. Зорівчак важливим було знайти стилістичний аналог. Якщо є рима, то римувати; розмір першотвору відповідно передавати аналогічним розміром, тобто відтворювати істотні риси художньої форми, за Р. Зорівчак, було обов'язковим.

Термін «повноцінний», який, за В. Коптіловим, передає сутність «золотої середини», тобто вичерпного та повноцінного відтворення авторської думки у перекладі – а він має бути співзвучним до системи поглядів автора першотвору (Коптілов, 1982: 6) – також нерідко зустрічається в перекладознавчих працях Р. Зорівчак. Зокрема, за Р. Зорівчак, історію «повноцінних перекладів» Марка Вовчка англійською мовою започаткував канадець Елігзандер-Джердін Гантер, переклавши 1931 року уривок з повісті «Маруся» (Зорівчак, 1988: 136).

Як представник лінгвістичної гілки перекладознавства Р. Зорівчак зауважує, що українські перекладачі прагнули не лише зробити перекладний твір фактом рідної літератури, а й «ствердити повноцінність рідної мови» (Зорівчак, 2008: 21). Зокрема, у мовознавчих роздумах про українську мову Р. Зорівчак наводить приклад «повноцінного російського слова «преемник»», що в перекладі українською мовою звучить «спадкоємець» і має «адекватні синоніми» «продовжувач» і «послідовник», а «словопокруч» «переємник» є «не повнокровною лексемою української мови, а недолюгою калькою» (Зорівчак, 2008: 52).

За Р. Зорівчак, після другої світової війни в Україні утвердилась «повноцінна школа українського художнього перекладу» – спочатку на чолі з М. Рильським, а потім М. Лукашем (Зорівчак, 2005: 5). Подібно до М. Рильського та В. Коптілова, дослідниця різко засуджує буквалізм і закликає до рівноваги між формою та змістом. Наприклад, на думку Р. Зорівчак, у перекладі поетичного мовлення Марка Вовчка слід було зберегти, з одного боку, «надзвичайну своєрідність оповідної прози» письменниці, а з іншого «наблизити її до сприймання... читача» (Зорівчак, 1988: 136). Особливо перекладознавиця не сприймала буквалізм у відтворенні метафоричного змісту першотвору, без збереження рими та розміру оригіналу.

Для Р. Зорівчак надзвичайно важливою була змістова точність перекладу. Зокрема, неодно-

разово перекладознавець пише про «семантичну точність», однак її дотримання не означає ігнорування рими та розміру першотвору. Так, переклади творів Т. Шевченка М. Найданом, на думку Р. Зорівчак, сповнені буквализмів, і хоча й прагнуть «семантично точно передати зміст оригіналу», вони «ігнорують ритміку вірша», а тому потрапляють під приціл критики (Зорівчак, 2015: 222). Не меншу критику викликають на себе і переклади, які, на думку дослідниці, не є семантично достатньо точними. Наприклад, у перекладі А. Біленком лірико-біографічної кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», за Р. Зорівчак, трапляються «семантичні неточності». У рецензії на перші шість томів українських перекладів Джека Лондона, що вийшли у видавництві «Дніпро», Р. Зорівчак звертає увагу на наявність «змістових неточностей» і наводить приклад з українського перекладу оповідання «Північна Одиссея», де йдеться про метисів, які були «товаришами по зброї», хоча в оригіналі вони «товариші по поразках» (Зорівчак, 1971: 119).

Розуміння «еквівалентного перекладу» у працях Р. Зорівчак як варіативного розгортається у парадигмі від повної до часткової еквівалентності. Дослідниця акцентує на тому, що «повна» лексична «еквівалентність» обмежує його «сполучуваність» та реалізацію «лексичної функції» слова. Зокрема, фразеологічні еквіваленти можуть бути «аналогічні за змістом та відмінні щодо образності» (Зорівчак, 1983: 10).

Р. Зорівчак підкреслює важливість поєднання лінгвістичного підходу до перекладу з літературознавчим. Щоб віднайти «найточніший еквівалент» фразеологічної одиниці, перекладознавиця наполягає на врахуванні, з одного боку, естетичної функції художнього тексту, а з іншого, контекстуального значення кожної окремо взятої з цього тексту одиниці перекладу (Зорівчак, 1983: 18).

Висновки. На основі проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Р. Зорівчак як перекладознавець розвивала лінгвістичну школу українського перекладу, спеціалізуючись на художньому перекладі і доводячи практичним аналізом важливість уваги до мовного плану художнього твору в перекладі. Концепція перекладу Р. Зорівчак зосереджується на окремих лінгвістичних явищах, а саме на культурних реаліях та фразеологічних одиницях.

2. Питання щодо позиції перекладознавиці стосовно доцільності застосування теорії колоніального перекладу до української літературної дійсності та її погляди на переклад і його «адекватність/неадекватність» як історичні категорії, що потребують оновлення, яке б відповідало історичному періоду варті подальшого істотного дослідження.

3. Важливою для Р. Зорівчак була здатність перекладача надати художньовартісний переклад. Як представник лінгвістичної гілки перекладознавства Р. Зорівчак зауважує, що українські перекладачі прагнули не лише зробити перекладний твір фактом рідної літератури, а й «ствердити повноцінність рідної мови».

4. Для Р. Зорівчак надзвичайно важливою була змістова точність перекладу. Зокрема, неодноразово перекладознавець пише про «семантичну точність», однак її дотримання не означає ігнорування рими та розміру першотвору.

5. Розуміння "еквівалентного перекладу" у працях Р. Зорівчак як варіативного розгортається у парадигмі від повної до часткової еквівалентності.

6. Вагомими компонентами авторської терміносистеми Р. Зорівчак стають терміни на позначення конкретних перекладацьких прийомів: «транскрипція», «транслітерація», «реномінація» та інші.

7. Поміж іншого, Р. Зорівчак у своїх рецензіях перекладів використовує синонімічні термінологічні одиниці «доладний», «добрий», «повний», «доцільний», «близький», «доречний», «правильний» та їх морфологічні форми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. П. Англомовна збірка української прози. *Всесвіт*. 1972. № 5. С. 151-155.
2. Зорівчак Р. П. «Боліти болем слова нашого...»: Поради мовознавця. - Вид. 2-ге, допрац. і доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 176 с.
3. Зорівчак Р. П. Вогнистий магніт поезії. *Дзвін*. 1991. № 5. С. 15-16
4. Зорівчак Р. П. Джек Лондон у виданні «Дніпра». *Всесвіт*. 1971. № 7. С. 117-119.
5. Зорівчак Р. П. Класик українського перекладознавства: (до 75 річчя професора В. В. Коптілова). *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання: науковий журнал*. 2006. Т. 3. № 1 (7) С. 167-171.
6. Зорівчак Р. П. Нове надбання англомовної Довженкіани. *Всесвіт*. 1979. № 12. С. 166-167
7. Зорівчак Р. П. Твори Марка Вовчка в англомовному світі. *Всесвіт*. 1988. № 2. С. 135-136
8. Зорівчак Р. П. Творчість і особистість Тараса Шевченка як символи вільної України в Сполучених Штатах Америки. *Всесвіт*. 2015. №3-4. С. 221-230.

9. Зорівчак Р. П. Творчий дивосвіт Григорія Кочура. *Григорій Кочур. Бібліографічний покажчик*. / укладач. Г. Домбровська, З. Домбровська. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. 1999. С. 7-34.
10. Зорівчак Р.П. Український художній переклад як націєтворчий чинник. *Літературна Україна*. 13 січня 2005 р. № 1. С.7.
11. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою). Львів: Вища школа, 1983. 176 с.
12. Коптілов В. В. Теорія та практика перекладу. Київ: Вища школа, 1982. 169 с.
13. Рильський М. Т. Проблеми художнього перекладу. [1962]. Рильський, Максим. Зібрання творів у 20 т. Т. 16. К.: Наукова думка, 1987. 598 с.

REFERENCES

1. Zorivchak R. P. Anhlomovna zbirka ukrainskoi prozy [English-language collection of Ukrainian prose]. *Vsesvit*. 1972. № 5. pp. 151-155. [in Ukrainian].
2. Zorivchak R. P. «Bolity bolem slova nashoho...»: Porady movoznavtsiam [«Concerned about the concern of our word...»: Advice for language studies scholars]. - 2-he vyd., doprats. i dopovn. [2nd edition, improved and complete]. - Ternopil: Mandrivets, 2008. - 176 p. [in Ukrainian].
3. Zorivchak R. P. Vohnystyi mahnit poezii [Fiery magnet of poetry]. *Dzvin*. 1991. № 5. pp. 15-16. [in Ukrainian].
4. Zorivchak R. P. Dzhek London u vydanni «Dnipra» [Jack London published by «Dnipro»]. *Vsesvit*. 1971. № 7. pp. 117-119. [in Ukrainian].
5. Zorivchak R. P. Klasyk ukrainskoho perekladoznavstva: (do 75 richchia profesora V. V. Koptilova) [The classic scholar of Ukrainian translation studies: (for 75th anniversary of Prof. V. Koptilov)]. *Studia Germanica et Romanica: Inozemni movy. Zarubizhna literatura. Metodyka vykladannia: naukovyi zhurnal*. 2006. T. 3. № 1 (7). pp.167-171. [in Ukrainian].
6. Zorivchak R. P. Nove nadbannia anhlomovnoi Dovzhenkiany [New accomplishments of English-language Dovzhenkiana]. *Vsesvit*. 1979. № 12. pp.166-167. [in Ukrainian].
7. Zorivchak R. P. Tvory Marka Vovchka v anhlomovnomu sviti [Works of Marko Vovchock in the English-speaking world]. *Vsesvit*. 1988. № 2. pp. 135-136. [in Ukrainian].
8. Zorivchak R. P. Tvorchist i osobystist Tarasa Shevchenka yak symvoly vilnoi Ukrainy v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky. [T. Shevchenko's creative work and individuality as symbols of free Ukraine in the United States of America]. *Vsesvit*. 2015. №3-4. pp. 221-230. [in Ukrainian].
9. Zorivchak R. P. Tvorchyi dyvosvit Hryhorii Kochura [Hrygoriy Kochur's creative Miraworld]. *Hryhorii Kochur. Bibliografichnyi pokazhchyk [Bibliography]* / ukladach. [compiled by] V. Dombrovska, Z. Dombrovska. Lviv: LNU im. Ivana Franka. 1999. pp. 7-34. [in Ukrainian].
10. Zorivchak R. P. Ukrainskyi khudozhnii pereklad yak natsiietvorchyi chynnyk [Ukrainian literary translation as a factor of nation formation]. *Literaturna Ukraina*. 13 January 2005. № 1. pp.7. [in Ukrainian].
11. Zorivchak R. P. Frazеологічна одынсьія як перекладознавча катеһоріія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою) [Phraseological unit as a translation studies category (based on translations of Ukrainian literature works into English)]. Lviv: Vyshcha shkola, 1983. p. 176. [in Ukrainian].
12. Koptilov V. V. Teoriia ta praktyka perekladu [Theory and practice of translation]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1982. p. 169. [in Ukrainian].
13. Ryl'skyi, M. T. (1962). Problemy khudozhnogo perekladu. [Problems of literary translation]. U vydanni [Published in]: Ryl'skyi, Maksym. (1987). Zibrannia tvoriv u 20 t. [Collected edition in 20 volumes] T.16. [Vol. 16] K.: Naukova dumka. 598 p. [in Ukrainian].

УДК 81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-18>

Олена КУМЕДА,

orcid.org/0000-0001-6879-1388

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови і літератури

Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

(Суми, Україна) *olenakumeda@gmail.com*

ЗВЕРТАННЯ ЛЮДИНИ ДО БОГА В ТЕКСТАХ НОВОГО ЗАПОВІТУ: МОВНІ ЗАСОБИ САКРАЛЬНОЇ АДРЕСАЦІЇ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ І. І. ОГІЄНКА

Пропоноване дослідження присвячене засобам і методам звертання людини до Бога. Зокрема, об'єктами спостереження стали біблійні тексти, переважно з Нового Завіту. Аналіз, присвячений звертанням до Бога, базується на дослідженні не лише українського перекладу, а й тих джерел, які свідчать про першоджерела, написані давньогебраїською та давньогрецькою мовами; також були враховані матеріали з кількох інших українських, а також словацьких, російських та ще деяких перекладів Біблії. Стаття являє собою одну зі сторінок дослідження самопрезентації Бога та пов'язаних з ними сакральних звертань до Господа в біблійних текстах.

Докладний аналіз цих звертань унаочнив безперечний взаємозв'язок імен Бога Сина і Бога Отця, а також Старого та Нового Завітів. Зокрема, авторка звернула увагу на одну з ключових самопрезентацій Бога Сина через конструкцію $\epsilon\upsilon\omega\ \epsilon\iota\mu\acute{\iota}$, якою перекладено головне Ім'я Отця, і, відповідно, проаналізувала ті адресації – Господи (Kyrie) – щодо Сина, які в окремих контекстах дорівнюють значенню יהוה – Яхве (або ж його апелювання אֲדֹנָי – Адонаї). Застосовані в дослідженні методи (описовий з елементами порівняльно-історичного та статистичного), а також методики лінгвостилістики (контекстуальний та компонентний аналіз) дозволили зробити висновки про кількісний і якісний склад звертань до Бога, відбитих у новозавітних текстах.

Дослідження показало, що осердя частотних звертань до Бога є вокатив Господи, вокатив Боже в українському перекладі І. Огієнка репрезентовано набагато менше. В оповідах про земне життя Сина Божого тексти Нового Завіту переважно оприявнюють звертання, що відбивають соціальний статус Ісуса Христа (господи «пане», учителю), інші стосуються традиційних імен Бога (Господи, Боже тощо), адресовані переважно Богу Отцю. Водночас тексти Нового Завіту фіксують звертання, які підтверджують царське походження Ісуса Христа як Сина Божого (Царю Юдейський).

Ключові слова: *звертання, ім'я Бога, самопрезентації Бога, переклад, старогребаїська мова, оригінальний текст.*

Olena KUMEDA,

orcid.org/0000-0001-6879-1388

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature

Sumy State Pedagogical University A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) *olenakumeda@gmail.com*

MAN'S ADDRESS TO GOD IN THE TEXTS OF THE NEW TESTAMENT: LANGUAGE MEANS OF SACRAL ADDRESSING ON THE MATERIAL OF I. OGIENKO'S TRANSLATION

The proposed study is devoted to the means and methods of man's address to God. In particular, biblical texts, mostly from the New Testament, became the object of observation. The analysis of addresses to God is based on the study not only of the Ukrainian translation, but also of those sources that give evidence of primary sources written in the ancient Hebrew and the ancient Greek languages; the materials from several Ukrainian, as well as Slovak, Russian and some other translations of the Bible were also taken into consideration. The article represents one of the pages of the study of God's self-presentations and related sacral addresses to Him in biblical texts.

The detailed analysis of these addresses revealed the indisputable relationship between the names of God the Son and God the Father, as well as the Old and New Testaments. In particular, the author paid attention to one of the key self-presentations of God the Son through the construction $\epsilon\upsilon\omega\ \epsilon\iota\mu\acute{\iota}$, which is the translation of the main Name of the Father, and, accordingly, analyzed those addresses of the Lord (Kyrie) to the Son, which in some contexts are equal to יהוה – Yahweh (or Yahweh), his appellation אֲדֹנָי – Adonai). The methods used in the study (descriptive method with the elements of comparative history and statistical method), as well as methods of linguistic stylistics (contextual and

component analysis) allowed us to draw conclusions about the quantitative and qualitative composition of addresses to God, reflected in the New Testament texts.

The research has shown that, the core of frequency of addressing God is the vocative *Господи*, the vocative *Боже*, which are much less represented in the Ukrainian translation by I. Ogienko. In the stories of earthly life of the Son of God, the texts of the New Testament mostly show addresses that reflect the social status of Jesus Christ (lord "nane", teacher "учителю"). Others are related to the traditional names of God (*Господи*, *Боже*, etc.) and they are addressed mostly to God the Father. At the same time, the texts of the New Testament show addresses that affirm the royal origin of Jesus Christ as the Son of God (Царю Юдейській).

Key words: address, God's name, God's self-presentations, translation, the Old Hebrew language, original text.

Постановка проблеми. У вітчизняній лінгвістиці, на жаль, не приділено уваги питанням адресації дискурсу, зокрема й такої його сакральної частини, яку репрезентують насамперед тексти Священного Писання. Водночас останні стало перебувають в епіцентрі уваги дослідників, причому біблійні тексти в перекладі І. Огієнка є чи не найбільш популярними в україністиці. Власне, саме переклад митрополита Іларіона, визнаний одним з кращих серед наукових перекладів Біблії українською, став матеріалом наших розвідок, спрямованих на вивчення адресацій у сакральному дискурсі.

Аналіз досліджень. У попередній студії «Звертання людини до Бога в біблійних текстах: мовні засоби сакральної адресації на матеріалі перекладу І. І. Огієнка» (*Slavica Nitrensia* 2021, 1) в опорі на книги Біблії переважно Старого Заповіту ми розглянули засоби й способи звертання людини до Господа. Проаналізований мовний матеріал показав, що репертуар звертань до Бога є досить широким; хоча домінують адресації *Господи* і *Боже*, однак можливі різноманітні комбінації, що переважно більшістю є складниками експресивних конструкцій: *Господи Боже*; *Владико Господи*; *Господи Саваоте*, *Боже Ізраїлів*, *що сидиши на Херувимах*; *Боже батька мого Авраама*, *і Боже батька мого Ісаака*, *Господи*; *Господи Саваоте*, *Царю мій* і *Боже мій*; *Господи*, *скеле моя* й *мій Спасителю* тощо. Як ексклюзивні в українському перекладі зафіксовано дві адресації – *Препрославлений святістю* та *Чудотворче*; одиничними є звертання *милостивий мій Боже*; *захисте мій*; *охороно моя*; *сило моя*; *сило мого спасіння* та *Ізраїлю*. Частотними є конструкції з посесивною семантикою (*Боже мій* / *Боже наш*; *Господи Боже мій*) та адресації підсилені вигуком (*о Господи*).

Інші, відбиті в Старому Заповіті адресації – *Спасителю*, *Боже спасіння*, – уґрунтовані одкровенням Творця про Себе як *Спасителя* (Іс. 43:3, 45:15, 49:26, 60:16), а також *Викупителя* (Іс. 60:16)¹ чи *Відкупителя* (Іс. 43:14, 49:26), виводять на авансцену Бога Сина – Спасителя не

тільки Ізраїлю, а й усього людства, ураженого первородним гріхом². Власне, означені адресації актуалізують вивчення мовних засобів, уживаних у текстах Нового Заповіту в якості звертань до Бога, що прийшов у земне життя у плоті як довгоочікуваний Спаситель, чи *Месія* (*Христос*)³.

Мета статті – дослідження адресацій до Бога (переважно Бога Сина) на матеріалі новозавітних текстів у перекладі І. І. Огієнка.

Виклад основного матеріалу. Логічно припустити, що до основних звертань до Спасителя як земної людини⁴ треба зарахувати звертання на дане Йому від народження ім'я, адаптоване українцями за посередництва грецької – *Ἰησοῦς*, тобто *Ісус*, а на івриті є вивідним від *יְהוֹשֻׁעַ* [ješa] і вимовляється як *Йешуа* *יְהוֹשֻׁעַ* (< *יְהוֹשֻׁעַ* «Яхве спасає»). Отже, ім'я Сина *Йешуа* вказує на Отця – *יהוה* (Яхве)⁵, до того ж завуальовано звучить уже на сторінках старозавітньої історії, а в текстах Нового Заповіту воно розпочинає благовістя й назагал нову віху стосунків Творця і людини. Незважаючи на окреслену сакральність і значу-

² «Так бо Бог полюбив світ, що дав Сина Свого Однородженого, щоб кожен, хто вірує в Нього, не згинув, але мав життя вічне. Бо Бог не послав Свого Сина на світ, щоб Він світ засудив, але щоб через Нього світ спасся» (Ів. 3:16–17); «Один бо є Бог, і один Посередник між Богом та людьми, людина Христос Ісус, що дав Самого Себе на викуп за всіх» (1 Тим. 2:5, 6).

³ У старогрецькій *Месія* (μωυση, [машиах]) – буквально «помазаник», що старогрецькою перекладено як *Χριστος*; у релігійних уявленнях юдаїзму Месія – ідеальний цар, нащадок Давида, що буде посланий Богом для визволення Ізраїлю (ЗЕЗ). У Новому Заповіті Ісус ототожнюється з Месією з дому Давида: «Із багатьох же виходили й демони, кричачи та говорючи: Ти Син Божий! Та Він їм забороняв, і не давав говорити, що знали вони, що *Христос Він*» (Лк. 4:41). «Ми ж увірували та пізнали, що *Ти Христос*, Син Бога Живого!» (Ів. 6:69); «Це ж написано, щоб ви вірували, що *Ісус є Христос*, Божий Син, і щоб, віруючи, життя мали в Ім'я Його!» (Ів. 20:31); «Кожен, хто вірує, що *Ісус то Христос*, той родився від Бога» (1 Ів. 5:1); «Ось Лев, що з племені Юдиного, корень Давидів, переміг так, що може розгорнути книгу, і златати сім печаток її» (Одк. 5:5). Поза тим у новозавітніх текстах титул *Христос* не фігурує в якості звертання до Ісуса.

⁴ «Він, будучи в Божій подобі, не вважав за захват бути Богові рівним, але Він умалив Самого Себе, прийнявши вигляд раба, ставши подібним до людини; і подобою ставши, як людина, Він упокорив Себе, будучи слухняний аж до смерти, і то смерти хресної...» (Флп. 2:6–8).

⁵ В оригінальному тексті Біблії сакральне ім'я *יהוה* відбито набагато частіше, ніж інші імена Бога, – близько 6027 разів (ЕЗБЕ: т. 14, с. 832).

¹ Тут і далі цитуємо за БКСП; скорочення в дужках тут і далі – це скорочені назви книг Священного Писання, де перша цифра – номер розділу, друга – номер вірша.

щуть земного імені Бога Сина, у євангельських текстах адресацію *Ісусе* відбито вкрай обмежено. Зокрема, йдеться про 9 вокативів, 5 з яких однокомпонентні, хоча поширені іншими звертаннями (*Сину Бога Всевишнього, Наставнику, Сину Давидів*), решта – двокомпонентні (*Господи Ісусе, Ісусе Назарянинне*). Адресація *Ісусе Назарянинне*, що містить вказівку на місце проживання, відбито двічі, причому ці дві фіксації дублюють одна одну, оскільки, хоча їх виявлено в євангеліях від різних авторів, проте в ідентичних контекстах: «*Що Тобі до нас, Ісусе Назарянинне? Ти прийшов погубити нас. Я знаю Тебе, хто Ти, Божий Святий*» (Мар. 1:24); «*Ах, що нам до Тебе, Ісусе Назарянинне? Ти прийшов погубити нас. Я знаю Тебе, хто Ти, Божий Святий...*» (Лк. 4:34). Те саме стосується адресацій, одні з яких означають небесне походження Ісуса (υἱὸς Θεοῦ ὕψιστος), а інші – земне (υἱὸς Δαυὶδ): «*Що до мене Тобі, Ісусе, Сину Бога Всевишнього? Богом Тебе заклинаю, не муч Ти мене!*» (Мар. 5:7); «*Що до мене Тобі, Ісусе, Сину Бога Всевишнього? Благаю Тебе, не муч мене!*» (Лк. 8:28); «*І став він кричати й казати: Ісусе, Сину Давидів, змилуйся надо мною!*» (Лк. 18:38); «*І, прочувши, що то Ісус Назарянин, почав кликати та говорити: Сину Давидів, Ісусе, змилуйся надо мною!*» (Мар. 10:47). Інші дві, кількокомпонентні адресації, являють собою важливий елемент молитви до Бога: «*І побивали камінням Степана, що молився й казав: Господи Ісусе, прийми духа мого!...*» (Дії 7:59); «*...Амінь. Прийди, Господи Ісусе!*» (Одкр. 22:20). Як одиничний виявлено вокатив, поширений звертанням, що відповідає в мові оригіналу оніму *ἐπιστάτα* «наставнику, учителю»: «*І голос піднесли вони та й казали: Ісусе, Наставнику, змилуйсь над нами!*» (Лк. 17:13).

Згадане звертання до Ісуса як до учителя й наставника не є одиничним у новозавітних текстах. У попередніх студіях ми вже звертали увагу на той факт, що за земного життя Спасителя, зокрема впродовж Його трирічного служіння, до Нього зверталися, вживаючи традиційний щодо юдейських учителів Закону титул – *ράββι* «учителю мій»⁶, який фіксують 14 разів першоджерела старо-

грецькою, зокрема, Євангелія від Матвія, Марка та Івана⁷; український переклад відповідно до *ράββι* регулярно відбиває *учителю*⁸, однак в Ів. 20:16 демонструє транслітерацію до мови оригіналу – *ραββουνι*: «*Раббуні!*» цебто: «*Учителю мій!*»⁹. Водночас оригінальні євангельські тексти найширше відбивають таку форму звертання до Месії, як *διδασκαλε* «*учителю*», – 30 фіксацій, причому три з них являють собою конструкцію *διδασκαλε ἀγαθός*, що в українському перекладі відбито як *учителю добрий* (Мв. 19:16; Мар. 10:17; Лк. 18:18); найменш частотною в мові оригіналу є форма *ἐπιστάτα* «наставнику, учителю» (сім фіксацій), яку І. І. Огієнко двічі переклав *наставнику*¹⁰. Прикметно, що сам Ісус щодо Себе не вживав юдейський термін *ράββι*, тексти Євангелій засвідчують скромну, порівняно з представниками раввінізму та фарисейства, самопрезентацію Месії через інші оніми, що позначають особу, яка передає знання, досвід: *διδάσκαλος* «*учитель*» (Мв. 26:18; Ів. 13:14) і *καθηγητής* «наставник» (Мв. 23:8, 10)¹¹.

Отже, крім звертання на ім'я – *Ісусе*, звичайною адресацією щодо особи Бога Сина упродовж Його земного служіння були *ράββι*, *διδασκαλε* і *ἐπιστάτα*, що їх в українській версії І. І. Огієнка, за винятком одиничних *Наставнику*, перекладено як *Учителю* (49 фіксацій).

Тексти Євангелія переконливо свідчать, що звертання до Бога Сина здійснювалося переважно через вокатив кугіє (від *κύριος* – букв. «Господь» «пан», «господар», «володар», «повелитель»). Загалом український переклад Нового Заповіту відбиває 103 вокативи *Господи*, лєвова частка яких адресована Ісусу Христу – 68 фіксацій; решта словоформ репрезентує або ж молитовні звертання вірян, послідовників Христа, чи інших дійових осіб до Господа, зокрема й Самого Сина, або ті адресації, що є складниками притч, якими Ісус повчав Своїх учнів.

⁷ Пор.: російський синодальний переклад – *равві*; словацький католицький – *rabbi* (БМСП; SBS).

⁸ Мв. 26:25, 49; Мар. 9:5, 11:21, 14:45; Ів. 1:38, 49, 3:2, 26, 4:31, 6:25, 9:2, 11:8.

⁹ Пор.: російський синодальний переклад: «*Раввуні!* – що значит: *Учитель!*»; словацький католицький переклад «*Rabbúni!*», *čo znamená: Učiteľ!*» (БМСП; SBS).

¹⁰ Український переклад І. І. Огієнка грецьке *ἐπιστάτα* тлумачить і як *учитель* (Лк. 8:24, 45, 9:33, 9:49), і як *наставник* (Лк. 5:5, 17:13); словацький католицький переклад відповідно до *ἐπιστάτα* безвинятково відбиває *učiteľ* (SBS); рос. синодальний переклад пропонує тільки варіант *наставник* (БМСП).

¹¹ «*А ви вчителями не звітесь, бо один вам Учитель, а ви всі брати*» (Мв. 23:8); «*І не звітесь наставниками, бо один вам Наставник, Христос*» (Мв. 23:10). Тут *учитель* і *наставник* є еквівалентами одного грецького слова *καθηγητής*, що буквально означає «вождь, керівник», а в переносному значенні – «наставник» (ПРБ).

Як уже було відзначено, родослівна Ісуса Христа як Бога Сина¹² безпосередньо пов'язана з предвічним Творцем Всесвіту, ім'я Якого, відповідно до старогрецького Ἰησοῦς – Яхве, у старогрецьких перекладах, зокрема, у пізніших списках Септуагінти, відбито через *Kýrios*. Тож абсолютно логічно, що в тексті Нового Заповіту, створеного старогрецькою, ім'я *Kýrios* (Господь¹³) застосовується по відношенню до Ісуса Христа, і цей онім є ключовим у дослідженні особистості Бога Сина. Євангельська оповідь фіксує приклади Його самовизначення через ту саму конструкцію – ἐγὼ εἶμι (у слов'янському перекладі – *це я*), адресована Христом озброєним воякам, що прийшли взяти Його після зради Юди: «А Ісус, усе відавши, що з Ним статися має, виходить та й каже до них: Кого ви шукаєте? Йому відповіли: Ісуса Назарянина. Він говорить до них: **Це Я...** А стояв із ними й Юда, що видав Його. І як тільки сказав ім: **Це Я**, вони подалися назад, та й на землю попадали... І Він знов запитав їх: Кого ви шукаєте? Вони ж відказали: Ісуса Назарянина. Ісус відповів: Я сказав вам, що **це Я...**» (Ів. 18:4–8).

повіді Бога Сина юдеям: «...Поправді, поправді кажу вам: Перш, ніж був Авраам, **Я є**» (Ів. 8:58). Прикметно, що саме після такої сміливої самоідентифікації сина теслі (насамперед у цій позиції Ісус знаходився для найближчого оточення) – отожднення з вічним позачасовим **Я-є** – відповідь його опонентів була миттєво-радикальною: «...схопили каміння вони, щоб кинути на Нього» (Ів. 8:59). Не менш приголомшливий ефект мала конструкція ἐγὼ εἶμι (у слов'янському перекладі – *це я*), адресована Христом озброєним воякам, що прийшли взяти Його після зради Юди: «А Ісус, усе відавши, що з Ним статися має, виходить та й каже до них: Кого ви шукаєте? Йому відповіли: Ісуса Назарянина. Він говорить до них: **Це Я...** А стояв із ними й Юда, що видав Його. І як тільки сказав ім: **Це Я**, вони подалися назад, та й на землю попадали... І Він знов запитав їх: Кого ви шукаєте? Вони ж відказали: Ісуса Назарянина. Ісус відповів: Я сказав вам, що **це Я...**» (Ів. 18:4–8).

З іншого боку, треба мати на увазі, що в еліністичному світі словом *kýrios* величали богів містеріальних культів, а також римських імператорів, й по відношенню до Ісуса Христа за його земного життя це найменування уживалося в значенні «пан, господар», відповідно, вокатив *kyrie* – шаноблива форма звертання на зразок українського «пане» (або ж лат. *dominus*, англ. *lord*, нім. *Herr*, франц. *seigneur*, рос. *господин*). Тож саме в такому значенні (як в українському, так і в російському синодальному перекладі Нового Заповіту) витлумачується звертання Господи до Ісуса – шанованого наставника й проповідника, за яким йшли юрби народу. Однак означену адресацію усталено старослов'янським перекладом і по відношенню до Христа воскреслого, тобто до «Господа над живими і мертвими» (а не боголюдини), отже, *Господи* (*Куріє*) в таких контекстах дорівнює значенню Ἰησοῦς – Яхве (або ж його апелювати *אֲדֹנָי* – *Адонай* «Мої Господи»)¹⁶.

З-поміж інших адресацій звертання до Ісуса на ім'я Господь у тексті Нового Заповіту є начисленнішими й тим самим засвідчують визнання (з боку оточення) авторитет Христа; як правило,

¹² Від початку земного служіння Ісуса Його небесне походження було підтверджено в такий спосіб: «І охристівшись Ісус, зараз вийшов із води. І ось небо розкрилось, і побачив Іван Духа Божого, що спускався, як голуб, і сходить на Нього. І ось голос почувся із неба: **Це Син Мій Улюблений, що Його Я вподобав!**» (Мв. 3:16–17).

¹³ На думку теологів, втрату сакрального старогрецького Імені Ἰησοῦς (через заміну його спочатку апелютивом *Адонай* і далі через грецьку субстантивовану форму *kýrios*) у деяких слов'янських мовах (спадкоємцях кирило-методіївського зразка грецької традиції) якоюсь мірою було відшкодовано формою *gospodь*, оскільки вона стала унікальним мовним засобом позначення єдиного Бога, а не багатьох божеств, на відміну від полісемічного *kýrios*. О. Кулик відзначає, що в ранніх слов'янських перекладах Біблії одній грецькій формі *kýrios* у більшості випадків відповідає дві слов'янських – *господь* і *господинь*, причому *господинь* ніколи на пряму не стосувався Бога, а от термін *господь* – амбівалентний (уживався у двох значеннях: «пан, господар» і «Господь, Бог»), хоча за ним поступово закріпилося більш вузьке значення (Див.: Кулик А. Э. Дихотомия господь / господинь и кирилло-методиевская лингво-теологическая инновация. *Slověne*. 2019. N 1. С. 32–33). Слов'янське *Господь* (< *gospodь; пор. давньочеське *hospod*, словацьке *hospodin*, давньопольське *gospodzin*), уживане в значенні *Бог* в східнослов'янських мовах, – дуже давнє складне слово з не цілком з'ясованою етимологією; найвірогідніше, походить від іє. *ghosti-pot-s (< ghostis «гість» + pot(i)s «пан, володар»), що, ймовірно, первісно мало значення «пан гостей», пов'язане з давнім звичаєм, за яким гості користувалися захистом та опікою господаря дому, як і ін. члени його родини (Ет.сл.: т. 1, с. 575).

¹⁴ Власне, саме це третє самовизначення, за передбаченням і волею Творця, закріпилося в якості Його єдиного особистого імені (на відміну від різноманітних титулів): «**Господь, Бог батьків ваших, Бог Авраама, Бог Ісаака й Бог Якова послав мене до вас. А оце Ім'я Моє навіки, і це пам'ять про Мене з роду в рід**» (Вих. 3:15).

¹⁵ Більш докладне висвітлення історії Імені Ἰησοῦς та пов'язаних з ним адресацій подаємо в студіях «*Я є*» як спосіб самоідентифікації Бога в тексті Священного Писання та «Звертання людини до Бога в біблійних текстах: мовні засоби сакральної адресації на матеріалі перекладу І. І. Огієнка» (*Slavica Nitrensia* 2019, 1; 2021, 1).

¹⁶ Надзвичайна сакральність Імені Ἰησοῦς для юдеїв й, відповідно, їхній благоговійний страх перед власним іменем Бога, підкріплені спеціальними заповідями, спричинилися до втрати первісної артикуляції теоніма через вилучення його не тільки з буденного, а й богослужбового вжитку, зокрема, заступлення його під час читання Священного Писання апелютивом *אֲדֹנָי* – *Адонай*. Таку заміну згодом засвідчили Септуагінта, Вульгата й наступні європейські переклади, де тетраграматон (у латинській транслітерації – **YHWH**) заміняли словом із значенням «Пан»: грец. *Kyrios*, лат. *Dominus*, англ. *Lord*, нім. *Herr*, франц. *Seigneur*.

адресація Господи непоширена (однослівна) й переважно включена в експресивний контекст: «...**Так, Господи!** Але навіть щенята їдять під столом від дитячих кришок...» (Мар. 7:28); «...**Вірую, Господи, поможи недовірству моєму!**» (Мар. 9:24); «...**Господи, вийди від мене, бо я грішна людина!**» (Лк. 5:8); «...**Так, Господи!** Я вірую, що Ти Христос, Син Божий, що має прийти на цей світ» (Ів. 11:27); двічі експресивно-емоційне навантаження звертання увиразнено вигуківим елементом: «А вони засмутилися тяжко, і кожен із них став питати Його: **Чи не я то, о Господи?**» (Мв. 26:22); «**Не турбуйся, о Господи, бо я недостойний, щоб зайшов Ти під стріху мою**» (Лк. 7:6). Текст Євангелія від Матвія тричі фіксує подвійну адресацію – *Господи, Сину Давидів*, що одночасно засвідчує як небесне, так і земне походження Ісуса Христа: «**І ось жінка одна хананеянка, із тих околиць прийшовши, заголосила до Нього й сказала: Змилуйся надо мною, Господи, Сину Давидів, демон тяжко дочку мою мучить!**» (Мв. 15:22); «**І ось двоє сліпих, що сиділи при дорозі, почувши, що переходить Ісус, стали кричати, благаючи: Змилуйсь над нами, Господи, Сину Давидів! Народ же сварився на них, щоб мовчали, вони ж іще більше кричали, благаючи: Змилуйсь над нами, Господи, Сину Давидів!**» (Мв. 20:30–31). Наведені контексти добре унаочнюють силу експресії, виражену як самим змістом, так і подвійним звертанням до боголюдини, а також відповідною пунктуацією, що її пропонує переклад І. Огієнка.

Тексти Євангелій від Матвія та Луки оприявнюють подвійні адресації зі стрижневими компонентами-іменами відповідно до гр. *Πατήρ* і *Κύριος* – *Отче* і *Господи*: «**Того часу, навчаючи, промовив Ісус: Прославляю Тебе, Отче, Господи неба й землі, що втаїв Ти оце від премудрих і розумних, та його немовлятам відкрив**» (Мв. 11:25); «**Того часу Ісус звеселився був Духом Святим і промовив: Прославляю Тебе, Отче, Господи неба й землі, що втаїв Ти оце від премудрих і розумних, та його немовлятам відкрив. Так, Отче, бо Тобі так було до вподоби!**» (Лк. 10:21). Як видно, ці контексти задокументували мовлення Христа, зокрема й у частині способів Його звертання до Бога Отця¹⁷.

Молитовне мовлення вірян і загалом Божого народу в текстах Нового Заповіту, як уже було зауважено, також фіксує адресацію *Господи*, причому двічі в комбінації з вокативом *Ісусе*: «**І побивали**

*камінням Степана, що молився й казав: Господи Ісусе, прийми духа мого!» (Дії 7:59); «**Той, Хто свідкує, говорить оце: Так, незабаром прийду! Амінь. Прийди, Господи Ісусе!**» (Одкр. 22:20). Тексти Дій Апостолів та Одрокнення відбивають звертання *Господи* без цього імені, однак частина з них ускладнена іншими іменами й титулами Бога: «**А молившись, казали: Ти, Господи, знавче всіх сердець, покажи з двох одного, котрого Ти вибрав...**» (Дії 1:24); «**Достойний Ти, Господи й Боже наші, прийняти славу, і честь, і силу, бо все Ти створив, і з волі Твоєї існує та створене все!**» (Одк. 4:11); «**Дяку складаємо Тобі, Господи, Боже Вседержителю, що Ти є й що Ти був, що прийняв Свою силу велику та й зацарював!**» (Одк. 11:17); «**І співали вони пісню Мойсея, раба Божого, і пісню Агнця, говорячи: Великі та дивні діла Твої, о Господи, Боже Вседержителю! Справедливі й правдиві дороги Твої, о Царю святих!**» (Одк. 15:3); «**Так, Господи, Боже Вседержителю!**» (Одк. 16:7). Так само експресивними, як наведені вище, є інші контексти молитовного характеру, що включають непоширену однокомпонентну адресацію (*о*) *Господи* (Дії 4:29, 7:60; Одкр. 15:4). Тексти притч, які розповідав Ісус своїм учням, також відбивають тільки непоширену адресацію *Господи* (Мв. 25:37, 44; Лк. 9:61, 13:25), щоправда, є приклади її стилістичного увиразнення через повторення: «**Не кожен, хто каже до Мене: Господи, Господи! увійде в Царство Небесне, але той, хто виконує волю Мого Отця, що на небі. Багато-хто скажуть Мені того дня: Господи, Господи, хіба ми не Ім'ям Твоїм пророкували, хіба не Ім'ям Твоїм демонів ми виганяли, або не Ім'ям Твоїм чуда великі творили?**» (Мв. 7:21, 22); «**Що звете ви Мене: Господи, Господи, та не робите того, що Я говорю?**» (Лк. 6:46).*

Звернімо увагу, що йменування Христа *Господом* легалізував Сам Отець, зокрема, через уживання в тексті старозаповітного пророцтва власного Імені – יהוה (*Яхве*) – у якості імені Месії: «**Ось дні наступають, говорить Господь, і поставлю Давидові праведну Парость, і Цар зацарює, і буде Він мудрий, і правосуддя та правду в Краю запровадить. За днів Його Юда спасеться, Ізраїль же буде безпечний. А це Його Ймення, яким Його кликати будуть: Господь праведність наша**¹⁸» (Єрем. 23:5–6). Добрий знавець Танаху, Апостол Павло, уживає адресацію *Господи* по відношенню до Ісуса в опорі на свідчення Бога Отця про Сина, задокументовані пророками Старого Заповіту:

¹⁷ Докладніше про способи звертання Ісуса Христа до Бога Отця див. Кумеда, О.: Звертання людини до Бога в біблійних текстах: мовні засоби сакральної адресації на матеріалі перекладу І. І. Огієнка. *Slavica Nitrensia*. 2021, 1.

¹⁸ Конструкція *Господь праведність наша* відповідає старогейбрійському יהוה צדקתנו (ІПРБ).

«*Ти, Господи, землю колись заклав, а небо то чин Твоїх рук*» (Євр. 1:10)¹⁹. Інші книги Нового Заповіту дають ще чотири приклади цитування пророчих текстів, які містять вокатив *Господи* (Ів. 12:38; Рим. 10:16, 11:3, 15:8–9)²⁰, адресований *Яхве* (יהוה).

Згадані покликання Апостола Павла на Старий Заповіт актуалізують і таке важливе звертання Отця до Перворідного, як *Боже* – відповідно до грецького *θεος*: «*А про Сина: Престол Твій, о Боже, навек віку; берло Твого царювання берло праведности. Ти полюбив праведність, а беззаконня зненавидів; через це намастив Тебе, Боже, Твій Бог оливою радості більше, ніж друзів Твоїх*» (Євр. 1:8–9). Цікаво, що означена адресація по відношенню до Бога Сина фігурує тільки в цих двох текстах, решта 12 стосується переважно – Бога Отця як у частині цитувань старозаповітних текстів, так і в контексті молитов святих, зокрема й Ісуса Христа. Так, у Новому Заповіті приклади такої адресації двічі фіксують тотожні за змістом тексти Євангелій від Матвія та Марка, що описують останні хвилини земного життя Бога Сина: «*А коло години дев'ятої скрикнув Ісус гучним голо- сом, кажучи: Елі, Елі²¹, лама савахтані? цебто: Боже Мій, Боже Мій, нащо Мене Ти покинув?...*» (Мв. 27:46); «*О годині ж дев'ятій Ісус скрикнув голосом гучним та й вимовив: Елої, Елої²², лама*

савахтані, що в перекладі значить: Боже Мій, Боже Мій, нащо Мене Ти покинув?» (Мар. 15:34). Однак і це передсмертне звертання Месії до Отця являє собою цитування арамейською мовою скорботного Пс. 22; так само інші два контексти, що озвучують вокатив *Боже*, перегукуються з текстами Старого Заповіту: «*Тоді Я сказав: Ось іду, в звої книжки про Мене написано, щоб волю чинити Твою, Боже!*» (Євр. 10:7); «*Потому сказав: Ось іду, щоб волю Твою чинити, Боже*» (Євр. 10:9). Ще двічі вокатив *Боже* відбито в притчі Ісуса, яку переповів євангеліст Лука: «*Дякую, Боже, Тобі, що я не такий, як інші люди: здирички, неправедні, перелюбні, або як цей митник»; «А митник здалека стояв, та й очей навіть звести до неба не смів, але бив себе в груди й казав: Боже, будь милостивий до мене грішного!...*» (Лк. 18:11, 13).

Крім того, Книга Одкровення в перекладі І. Огієнка ілюструє чотири адресації з компонентом *Боже*; три з них являють собою комбінацію експресивних молитовних звертань святих зі стриженевих імен *Господи, Боже Вседержителю* (без конкретизації адресата) відповідно до *куріє о θεος о павтократор* у мові оригіналу: «*І двадцять чотири старці, що на престолах своїх перед Богом сидять, попадали на обличчя свої, та й уклонилися Богові, кажучи: Дяку складаємо Тобі, Господи, Боже Вседержителю, що Ти є й що Ти був, що прийняв Свою силу велику та й зацарював!*» (Одкр. 11:17); «*І співали вони пісню Мойсея, раба Божого, і пісню Агнця, говорячи: Великі та дивні діла Твої, о Господи, Боже Вседержителю!*» (Одкр. 15:3); «*І я чув, як жертівник говорив: Так, Господи, Боже Вседержителю!*» (Одкр. 16:7); а от комбінація *Господи й Боже наш* в І. Огієнка відповідає однокомпонентному *куріє!*²³: «*...тоді падають двадцять чотири старці перед Тим, Хто сидить на престолі... та кажуть: Достойний Ти, Господи й Боже наш, прийняти славу, і честь, і силу, бо все Ти створив, і з волі Твоєї існує та створене все!*» (Одкр. 4:11).

У цій студії, а також у попередніх розвідках ми неодноразово зауважували, що переважну більшість звертань до Господа уґрунтовано Його самопрезентаціями, серед них трапляється вже згадане вище ім'я *Вседержитель*. Переклад

¹⁹ Для повноти картини, яку змальовує Апостол Павло, відкликаючи початок до старозаповітних часів й одкровення Творця, подаємо ширший контекст: «*Багато разів і багатьма способами в давнину промовляв був Бог до отців через пророків, а в останні ці дні промовляв Він до нас через Сина, що Його настановив за Наслідника всього, що Ним і віки Він створив. Він був сявом слави та образом істоти Його, тримав усе словом сили Своєї /.../ Він остільки був ліпший понад Анголів, оскільки славніше за них успадкував Ім'я /.../ Кому бо коли з Анголів Він промовив: Ти Мій Син, Я сьогодні Тебе породив! /.../ А про Анголів Він говорить /.../ А про Сина /.../ Ти, Господи, землю колись заклав, а небо то чин Твоїх рук*» (Євр. 1:1–10).

²⁰ «*...щоб справдилось слово пророка Ісаї, який провіщав: Хто повірив тому, що ми, Господи, чули, а Господне рамено кому об'явилося?»* (Ів. 12:38); «*Але не всі послухались Євангелії. Бо Ісаї каже: Господи, хто повірив тому, що почув був від нас?»* (Рим. 10:16); «*Чи ви не знаєте, що говорить Писання, де про Іллу, як він скаржитья Богові на Ізраїля, кажучи: Господи, вони повбивали пророків Твоїх, і Твої жертівники поруйнували, і лишився я сам, і шукають моєї душі*» (Рим. 11:3); «*Кажу ж, що Христос для обрізаних став за службу ради Божої правди, щоб отцям потвердити обітницю, а для поган щоб славили Бога за милосердя, як написано: Тому я хвалитиму Тебе, Господи, серед поган, і Ім'я Твоє буду виспівувати!*» (Рим. 15:8–9).

²¹ Транслітерація *Елі* в перекладі І. Огієнка відповідає написанню *הלי* «Мій Боже» відповідно до гебр. *הלי* (ПРБ).

²² У новозавітний період близькі між собою арамейська та давньогебрайська мови співіснували поруч; арамеїзми в мовленні Ісуса Христа *Авва* (Мар. 14:36), *таліта, кумі* (Мар. 5:41), *еффата* (Мар. 7:34), «*Елої, Елої, лама савахтані*» (Мар. 15:34), затранскрибовані в Євангелії від Марка грецькою мовою, можуть свідчити, що в повсякденні Месія та його учні послуговувалися арамейською; транслітерація *Елої* в перекладі І. Огієнка відповідає написанню *עלוי* «Мій Боже» відповідно до арам. *עלוי* (ПРБ).

²³ Пор. укр. переклади П. Куліша: «*...Достоен єси, Господи, прийняти славу і честь і силу...*»; І. Хоменка: «*Достойний ти, Господи й Боже наш, прийняти славу і честь і силу*»; рос. синодальний: «*...достоин Ты, Господи, принять славу и честь и силу...*» (Одкр. 4:11); сучасний рос. переклад: «*Господь Бог наш, достоин Ты всей славы, хвалы и силы...*» (Откр. 4:11); словацькі – католицький та протестантський Jozefa Roháčka: «*...Hoden si, Pane a Bože náš, přijat slávu, čest a moc...*» (Zjavenie 4:11). Див. СПК, СПХ, СРП, SBS.

І. Огієнка пропонує його в дев'яти контекстах (Ам. 5:16; 2 Кор. 6:18; Одк. 1:8, 4:8, 11:17, 15:3, 16:7, 19:6, 21:22), три з яких репрезентують самовизначення Творця через кілька імен одночасно: «Тому так промовляє Господь, Бог Саваот, **Вседержитель**: На майданах усіх голосіння, на всіх вулицях крики: ой, ой!» (Ам. 5:16); «...і буду Я вам за Отця, а ви за синів і дочок Мені будете, говорить Господь **Вседержитель**!» (2 Кор. 6:18); «Я Альфа й Омега, говорить Господь, Бог, Той, Хто є, і Хто був, і Хто має прийти, **Вседержитель**!» (Одк. 1:8)²⁴. Одиначне *Вседержитель* відповідно до **יְהוָה** (Адонай) у перекладі Старого Заповіту І. Огієнка відбив швидше за все як виняток, продиктований потребою уникнути тавтологічного повтору, оскільки це ім'я в мові оригіналу є елементом складної адресації **יְהוָה** (Адонай – Господь) **תְּהוֹמָה** (Саваот) **יְהוָה** (Елохім – «Бог») **יְהוָה** (Яхве – «Господь»)²⁵: «Тому так промовляє **Господь, Бог Саваот, Вседержитель**...» (Ам. 5:16); що ж до адресації *Вседержителю*, то її, як видно, в означеному перекладі фіксують тільки тексти Нового Заповіту, причому переважно Книга Одкровення.

У тексті Старого Заповіту (в прочитанні І. Огієнка) титул-ім'я *Вседержитель* відповідає тільки апелятиву **יְהוָה** (Адонай), уживаному, за юдейською традицією, замість **יְהוָה** (Яхве), а в Новому – грецькому терміну *παντοκράτωρ* «вседержитель, всевладний, всемогутній». Апелятив **יְהוָה** (Адонай) витлумачують не тільки як *Господь*, але і як *Владика*, а також *Вседержитель*. Так, переклад І. І. Огієнка, крім варіанта *Вседержитель*, пропонує відповідник *Владика* близько 20 разів²⁶, причому 12 з них – це адресації з вокативом *Владико*, у 5-ти випадках останні є перекладом комбінації **יְהוָה יְהוָה** (Адонай Яхве), напр.: «Якщо я знайшов милість в очах Твоїх, **Владико**, то нехай же **Владика** йде серед нас...» (Вих. 34:9); «**Ах, Владико Господи**, бож я бачив Господнього Ангола обличчя в обличчя»; «**Владико Господи**, згадай же про мене, та зміцни мене тільки цього разу, Боже, і нехай я пімщу филистимлянам одну пімсту за двоє очей своїх!» (Суд. 6:22; 16:28); «**Але Той, Хто на небесах пробуває посміється, Владика** їх висміє!» (Пс. 2:4); «**По правиці Твоїй розтороцить Владика царів у день гніву Свого**» (Пс. 110:5). У перекладі новозаповітних текстів І. Огієнка тричі про-

понує титул *Владика* в якості адресації відповідно до гр. *δεσπότης* «пан, господар, власник, володар; деспот»²⁷: «**Нині відпускаєш раба Свого, Владико, за словом Твоїм із миром...**» (Лк. 2:29); «...**Владико**, що небо, і землю, і море, і все, що в них є, **Ти створив!**» (Дії 4:24)²⁸; «**Аж доки, Владико святий та правдивий, не будеш судити, і не мститимеш тим, хто живе на землі, за кров нашу?**» (Одк. 6:10).

Отже, у перекладі І. Огієнка (у частині Нового Заповіту) синонімічні імена-титули *Вседержитель* і *Владика* виступають як еквіваленти двох різних лексем – *παντοκράτωρ*²⁹ і *δεσπότης*³⁰. Семантично близько до імен *Вседержитель* і *Владика* є ще один онім – *Цар*, відбитий в І. Огієнка по відношенню до Ісуса Христа. Серед інших фіксацій найменування *Цар* двічі фігурує у формі вокатива відповідно до мови-оригіналу – *ο βασιλευς των ιουδαιων*, зокрема, у текстах Євангелій, що тотожно відбили звертання римських воїнів до Христа під час катувань: «**І, навколишки падаючи перед Ним, сміялися з Нього й казали: Радій, Царю Юдейський!**» (Мв. 7:29); «... і приступали до Нього й казали: Радій, **Царю Юдейський!** **І били по щоках Його**» (Ів. 19:3). Це саркастично-

²⁷ Є й інші фіксації в новозаповітних текстах у прочитанні І. Огієнка, які свідчать про переклад гр. *δεσπότης* як *Владика*, зокрема в 2 Петра 2:1 та Юда 1:4, де ім'я-титул *Владика* (*δεσπότης*) застосовано щодо Господа Ісуса Христа.

²⁸ У цьому контексті вокатив *Владико* запропоновано відповідно до двокомпонентної адресації в мові оригіналу – *δεσποτα σὺ ο θεος*; пор. переклад П. Куліша: «**Владико, Ти єси Бог, що сотворив небо, і землю, і море, і все, що в них**» (Дії 4:24); рос. синодальний переклад: «...**Владико Боже, створивший небо і землю і море і все, що в них!**» (Деяння 4:24); словацький євангельський переклад: «**Pane, Ty si Boh, ktorý stvoril nebo a zem, more a všetko, čo je v nich!**»; у словацькому перекладі Jozefa Roháčka: «**Samovládca, ty, ó, Bože, ktorý si učinil nebo a zem i more i všetko, čo je v nich!**» (Skutky 4:24). В інших варіантах перекладів, зокрема й в українському І. Хоменка, сучасному російському, словацькому католицькому та ін. так само, як і в І. Огієнка, запропоновано однокомпонентну адресацію – *Владико, Владыка, Pane* (СПК, СПХ, БМСП, SBS).

²⁹ Слово *παντοκράτωρ* – елінізоване, скомпоноване грекомовними гебреями; корінь *κρατέω* має значення: 1) «бути потужним», «мати силу»; 2) «правити, керувати, панувати, володарювати»; 3) «тримати у своїй владі, тримати» (у Полібія і в Новому Заповіті); ще одне значення – «могутність, влада» у розумінні «бути всемогутнім». У такому вигляді *παντοκράτωρ* (як злиття двох слів – *πᾶς* і *κρατέω* із суфіксом *-τωρ*) уперше трапляється саме в Септуагінті. Див. Сергеев, А.: *Пантократор-Вседержитель в Трактатах блаженного Августина Гиппонского на Евангелие от Иоанна как доказательство равенства Бога-Отца и Сына Божия...* (Див.: *Доклад на засіданні кафедри біблеистики СПбДА 28.01.2016*: <http://bible-spbda.info/researches/20160128-pantokrator/alexey-sergeev-pantokrator.html>).

³⁰ Слово *δεσπότης* позначає власника чи пана, особливо у зв'язку з віносінами господар-раб. Коли це слово стосується людини, то воно позначає рабовласника, коли ж йдеться про Бога Отця, то підкреслює абсолютну владу Бога та Його панування; якщо *δεσπότης* уживається щодо Христа, то, ймовірно, набуває значення «господар через викуплення».

²⁴ У наведених прикладах, як і в багатьох інших, самопрезентацію Творця зrealізовано через пророків, тобто від 3-ї особи.

²⁵ Відповідно до правописної традиції іврити, прочитання тексту здійснюється справа наліво.

²⁶ Тільки в Пс. 131:3 переклад *Владика* є еквівалентом **יה**, тобто скороченого **יהוה** (ІПРБ).

глумливе *Царю Юдейський* мало продовження в написі Пилата на голготському хресті (прямо над головою розіп'ятого Спасителя – як зміст Його провини): «*Був же й напис над Ним письмом грецьким, латинським³¹ і гебрійським написаний: Це Цар Юдейський*» (Лк. 23:38)³². Теологи в цьому написі мовами трьох великих держав давнини³³ вбачають утілення Божого задуму: усі три мови назвали Христа *Царем*³⁴, бо в Ньому було втілено Божий закон і Царство Боже, Йому ж було віддано повноваження судити світ. Задовго до народження (приходу на землю як людини) царський статус Месії засвідчують старозаповітні тексти: «*Бо Дитя народилося нам, даний нам Син, і влада на раменах Його, і кликнуть ім'я Йому: Дивний Порадник, Бог сильний, Отець вічності, Князь миру*» (Іс. 9:6); «*Ось Цар твій до тебе гряде, справедливий і повний спасіння, покірний, і іде на ослі, і на молодім віслюкові, сині ослиці*» (Зах. 9:9); так само новозавітний текст – уже напередодні народження Спасителя: «*Він же буде Великий, і Сином Всевишнього званий, і Господь Бог дасть Йому престола Його батька Давида. І повік царюватиме Він у домі Якова, і царюванню Його не буде кінця*» (Лк. 1:32–33). У Книзі Об'явлення (Одкр. 1:4–5; 17:14; 19:16) цей статус підтверджено й підсилено: *αρχων³⁵ των βασιλευν της γης (Владика земних царів), κυριος κυριων εστιν και βασιλευς βασιλευν (Господь над панамита Цар над царями)*, а також *βασιλευς βασιλευν και κυριος κυριων (Цар над царями, і Господь над панамита)*. З іншого боку, Сам Месія визнає визнає вищість Бога Отця, що засвідчує пісня Агнця:

³¹ Підтвердженням про напис латиною є абревіація IHRI (IESUS NAZARENVS REX IVDAEORVM – Ісус Назарянин, Цар Юдейський), яку рання християнська церква запозичила в якості символу, що використовувався на багатьох зображеннях розп'яття.

³² Див. також Євангелія від Матвія та Івана: «*І напис провини Його помістили над Його головою: Ісус Назарянин, Цар Юдейський*» (Мв. 27:37); «*А Пилат написав і написа, та й умістив на хресті. Було ж там написано: Це Ісус, Цар Юдейський*» (Ів. 19:19).

³³ Кожна з цих держав зробила свій внесок у світову історію: Греція навчила світ культивувати естетику (гармонію внутрішнього і зовнішнього, красу форми та думки); Рим дав світу зразок законодавства й державного управління; Ізраїль (юдеї) став прикладом поклоніння справжньому, живому Богові. Злиття всіх цих досягнень втілювалося в Ісусові і було явлено людству через прихід Месії: у Ньому світ побачив високу красу та вищий розум і мудрість Бога.

³⁴ Таке найменування Христа обґрунтовано Його царським походженням як Перворідного від Бога Отця, серед імен Якого в перекладі Старого Заповіту (у контекстах самоідентифікацій Творця) фігурує онім *Цар – Цар слави, Цар великий, Цар Ізраїлів, Цар Яковів* (Іс. 41:21, 43:15; Єр. 46:18; Мал. 1:14), зокрема і в якості адресацій – *о мій Царю, Царю мій, Царю народів* (Пс. 5:34, 84:4, 144:1; Єр. 10:7).

³⁵ Грецьке *αρχων* уживається в значенні «начальник, вождь, очільник, правитель, князь, владика» (ПРБ).

«*Справедливі й правдиві дороги Твої, о Царю святих!*» (Одк. 15:3).

Висновки. Загалом студії над біблійними текстами в перекладі І. Огієнка показали, що в репертуарі популярних звертань до Творця закономірно опинилися ті, які ґрунтуються на Його одкровеннях або ж самопрезентаціях – як Господа, Бога. Так, осердям частотних адресацій щодо Творця є вокатив *Господи* (близько 500 фіксацій): у старозаповітних текстах як відповідник давньогрецьких *יהוה* (*Яхве*) / *אדוני* (*Адонай*) – 400 фіксацій; у новозавітних – 103 одиниці відповідно до грецького *Κύριος*. Вокатив *Боже* в прочитанні І. Огієнка представлено значно вужче (240 фіксацій): у 226 конструкціях відповідно до *ελη* (*ель*) / *ελοχίμ* (*Елохім*) у Старому Заповіті та в 14-ти відповідно до *Θεός* у Новому Заповіті. Прикметно, що в новозавітних текстах звертання *Боже* безпосередньо по відношенню до Бога Сина відбито двічі, й так само можна з упевненістю говорити принаймні про два (з 68-ми) вокативи *Господи*, адресовані Ісусу Христу (*Господи Ісусе*) у значенні «Господь», причому означені *Боже* і *Господи* вжито в контексті молитовних звертань до Бога (а не боголюдини); решта 66 словоформ *Господи* – репрезентанти усталеної кирило-методіївським перекладацьким зразком шаноблива форма звертання (на зразок українського «пане») до авторитетного наставника, яким був за земного служіння Ісус Христос (боголюдина) для свого оточення. Поза сумнівами, тільки визнання Сина Людського як учителя та широка популярність Христової діяльності в тогочасному суспільстві пояснюють факт застосування щодо Нього традиційного (для юдейських учителів Закону) титулу *ραββί* «учителю мій», попри те, що Ісус не здобув спеціальної освіти. Отже, в оповідях про земне життя Божого Сина тексти Нового Заповіту в переважній більшості фіксують звертання, які відбивають соціальний статус Ісуса Христа (*пане, учителю*), інші, пов'язані з традиційними Божими іменами (*Господи, Боже* тощо), адресовано здебільшого Богу Отцю, що, однак, аж ніяк не обнижує роль Сина, адже «Бог повищив Його, та дав Йому Ім'я, що вище над кожне ім'я, щоб перед Ісусовим Ім'ям вклонялося кожне коліно небесних, і земних, і підземних, і щоб кожен язик визнавав: Ісус Христос то Господь, на славу Бога Отця!»³⁶) (Флп. 2:9–11).

³⁶ Визнання в Ісусі Христі Господа навіть тоді, коли Він був у смертному людському тілі, переконливо продемонстрували опоненти Божого Царства (представники незримого духовного світу), через адресацію *Ісусе, Сину Бога Всевишнього* (Мар. 5:7; Лк. 8:28).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. БКСП: Біблія або книги Святого письма Старого й Нового Заповіту: Із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена. Пер. Іван Іванович Огієнко. Київ: Українське Біблійне Товариство, 2002. 1375 с.
2. БМСП: Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Москва: Российское библейское общество, 1994. 1275 с.
3. Ет.сл.: Етимологічний словник української мови. В 7 т. К.: Наук. думка, 1982–.
4. ЕЭБЕ: Еврейская энциклопедия. В 16 т. СПб.: Общество для научных еврейских изданий и Издательство Брокгауз – Ефрон, 1906–1913. URL: <https://runivers.ru/lib/book7069/206625/>.
5. ПРБ: Паралельная русская Библия. URL: <http://www.godrules.net/para7/parallel.htm>.
6. СПК: Святе Письмо Старого та Нового Завіту мовою русько-українською. Переклад П. О. Куліша, І. С. Левицького і Пулюя. London: Trinitarian Bible Society, 1947. 1076 с.
7. СПХ: Святе Письмо Старого та Нового Завіту. Пер. І. Хоменка. Рим: Вид-во ОО. Василян, 1963. 1422 с.
8. СРП: Современный русский перевод Библии. URL: <https://allbible.info/bible/modern/mt/1/>
9. ЭЭЭ: Электронная еврейская энциклопедия ОПТ. URL: <https://eleven.co.il/judaism/and-other-religions/11776/>.
10. SBS: Slovenská biblická spoločnosť. Písmo sväté Starého i Nového zákona z latinského typického vydania Vulgáty na slovenský jazyk preložené, Spolok sv. Vojtecha v Trnave, 1913–1926. Nová Smluva (Nový zákon) Pána a nášho Spasiteľa Ježiša Krista, Transoscus, 1942; Biblia, Písmo Sväté Starej a Novej zmluvy, Transoscus, 1978. URL: <https://biblia.sk/clanky/katolicke-preklady>.

REFERENCES

1. BKSP: Bibliya abo Knyhy Svyatoho pysma Staroho i Novoho Zapovitu. Per. I. Ohiienko. [The Bible or the Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments. Translated by I. Ogienko]. Kyiv: Ukrainian Bible Society, 2002, 1375 p. [in Ukrainian].
2. BMSP: Biblia: Knigi Svashchennogo Pisanja Vetkhogo i Novogo Zaveta [The Bible: Books of Holy Scripture of the Old and New Testaments]. Moscow: Russia Bible Society, 1994, 1275 p. [in Russian].
3. Et.sl.: Etymolohichny slovnyk ukrayinskoj movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]. In 7 vol. Kyiv: Nauk. opinion, 1982.– [in Ukrainian].
4. YEBE: Yevreiskaia entsiklopediia [Jewish Encyclopedia]. In 16 vol. St. Petersburg: Society for Jewish Scientific Publications and Publishing House Brockhaus – Efron, 1906–1913. URL: <https://runivers.ru/lib/book7069/206625/> [in Russian].
5. PRB: Paralelnaia russkaya Bibliia [Parallel Russian Bible]. URL: <http://www.godrules.net/para7/parallel.htm> [in Russian].
6. SPK: Sviate Pysmo Staroho ta Novoho Zavitu movoiu rusko-ukrainskoiu. Pereklad P. O. Kulisha, I. S. Levytskoho i Puliuia [Holy Letter of the Old and Testaments in Russian-Ukrainian. Translated by P.O.Kulish, I. S. Levytsky i Puliui. London: Trinitarian Bible Society, 1947. 1076 p. [in Ukrainian].
7. SPKH: Sviate Pysmo Staroho ta Novoho Zavitu. Per. I. Khomenka [The Holy Scriptures of the Old and New Testaments. Translated by I. Khomenko]. Rome: Published by O. O. Basilian, 1963. 1422 p. [in Ukrainian].
8. SRP: Sovremennyi russkyi perevod Byblii [Modern Russian translation of the Bible]. URL: <https://allbible.info/bible/modern/mt/1/> [in Russian].
9. EYE: Elektronnaya yevreyskaya entsiklopediia ORT. [Electronic Jewish Encyclopedia ORT]. URL: <https://eleven.co.il/judaism/and-other-religions/11776/> [in Russian].

UDC 811.411.21+ 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-19>

Mariia LYKHOSHERSTOVA,

orcid.org/0000-0003-4026-0539

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Eastern Philology

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) mariia.lyksherstova@knlu.edu.ua

Daryna BURIK,

orcid.org/0000-0002-5211-0688

Master's student of the Faculty of Oriental Studies

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) venetika99@gmail.com

HYPOTHESIS OF LINGUISTIC RELATIVITY IN ARABIC AND UKRAINIAN IN THE CONTEXT OF TRANSLATION PROBLEMS

The article presents the issue of the untranslatability of nationally colored vocabulary and cultural contexts on the example of Arabic and Ukrainian. The study is based on the hypothesis of linguistic relativity as less counter-argumentative compared to linguistic determinism. However, it is not possible to completely distinguish these two sides of the theory, so the presented evidence in a further study can also be classified as linguistic determinism.

In particular, the issues of the influence of languages on the worldview of the speaker and ways of interpreting the world around and decryption the received messages are considered. It is due to this influence that the lexical structure of most languages differs or, conversely, is similar, because certain concepts may or may not be identical.

The translation aspect, in addition to the direct translation of lexical items, concerns the translator's understanding not only of the linguistic composition of the received text in the original language, but also its equivalent adaptation into the language of translation.

The article aims to form certain lexical groups that can be problematic in translation. As a result, the paper presents a classification designed to deepen the understanding of the linguistic and cultural aspects of Arabic and Ukrainian, given the differences between the European and Eastern worldviews. The question is complicated by the instability of language, its constant evolution, along with civilizational and cultural development.

To facilitate the translation, variants of interpretation of a certain nationally colored vocabulary of Ukrainian and Arabic languages are also presented. The difference between the languages was considered in terms of territorial, religious and socio-cultural aspects, in particular concerning translations of these features. The assumption that a translator cannot fully understand a foreign language is also refuted.

Thus, language is not a purely linguistic phenomenon, as well as translation, and affects various philosophical, psychological, historical, and cultural aspects.

Key words: *hypothesis of linguistic relativity, linguistic determinism, translation, the Arabic language, the Ukrainian language.*

Марія ЛИХОШЕРСТОВА,

orcid.org/0000-0003-4026-0539

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри східної філології

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) mariia.lyksherstova@knlu.edu.ua

Дарина БУРЯК,

orcid.org/0000-0002-5211-0688

магістранта факультету сходознавства

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) venetika99@gmail.com

ГІПОТЕЗА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ВІДНОСНОСТІ В АРАБСЬКІЙ І УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ПЕРЕКЛАДУ

У статті представлено питання неперекладності національно забарвленої лексики та культурних контекстів на прикладі арабської та української мов. Дослідження базується на гіпотезі лінгвістичної відносності,

як менш контраргументованої, порівняно з лінгвістичним детермінізмом. Проте, стовідсотково розмежувати ці дві сторони теорії не є можливим, тому представлені докази, при подальшому дослідженні, можуть також бути зараховані до лінгвістичного детермінізму.

Розглядаються, зокрема, питання впливу мов на світогляд мовця та способи інтерпретування навколишнього світу та дешифрування отриманих повідомлень. Саме завдяки цьому впливу лексичний склад більшості мов різняться чи, навпаки, є схожим, оскільки певні поняття можуть бути як ідентичними, так і ні.

Перекладацький аспект, окрім безпосередньо перекладу лексичних одиниць, стосується і розуміння перекладачем не тільки лінгвістичного складу отриманого тексту мовою оригіналу, але і його рівноцінною адаптацією мовою перекладу.

Метою статті є формування певних лексичних груп, що можуть бути проблематичними при перекладі. Як результат, у роботі представлена класифікація, покликана поглибити розуміння мовних і культурних аспектів арабської і української мов, з огляду на різницю європейського і східного світогляду. Питання ускладнюється нестатичністю мови, її постійною еволюцією, нарівні з цивілізаційним і культурним розвитком.

З метою полегшення перекладу також представлені варіанти перекладу певної національно забарвленої лексики української і арабської мов. Різниця між мовами була розглянута з точки зору територіального, релігійного і соціокультурного аспектів, зокрема стосовно перекладів зазначених особливостей. Також спростоване припущення про неможливість повного розуміння перекладачем іноземної мови.

Таким чином, мова не є суто лінгвістичним феноменом, як і переклад, і зачіпає різні філософські, психологічні, історичні і культурологічні аспекти.

Ключові слова: гіпотеза лінгвістичної відносності, лінгвістичний детермінізм, переклад, арабська мова, українська мова.

Introduction. The question of the linguistic worldview in terms of the relationship between language and the perception of the native speaker of a specific language of the environment and society has been an urgent issue of the scientific community for the last few years. Consideration of language in the context of linguistic determinism or the hypothesis of linguistic relativity leads to a broader consideration of translation problems. The presented article singles out only some examples and variants of translation of lexical units in cultural, geographical, and religious contexts. In particular, the question of the possibility of a full understanding of these lexical items by the translator is considered.

The relevance is due to the need to translate nationally colored vocabulary. In particular, the question concerns understanding the culture of the language of translation to achieve the most equivalent translation.

Another aspect is the approach to the study of linguistic relativity, which is based on the classification of V. Borodytska but revealed in the comparison of Ukrainian and Arabic languages.

Analysis of research and publications. The matter of linguistic relativity was partly studied by the Ukrainian scientists, such as Kudryavtseva N., Fomina L., Azarova L., Karaban V., Kochergan M. However, all the scientists mentioned did not study the subject of linguistic relativity on its own, but only in the matter of context, within other subjects. As for the Ukrainian studies on the topic of linguistic perception, there are no studies at all, especially regarding the Arabic language.

Concerning studies of linguistic relativity by other scholars, this paper refers to the linguistic scholar

Boroditsky V., who has many papers and studies regarding the matter of linguistic relativity and linguistic perception within different languages, however, not Arabic or Ukrainian language. In addition, the question of linguistic relativity was brought up by Worf B., who mainly studied the subject within the English language.

The aim of the article is to determine and classify the main differences in the lexical structure of the Ukrainian and Arabic languages on the example of culturological features of both languages.

Main material. Any language, of course, is created by people as a tool to meet our needs (Boroditsky, 2010). Language is the first reason and a necessary condition that shapes our ideas and thinking (Sukhoverkhov, 2015: 5).

Edward Sapir believed that the world around us was largely built on the language habits of a particular group (Whorf, 1939). The hypothesis of linguistic relativity clarifies that the environment forms language. Linguistic determinism, in contrast, highlights that language causes such a difference in worldview (Alford, 1978).

B. L. Whorf notes that it is our way of naming the situation that will determine our future behavior. For example, at the gas station, we have «barrels of gasoline» next to which a person will behave carefully. At the same time, we have «empty barrels of gasoline», next to which a person will feel more free and less responsible: smoke, throw away a cigarette butt, and so on. This is despite the fact that «empty» barrels are even more dangerous than full ones because they contain a flammable vapor (Whorf, 1939).

Any language greatly influences or even completely determines a person's worldview, which he

adopts when learning a language (Alford, 1978: 486). B. L. Whorf always described language and culture as inseparable – two sides of the same coin (Alford, 1978: 488). According to scholars, culture, science, and language develop together, constantly influencing each other (Alford, 1978: 499). Thus, our understanding of the world is inextricably reflected in language.

Indeed, languages reflect our worldview. Another example is our orientation in space. Yes, most European languages have such concepts as «left», «right», «forward», «backward». This is how we orient ourselves in space. However, some languages do not have the concepts of «left» and «right», so every time you try to explain where something is, it is necessary to focus on the sides of the world (Boroditsky, 2010: 1). Therefore, navigation by the sides of the world in these cultures is a daily necessity.

Language also affects our understanding of things. For example, in Yucatec, the word «candle» looks like «one long wax object». So, when the native English speaker and the native Yucatec speaker were presented with a plastic comb with a handle with the need to choose a similar object: a plastic comb without a handle (similarity in material) or a wooden comb with a handle (similarity in shape), English speakers chose the second option, guided by form, and native Yucatec speakers chose a plastic comb without a handle, guided by the material (Boroditsky, 2010: 919).

Another example is the different perceptions of actions, on the example of native speakers of English and Indonesian. It was depicted: the same action performed by different actors and different actions but performed by the same actor. Native English speakers have identified images with the same action more similar than those depicting different actions performed by the same actor. With Indonesian speakers, the situation is reversed (Boroditsky, 2010: 2, 5). Research shows that learning a new language changes the way you think and bilinguals think differently depending on the language they use (Boroditsky, 2010: 4).

Thus, according to numerous studies, we can conclude that language is not just a tool created for our needs, but the language we speak both reflects our way of thinking and, to some extent, shapes it (Boroditsky, 2010: 2).

Culture and language are usually seen as something separate and unconscious, rather than as a mediator between the world and the mind (Gumperz, Levinson, 1991: 622). Although the formation of thoughts is part of the grammar of the language (Kudryavtseva, 2017: 55) because it forms it. Consideration of translation, in combination with the hypothesis of linguistic relativity, can lead to the discovery

of new ways to explore the possibilities of translation (Kudryavtseva, 2017: 51–52).

It is proved that the translation does not convey the full meaning of the original text and is rather a «transformation» (Kudryavtseva, 2017: 55). Recognizing the importance of influencing the thinking of a person by the language structures with no analogues means that achieving a complete translation is unlikely. Language in such cases is identified as a direct irrational reflection of the «people's spirit», which doesn't have analogs in other languages (Kudryavtseva, 2017: 51). Even so, we should refer to translation difficulties rather than untranslatability (Kudryavtseva, 2017: 63).

As we have already mentioned, speech and semantic reproduction of events are not universal. Thus, there is a question of studying Arabic and Ukrainian languages within the matter of comparing its linguistic perception of the surrounding world within the linguistic means.

For the purpose of generalization, linguistic perception of the world is divided into three groups: space, time and objects.

Space. The most common spatial relations are as follows: direction (west, east, left, next to), distance (close, far, near), topology (indicates attributes like connectivity, adjacency, and intersections between geospatial entities) (Alnairia Fatma Ali et al., 2012: 172). Arabic and Ukrainian languages have all three mentioned types of spatial relations (Alnairia Fatma Ali et al., 2012: 178).

Direction relations can intersect with the world perception, in the matter of time understanding. For example, in such phrases as «الابتداء» / «at the beginning» or «الانتهاء» / «at the end», that are sometimes expressed by such prepositions as «من»/ «from» and «إلى» / «towards» (Marogy, 2012: 59).

«Від початку до кінця, (...) місяця на Марс займає три роки» (Vejr, 2015: 10).

«تستغرق مهمة المريخ من بدايتها إلى نهايتها (...) حوالي

3 سنوات» (Wayr, 2016: 9)

«Start to finish, including supply missions, a Mars mission takes about 3 years» (Weir, 2015: 3).

Time. Sibawayh distinguishes between three times in the Arabic language, as follows: events, that have already happened; events, that are going to happen, however haven't started yet; events, that are already in the progress (Marogy, 2012: 129). Thus, the Arabic language is quite similar to Ukrainian as to its time perception.

«Перш ніж замучитись, я встиг занести один кубометр» (Vejr, 2015: 31)

«تمكنت من إدخال متر مكعب قبل أن أصبح منهكاً» (Wayr, 2016: 31)

«I got a cubic meter in before getting exhausted» (Weir, 2015: 21).

«Але я не можу чекати так довго. Вся картопля з цього врожаю потрібна мені, щоб засадити решту поля» (Veyr, 2015: 32).

«لكن لا يمكنني الانتظار كل تلك المدة. سأحتاج إلى تقطيع كل

حبات البطاطا من هذا الحصول لأزرع بقية الحقل» (Wayr, 2016: 32)

«But I can't wait that long. I'll need to cut up all the potatoes from this crop to seed the rest of the field» (Weir, 2015: 21).

These examples demonstrate the use of verbs for denoting certain event (it coincides in two cases and doesn't in one), as well as the use of certain particles for accentuating the exact time of the event: «перш ніж», «так довго». Thus, in most cases the way of expressing of the time means by the language in Arabic and Ukrainian languages coincides.

By these examples, we also can see the difference, when in the Ukrainian language we have the immediate need and the Present Tense by «мені потрібна», however in Arabic translation we have no Present, but Future Tense for the same action «سأحتاج». This happens because of the grammatical means of the languages, as Arabic Present Tense only marks an action, which happens at the same time as the speaker speaks, so it can partly mark the Future action, but cannot mark the prediction of the Future (Shukri, 1991: 120), which, as we see by the examples, is possible in the Ukrainian language.

Objects. The Ukrainian language has three grammatical genders: feminine, masculine and neutral (Fomina, 2013: 14). The Arabic language has, however, two grammatical genders: feminine and masculine. Every verb, noun, adjective, personal, demonstrative, or relative pronoun, has to be concorded in gender, if related to a noun in a syntactical sentence structure (Alkohlani, 2016: 19), especially when in the Ukrainian language the use of a personal pronoun is more common:

«وكان حريصًا كل الحرص على ألا يتورط في شيء»

(7 :1850 Stifinsūn)

«Він був обережний і ні у що не вплутувався» (Stivenson, 2010: 7)

This example demonstrates the absence of the personal pronoun in the Arabic translation, which should be used for the Ukrainian language. Even so, the gen-

der of the character remains obvious. The definition of gender usually depends on the semantic criterion, that is, the natural gender, as well as on the morphological form. In Arabic language, the masculine gender is not usually indicated, comparing to the feminine gender. Most feminine nouns have a typical ending in both the singular and plural. Plural nouns for inanimate objects also have feminine plural ending (Alkohlani, 2016: 20).

For the purpose of comparison, lexical representation of the surrounding world in Ukrainian and Arabic languages was divided into three groups: territorial (geographical), religious and socio-cultural.

Territorial group – contains vocabulary, related to geographical features. In the Arabic language, the word «camel» can be an example, due to its wide range of synonyms: «الأوضح», «ناقة», «جمل», «الهجن», «الإبل», «الإبل», «السمحاء», «القلوص», «الشعلاء», «الإبل» and «الهجن» the translator will face no difficulty because they are used interchangeably in Arabic to refer to both genders and camels of all sizes and kinds. As for the «جمل» and «ناقة» are translated as «верблюды» / «male camel» and «верблюдица» / «female camel» respectively. In addition to gender distinction, the rest of the words can be translated by paraphrasing the camels' distinctive features. For instance, «الأوضح» will be translated as «білий верблюд (чоловічого роду)» / «male white camel», whereas «القلوص» can be translated as «дворічна верблюдица, на якій можна їздити верхи» / «two-year young female camel that can be ridden». «الشعلاء» that is distinguished by its redness and fastness will be rendered as «рудий верблюд для перегонів» / «red race camel», and «السمحاء», which is known of its color mixture: red and black, will be translated as «чорно-рудий верблюд» / «black and red camel» (Eshraq Obeidat, 2017: 42).

The territorial group also includes vocabulary about climatic features. These are, for instance, winter landscapes in the Ukrainian language as «сніжинка», «крига», «мороз», «відлига» etc., as well as verbs, related to winter. Here we should consider the Arabic translation of the mentioned vocabulary.

«أ نادفوري مела метелиця» (Andersen, 2013: 4).

«حيث ينجرف الجليد» (Andirsin, 2014: 106).

«Сніг повалив раптом ще дужче» (Andersen, 2013, с. 6).

«وبدا الجليد يتساقط بكثافة» (Andirsin, 2014: 110).

«А сніг падав, і сани мчали, поринаючи в заметах, стрибаючи через тини та рівчаки» (Andersen, 2013: 7).

«وتكدست أكوام الجليد، واندفعت فوقها مركبة الانزلاق، وبين حين وآخر، صارت تقفز كلها لو كانت تطير فوق الحفر والأسوار» (Andirsin, 2014: 110).

«Снігові пластівці все росли, росли і, нарешті, зробилися як великі білі кури» (Andersen, 2013: 6).

«صارت أكوام الجليد أكبر وأكبر، وأخيراً ظهرت كأنها دجاجات كبيرة» (Andirsin, 2014: 111).

The first example demonstrates the absence of the concept «метелиця» in the Arabic language, which is replaced by the word «snow». The next example also shows an absence of the accentuating the heavy snowfall, which in Ukrainian is accentuated by the verb «повалив», but in Arabic only the verb for «falling» is used. The third example demonstrates the translation into the Arabic language of the concept «сани», which is absent in the receiving culture and, as the result, is translated as «sliding vehicle». The next example shows referring to the «снігові пластівці» as «snow piles», as well as omitting of the accentuating on the colour «white» in the comparison of the snow with «big white chickens». Thus, we can see multiple omissions of the accentuating on the heavy snow, etc., which can be caused by the absence of such notions and association in the receiving culture. Thus, there is no literal need to accentuate the notions mentioned.

The next group includes *religious vocabulary*. Understanding certain emotional connotations of some synonyms in the Quran can be problematic for translation. Thus, such synonyms as «أب» and «والد» are used in different connotations: «أب» is a general utterance that refers to the person who provides another person with food and shelter and is concerned with the education of that person both physically and mentally. Moreover, he also provides guidance and counseling. In contrast, the term «والد» is used only to refer to a biological parent who is the immediate father or mother and is always associated with emotions and compassion unlike the first term «أب» which is associated with logic and reason (Sana Kamel Al-Omari, 2014: 2625).

The last group mentioned is *socio-cultural*, which includes vocabulary about traditional heritage. The family pattern is mainly related to the opposition husband-wife. In the Arabic language «husband» / «زوج» – is anyone, who has a pair, and «wife» /

«زوجة» – is man's wife (Shaykhullin, 2012: 21). In the Ukrainian language, «husband» / «чоловік» – is a married man, concerning his wife (Bilodid, 1980: 349), and «дружина» / «wife» – is a married woman, concerning her husband (Bilodid, 1971: 424). Considering these definitions, we see the traditional marriage differences, as it has been a free will to marry in the Ukrainian culture and husband and wife have been seen as equals (Yovenko, 2010: 6). Whereas, in the traditional Arabic culture, marriage has a masculine orientation, where wife's life hasn't been self-determining but rather oriented to her husband's needs and life (Shaykhullin, 2012: 22).

Another difference is related to the term «orphans». In Ukrainian proverbs, orphans are seen as an example of tough fate: «Бог сиріт любить, та щастя-доли не дає», «Сироті хоч з моста та в воду» (Nomys, 1993). In Arabic traditional culture the role of orphans is less notable, there is only a mention that stepparents won't replace birth parents. Moreover, there are no terms as «stepparents», but «mother's husband» and «father's wife» (Shaykhullin, 2012: 31), which indicates that such term is not popular.

Another example: extensive system in the Ukrainian language of names of relatives «through marriage»: свекор, дівер, тесть, зять, шурин, кум, кума, сват, сваха; which does not exist in the Arabic language. Such difference may be explained as Arabic culture focus less on the distant kinship ties (Shaykhullin, 2012: 35). As for the close ties, there is an opposite situation, where the Ukrainian language only has such terms as «тітка» and «дядько», when the Arabic language differentiates between «father's brother» / «عم», «mother's brother» / «خال» as well as «father's sister» / «عمة» and «mother's sister» / «خاله» (Shaykhullin, 2012: 35).

Conclusions. Studies have shown, that different native speakers focus on different aspects of a certain event or object for compliance with the structural rules of the language. This particularly applies to the reflection of time, space, objects, etc. As for the translation, this raises the question of the translator's reflection of language and cultural aspects of the original language into the translation, as there is a high chance of the semantic misinterpretation of the text.

For further studies, the observational methodology is needed, via associative opinion poll of Arabic and Ukrainian native speakers for more accurate interpretation examination of certain concepts.

BIBLIOGRAPHY

1. Alford Danny K. H. The Demise of the Whorf Hypothesis (A Major Revision in the History of Linguistics). *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*. Berkeley, California, 1978. pp. 485–499.

2. Alkohlani Fatima A. The problematic issue of grammatical gender in Arabic as a foreign language. *Journal of Language and Cultural Education*. 2016. pp. 17–28.
3. Alnairia Fatma Ali, Nazlia Omar, Albared Mohammed. Extraction of Spatial Relation in Arabic Text Using Rule-Based Approach. *International Journal of Advancements in Computing Technology*. 2012. pp. 172–178.
4. Boroditsky L., Ham W., Ramskar M. What is universal in event perception? Comparing English & Indonesian speakers. *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 2002. pp. 136–141.
5. Boroditsky L. Linguistic Relativity. *Encyclopedia of Cognitive Science*. 2006. pp. 917–921.
6. Boroditsky L. Lost in translation. *The Wall Street Journal*. 2010. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703467304575383131592767868> (accessed: 15.04.2021).
7. Eshraq Obeidat Abdel-Rahman Husni Abu-Melhim. Lexical Relations between English and Arabic: The Role of the Translator. *International Journal of English Language and Linguistics Research*. European Centre for Research Training and Development UK, 2017. pp. 40–49.
8. Gumperz John J., Levinson Stephen C. Rethinking Linguistic Relativity. *Current Anthropology*. 1991. pp. 613–623.
9. Marogy A. E. The Foundations of Arabic Linguistics. Sībawayhi and Early Arabic Grammatical Theory. Boston : Brill, 2012. 236 p.
10. Sana Kamel Al-Omari Abdel-Rahman Husni Abu-Melhim. Synonymy in English and Arabic with Reference to the Holy Qur'an: A Contrastive Study. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. pp. 2619–2626.
11. Shukri B. Abed Aristotelian Logic and the Arabic Language in Alfarabi. New York : State University of New York Press, 1991. 240 p.
12. Weir A. The Martian. London: Penguin Random House UK, 2015. 369 p.
13. Whorf B. L. The relation of habitual thought and behavior to language. *Language, culture, and personality, essays in memory of Edward Sapir*. 1939. pp. 75–93.
14. Андерсен Х. К. Снігова королева. Київ : Країна Мрій, 2013. 368 с.
15. Білодід І. К. Словник української мови : Т. 2. Київ : Наукова думка, 1971. 550 с.
16. Білодід І. К. Словник української мови : Т. 11. Київ : Наукова думка, 1980. 699 с.
17. Вейр Е. Марсіанин. Київ : Країна Мрій, 2015. 416 с.
18. Йовенко Л. І., Терешко І. Г. Традиційне родинне виховання українців: Навчальний посібник для студентів вищих. Умань : РВЦ «Софія», 2010. 239 с.
19. Кудрявцева Н. Лінгвістична відносність і проблеми перекладу філософської термінології: лінгвокогнітивний підхід (монографія). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 468 с.
20. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Київ : Либідь, 1993. 764 с.
21. Стівенсон Р. Л. Химерна історія доктора Джекіла і містера Гайда. Полтава : Країна Мрій, 2010. 86 с.
22. Суховерхов А. В. Лингвистический детерминизм, кумулятивная эволюция и рост научного знания. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар : КубГАУ, 2014. № 07 (101). С. 1-21.
23. Фомина Л. Ф. Порівняльна граматики української та російської мов. Морфологія: конспект лекцій. Одеса : Одеський національний університет, 2013. 85 с.
24. Шайхуллин Т. А. Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты : дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. Казань : Институт филологии и искусств Казанского (Приволжского) университета, 2012. 380 с.
25. أندرسن هانز كريستيان حكايات أندرسن قصص لهانز كريستيان أندرسن. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية 2014 .. 385 ص.
26. ستيفنسون روبرت لويس الدكتور جيكل والسيد هايد. القاهرة : مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة 1850 .. 18 ص.
27. وير أندى سجين المريخ. لبنان : الدار العربية للعلوم ناشرون 2016 .. 954 ص.

REFERENCES

1. Alford Danny K. H. The Demise of the Whorf Hypothesis (A Major Revision in the History of Linguistics). *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*. Berkeley, California, 1978. pp. 485–499.
2. Alkohlani Fatima A. The problematic issue of grammatical gender in Arabic as a foreign language. *Journal of Language and Cultural Education*. 2016. pp. 17–28.
3. Alnairia Fatma Ali, Nazlia Omar, Albared Mohammed. Extraction of Spatial Relation in Arabic Text Using Rule-Based Approach. *International Journal of Advancements in Computing Technology*. 2012. pp. 172–178.
4. Boroditsky L., Ham W., Ramskar M. What is universal in event perception? Comparing English & Indonesian speakers. *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 2002. pp. 136–141.
5. Boroditsky L. Linguistic Relativity. *Encyclopedia of Cognitive Science*. 2006. pp. 917–921.
6. Boroditsky L. Lost in translation. *The Wall Street Journal*. 2010. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703467304575383131592767868> (accessed: 15.04.2021).
7. Eshraq Obeidat Abdel-Rahman Husni Abu-Melhim. Lexical Relations between English and Arabic: The Role of the Translator. *International Journal of English Language and Linguistics Research*. European Centre for Research Training and Development UK, 2017. pp. 40–49.
8. Gumperz John J., Levinson Stephen C. Rethinking Linguistic Relativity. *Current Anthropology*. 1991. pp. 613–623.
9. Marogy A. E. The Foundations of Arabic Linguistics. Sībawayhi and Early Arabic Grammatical Theory. Boston : Brill, 2012. 236 p.

10. Sana Kamel Al-Omari Abdel-Rahman Husni Abu-Melhim. Synonymy in English and Arabic with Reference to the Holy Qur'an: A Contrastive Study. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. pp. 2619–2626.
11. Shukri B. *Abel Aristotelian Logic and the Arabic Language in Alfarabi*. New York : State University of New York Press, 1991. 240 p.
12. Weir A. *The Martian*. London: Penguin Random House UK, 2015. 369 p.
13. Worf B. The relation of habitual thought and behavior to language. *Language, culture, and personality, essays in memory of Edward Sapir*. 1939. pp. 75–93.
14. Andersen Kh. K. *Snihova koroleva [The Snow Queen]*. Kyiv : Krayina Mriy, 2013. 368 p. [in Ukrainian].
15. Bilodid I. K. *Slovyk ukrayins'koyi movy [Dictionary of the Ukrainian language] : T. 2* . Kyiv : Naukova dumka, 1971. 550 p. [in Ukrainian].
16. Bilodid I. K. *Slovyk ukrayins'koyi movy [Dictionary of the Ukrainian language] : T. 11* Kyiv : Naukova dumka, 1980. 699 p. [in Ukrainian].
17. Veyr E. *Marsiyany*. Kyiv : Krayina Mriy, 2015. 416 p. [in Ukrainian].
18. Yovenko L. I., Tereshko I. H. *Tradytshyne rodynne vykhovannya ukrayintsev: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshcheykh [Traditional family upbringing of Ukrainians: A textbook for university students]*. Uman' : RVTS «Sofiya», 2010. 239 p. [in Ukrainian].
19. Kudryavtseva N. *Linhvistychna vidnosnist' i problemy perekladu filosofsk'koyi terminolohiyi: linhvokohnytnyy pidkhid (monohrafiya) [Linguistic relativity and problems of translation of philosophical terminology: linguocognitive approach (monograph)]*. Kyiv : Vydavnychyy dim Dmytra Buraho, 2017. 468 p. [in Ukrainian].
20. Nomys M. *Ukrayins'ki prykazky, prysliv'ya i take inshe [Ukrainian proverbs, sayings and so on]*. Kyiv : Lybid', 1993. 764 p. [in Ukrainian].
21. Stivenzon R. L. *Khymerna istoriya doktora Dzhekila i mistera Hayda [Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde]*. Poltava : Krayina Mriy, 2010. 86 p. [in Ukrainian].
22. Sukhoverkhov A. V. *Lingvisticheskiy determinizm, kumulyativnaya evolyutsiya i rost nauchnogo znaniya [Linguistic determinism, cumulative evolution and the growth of scientific knowledge]*. *Politematicheskyy setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar : Kuban State Agrarian University, 2014. № 07 (101). pp. 1-21 [in Russian].
23. Fomina L. F. *Porivnyal'na hramatyka ukrayins'koyi ta rosiys'koyi mov. Morfolohiya: konspekt lektsiy [Comparative grammar of Ukrainian and Russian languages. Morphology: lecture notes]*. Odesa : Odessa National University, 2013. 85 p. [in Ukrainian].
24. Shaykhullin T. A. *Ruskiye i arabskiye paremiy s komponentom-naimenovaniyem rodstvennykh otnosheniy: kontseptual'no-semanticheskyy i etnokul'turnyy aspekty [Russian and Arab proverbs with the component-name of kinship relations: conceptual-semantic and ethnocultural aspects]: dis. ... dokt. filol. nauk: 10.02.01. Kazan : Institute of Philology and Arts of Kazan (Volga Region) University, 2012. 380 p. [in Russian]*.
25. 'Andirsin Hānz Kṛistīyān. *Hikāyāt 'Andirsin qysas li-Hānz Kṛistīyān 'Andirsin*. Al-Qāhira : al-dār al-miṣriyya al-lubnāniya. 2014. 583 p. [In Arabic].
26. Sūfinsūn Rūbirt Lūys. *Al-duktūr Jīkil wal-sayid Hāyd. Al-Qāhira : mu'assasa handāwī lil-ta'alīm wal-ṭaqāfa*. 1850. 81 p. [In Arabic].
27. Wayr Āndī. *Sajīn al-marīḥ*. Lubnān : al-dār al-'arabiya al-'ulūm nāṣrūn. 2016. 459 p. [In Arabic].

Тетяна МАСИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-2375-1179

*доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри української мови*

*Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) masytska@gmail.com*

Леся ЗЕЛЬМАН,

orcid.org/0000-0002-2497-7292

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін

*Закладу вищої освіти «Львівський університет бізнесу та права»
(Львів, Україна) zelman_lesya@ukr.net*

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ І ТЕРМІНОЛОГІЇ

Лексика і термінологія становлять смислове ядро мови для спеціальних цілей. Проблема лексики і термінології особливо актуальна для сфери юриспруденції. Специфічна лексика і термінологія, як правило, зрозуміла обмеженій групі професіоналів у сфері юриспруденції і важко сприймається невідготовленим адресатом. Мета статті – вивчити та проаналізувати вплив професійної комунікації на формування спеціальної лексики та термінології у сфері юриспруденції. Встановлено, що професійна комунікація передбачає спільну діяльність, у процесі якої інформація передається, сприймається, уточнюється, аналізується, оцінюється. Комунікація між клієнтами, які звернулися за професійною консультацією і агентами – професійними юристами – має двосторонній характер і базується на прагненні до взаєморозуміння. Відносно маловивченим елементом юридичного дискурсу є консультація з правових питань. Наголошено, що основну увагу при юридичному консультуванні потрібно приділити правилам організації професійного спілкування, змісту і мовленнєвому оформленню мови, мовним прийомам взаємодії з клієнтами. Розглянуто фактори, які можуть зумовити комунікативні ризики при юридичному консультуванні: недостатнє володіння фаховою термінологією; недотримання організаційних правил спілкування; відмінності в апперцепційних базах комунікантів; порушення етичних норм спілкування та недостатня мовна та мовленнєва компетентність юриста. Зазначено, що основним засобом передавання правових норм і фундаментальною основою будь-якої юридичної мови у професійній комунікації правників є юридична термінологія. Розглянуто основні вимоги до юридичних термінів, що використовуються у процесі професійної комунікації. Акцентовано увагу, що юридичний термін повинен бути однозначним, загальновизнаним, стійким, системним, точним, сучасним, лінгвістично правильним, інваріантним. Дотримання цих вимог сприятиме якісній фаховій комунікації. З'ясовано, що неякісна юридична термінологія в ухвалених правових актах зумовлює проблеми, пов'язані із правозастосуванням тієї чи іншої норми, що веде до можливого порушення прав громадян, незаконного прийняття рішень органами влади.

Ключові слова: професійна комунікація, юриспруденція, юридичний термін, юридична консультація, лексика.

Tetiana MASYTSKA,

orcid.org/0000-0002-2375-1179

Doctor of Philology, Associate Professor;

Professor at the Department of Ukrainian Language

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) masytska@gmail.com

Lesia ZELMAN,

orcid.org/0000-0002-2497-7292

Candidate of Pedagogic Sciences,

Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines

Institution of higher education «Lviv University of Business and Law»

(Lviv, Ukraine) zelman_lesya@ukr.net

THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION ON THE FORMATION OF SPECIAL VOCABULARY AND TERMINOLOGY

Vocabulary and terminology are the semantic core of language for special purposes. The problem of vocabulary and terminology is especially relevant for the field of jurisprudence. Specific vocabulary and terminology are usually understood by a limited group of legal professionals and are difficult to perceive by an untrained recipient. The purpose of the article is to study and analyze the impact of professional communication on the formation of special vocabulary and terminology in the field of jurisprudence. It is established that professional communication involves joint activities in the process of which information is transmitted, perceived, clarified, analyzed, evaluated. Communication between clients seeking professional advice and agents – professional lawyers – is two-way and based on the desire for mutual understanding. A relatively little-studied element of legal discourse is legal advice. It is emphasized that the main attention in legal counseling should be paid to the rules of professional communication, content and speech design of language, language techniques of interaction with clients. Factors that can cause communication risks in legal counseling are considered: insufficient mastery of professional terminology; non-compliance with organizational rules of communication; differences in perception bases of communicators; violation of ethical norms of communication and insufficient language and speech competence of a lawyer. It is noted that the main means of transmitting legal norms and the fundamental basis of any legal language in the professional communications of lawyers is legal terminology. The main requirements to the legal terms used in the process of professional communication are considered. Emphasis is placed on the fact that the legal term should be: unambiguous, generally accepted, stable, systematic, accurate, modern, linguistically correct, invariant. Compliance with these requirements will contribute to quality professional communication. It was found that poor legal terminology in the adopted legal acts causes problems related to the application of a rule, which leads to a possible violation of citizens' rights, illegal decision-making by the authorities.

Key words: professional communication, jurisprudence, legal term, legal consultation, vocabulary.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю дослідження мови як найважливішого засобу комунікації у професійному середовищі, а також засобу поширення професійної інформації. Лексика і термінологія становлять смислове ядро мови для спеціальних цілей. Проблема лексики і термінології особливо актуальна для сфери юриспруденції. Специфічна лексика і термінологія, як правило, зрозуміла обмеженій групі професіоналів у сфері юриспруденції і, незважаючи на максимальну чіткість і точність формулювань, важко сприймається невідповідним адресатом. Комунікація ж між клієнтами, які звернулися за професійною консультацією і агентами – професійними юристами – має двосторонній характер і базується на прагненні до взаєморозуміння.

Аналіз досліджень. Аналітичний огляд наукового доробку з проблем вивчення фахової лексики уможливив виокремлення різних аспектів її дослідження: історичних передумов розвитку юридичної фахової лексики (Наконечна, 2016); змісту терміну в юридичному дискурсі (Косоногова, 2016); лексиці структурних і семантичних особливостей на матеріалі різних мов (Архипенко, 2005; Наконечна, 2016); специфіки перекладу юридичної лексики (Лапінська, 2010); лексикографічних засад в укладанні юридичних термінологічних словників (Артикуца, 2012). Дослідники юридичної термінології акцентують увагу на семантичних інноваціях структурних моделей і функціях зазначеної лексики; морфологічних і функціональних особливостях сучасної юридичної термінології тощо.

Мета статті – вивчити та проаналізувати вплив професійної комунікації на формування спеціальної лексики та термінології у сфері юриспруденції.

Виклад основного матеріалу. Юридична мова за своєю природою досить складна. Основним видом спеціалізованої лексики і базовою одиницею юридичної мови є юридичний термін, тобто конкретне слово (фраза), яке передає вихідну концепцію правової норми, хоча характер і ступінь термінології одиниць природної мови можуть відрізнятися. Шляхом застосування різних юридичних термінів законодавець намагається донести юридичний зміст, сформульований у нормі закону.

У тексті юридичних документів міститься різна інформація, пов'язана з технологією право-реалізації, оцінкою правомірності дій, норм і правил співжиття. У зв'язку з цим, для юридичних текстів характерна особлива термінологічна щільність, а також роль контексту, яка є значущою у юридичних дискурсних практиках.

У юриспруденції термінологія служить найважливішим засобом професійної комунікації, що зумовлено особливим призначенням терміну, провідною роллю, яку він відіграє в юридичному дискурсі і правовій комунікації загалом.

Розглянемо процес утворення юридичних термінів. В науці виділено три способи утворення термінів:

- побудова похідних слів, усічених слів і словосполучень;
- використання вже існуючих слів шляхом зміни їх значень;

- запозичення термінів з іншої мови.

В останні роки система нормативно-правових актів та інших офіційних документів державного управління зазнає серйозних змін за рахунок появи масиву актів стратегічного планування, статус яких у юридичній науці до кінця не визначений. У сфері цифрових технологій саме ці акти створюють текстовий простір, у якому відбувається апробація та відбір спеціальних термінів, які підлягають згодом законодавчому закріпленню.

Розглянемо такий вид професійної комунікації правників, як консультація. Юридичну консультацію можна трактувати як процес мовленнєвої взаємодії комунікантів, що передбачає діалогову форму спілкування, завжди враховує характер адресата мовлення (вікові, соціальні, культурні, поведінкові, мовні й етикетні параметри), ступінь підготовленості обох учасників до освоєння складної мовної ситуації та володіння ними фаховою термінологією з правознавства. Незважаючи на те, що можна говорити про різні види юридичної консультації: усну (звернення до відповідної юридичної установи) і письмову (питання та відповідь у правовому журналі); безпосередню (особисте спілкування адресанта й адресата мовлення) і опосередковану (спілкування юриста і клієнта через мережу Інтернет, тобто онлайн-консультації), їх об'єднують спільні комунікативні інтенції. Мета адресата мовлення (клієнта), який звернувся за допомогою, – отримати вичерпну інформацію зрозумілою та доступною мовою. Мета адресанта (юриста) полягає не тільки у необхідності проаналізувати справу, викласти її результати, самостійно розібрати правові норми, грамотно скласти текст юридичного документа, але й організувати ефективну бесіду, виключаючи комунікативні ризики. Таким чином, комунікативні ризики у юридичній консультації можуть бути зумовлені різними факторами:

- недостатнім володінням фаховою термінологією,
- недотриманням організаційних правил цього виду спілкування,
- відмінностями в апперцепційних базах комунікантів,
- порушеннями етичних норм спілкування та недостатньою мовною та мовленнєвою компетентністю юриста.

Власне комунікативні ризики породжуються неоднаковою здатністю юриста і клієнта викладати, розуміти та оцінювати запропоновану інформацію.

Ризик неоднозначного розуміння проблеми юристом і клієнтом, пов'язаний із розбіжністю

апперцепційних баз учасників діалогу. Юрист спирається на своє знання фахової термінології, на свій життєвий або професійний досвід, йому здається, що і клієнту без додаткових зусиль усе зрозуміло у рішенні обговорюваного питання, а клієнт, з огляду на своє уявлення про правові основи проблеми, юридичної невідповідності, не знає, як викласти ситуацію та на які деталі звернути увагу.

Юрист не завжди враховує можливості співрозмовника щодо сприйняття та передачі інформації, тому йому необхідно планувати мовну діяльність, уточнювати інформацію у співрозмовника, переходити від монологу клієнта до активного діалогу.

Причиною появи смислових ризиків у юридичній комунікації можна вважати відмінності культурно-освітнього рівня співрозмовників. Про таких комунікантів кажуть, що вони спілкуються «різними мовами». Найчастіше юристи вдаються до формулювань, дослівно відтворених із тексту документів (закону, цивільно-процесуального або сімейного кодексів), водночас при роз'ясненні необхідно не просто зробити посилання до нормативні документи, а й зазначити причини появи та можливі наслідки недотримання законодавчих приписів в означеній проблемі, оскільки клієнт сам може не зрозуміти мету цього положення в законі. Для того, щоб правильно та доступно донести інформацію до клієнта, підлаштуватися під нього, юристу необхідно використовувати нескладні загальноживані терміни, роз'яснювати спеціальні термінологічні словополучення, уникати багатослівних конструкцій і речень, які важко сприймаються юристами-нефахівцями. Ризики можуть бути пов'язані і з невисокою мовною культурою самого юриста. Невміння точно та правильно будувати висловлювання, відсутність логіки викладу, засмічення мови словами, що не несуть смислового навантаження (словами-паразитами), призводять до неповного сприйняття змісту. Потрібно звернути увагу і на частотність конструкції з початковим словом «також»: у сучасній мові це слово використовується як дискурсивний засіб логічного зв'язку (Кияк, 2008).

Подолання комунікативних ризиків у процесі консультування не тільки сприяє досягненню поставлених цілей, але й знижує соціальну напруженість. Отримання грамотної відповіді з юридичної та комунікативної точок зору дає можливість клієнту ще раз переконатися у справедливості закону та верховенстві права. Юрист, своєю чергою, набуває безцінного досвіду управління процесом комунікування.

Існує ряд вимог до юридичних термінів, що використовуються у процесі професійної комунікації. Зокрема, юридичний термін повинен бути:

- однозначним, тобто позначати тільки одне поняття, закріплене в нормативному акті, що унеможливає багатозначне його тлумачення; в процесі юридичної фахової комунікації необхідно уникати синонімії та багатозначності;

- загально визнаним, тобто термін повинен вживатися у побуті і бути зрозумілим великому колу осіб, зокрема клієнтам юриста;

- стійким, тобто зберігати свій зміст у кожному новому правовому акті;

- системним, що передбачає його цілісність і внутрішню єдність; якщо юрист застосовує у фаховій комунікації термін з іншої галузі знань, то повинно зберігатися його галузеве значення;

- точним, тобто чітким; потрібно використовувати терміни в їхньому прямому значенні, уникаючи синонімії, подвійного значення, використання підтексту;

- сучасним; застарілі терміни витісняються з ужитку новими відповідниками, які виникли через політичні, економічні, соціальні перетворення у суспільстві («підданство», «соціалістична республіка»);

- лінгвістично правильним, відповідати мовним нормам; юристу під час фахової комунікації необхідно дотримуватися однотипності при утворенні термінів;

- інваріантним, тобто незмінним у написанні.

Необхідно максимально унеможливити взаємозамінність слів і словосполучень. Однак цілком виправдані такі типи синонімів: гроші – валюта, громадяни – фізичні особи, нерухоме майно – нерухомість.

У тих випадках, коли в ухвалених правових актах з'являється неякісна юридична термінологія, відразу виникають проблеми, пов'язані із застосуванням тієї чи іншої норми, що своєю чергою веде до можливого порушення прав громадян, незаконного прийняття рішень органами влади у конкретних випадках. Усе це – наслідок індивідуального тлумачення конкретного юридичного терміну, що міститься у правовій нормі, якщо законодавець, даючи юридичну дефініцію, застосував неоднозначний юридичний термін, що допускає багатозначність його розуміння (Туровська, 2009).

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дає можливість стверджувати, що різні підходи до використання юридичної мови в процесі професійної комунікації неминуче стосуються питань юридичної лексики і термінології, які використовуються для найбільш точної і недвозначної передачі змісту юридичних приписів і волі законодавця. У той же час надзвичайна термінологічна насиченість цих приписів зумовлює складність їх розуміння непрофесійним реципієнтом. Тому до юридичної термінології висувають ряд вимог, дотримання яких у процесі правотворчості сприятиме якісній фаховій комунікації, зокрема у сфері права.

Оптимізація законодавства може проводитися за декількома напрямками, серед яких удосконалення юридичної термінології – першочерговий. Справедливість і ефективність закону досягається за допомогою корегувальних лінгвістичних формул. Дійсна думка, ідея при неточному відображенні у словах втрачає свою істинність. Ідея права повинна відповідати нормативним формулюванням і законодавчим термінам. У цьому ракурсі форма закону настільки ж значуща, як і відображена у ній права сутність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуца Н.В. Методичний інструментарій юридичного термінознавства. *Наукові записки НаУКМА. Юридичні науки*. 2012. Том 129. С. 53–59.
2. Архипенко Л.М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ - початку ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2005. 23 с.
3. Кияк Т. Мовна політика. Світовий досвід, українські реалії. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2008. Вип. 75 (2). С. 199–204.
4. Косоногова О.В. Статус онимического термина в лингвистике: монографія. Одеса: КУПРИЕНКО СВ, 2016. 117 с.
5. Лапінська О.М. Екстралінгвістичні чинники запозичень англіцизмів у сучасній українській мові. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2010. Вип. 9. С. 173–182.
6. Наконечна Л.В. Історичні передумови виникнення юридичної термінології та проблеми її становлення на сучасному етапі (на матеріалі німецької мови). *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2016. № 30. С. 138–152.
7. Туровська Л.В. Інтеграція іншомовних лексем у сучасну українську термінологію. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. Серія: Філологія. Мовознавство*. 2009. Т. 98. Вип. 85. С. 129–132.

REFERENCES

1. Artykutsa N.V. Metodichnyy instrumentariy yurydychnoho terminoznavstva [Methodical tools of legal terminology]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Yurydychni nauky*, 2012, Tom 129, pp. 53–59 [in Ukrainian].

2. Arkhypenko L.M. Inshomovni leksychni zapozychennya v ukrayins'kiy movi: etapy i stupeni adaptatsiyi (na materialy anhlitsyzmiv u presi kintsya XX–pochatku XXI st.) [Other-language lexical borrowings in the Ukrainian language: stages and degrees of adaptation (on the material of Englishisms in the press of the end of the XX - beginning of the XXI century)]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: 10.02.01. Khareiv, 2005, 23 s. [in Ukrainian].

3. Куяк Т. Мовна політика. Світовий досвід, українські реалії [Language policy. World experience, Ukrainian realities]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho DPU im. V. Vynnychenka. Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 2008, Vol. 75 (2), pp. 199–204 [in Ukrainian].

4. Kosonogova O.V. Status onimicheskogo termina v lingvistike [The status of an onymic term in linguistics]: monografiya. Odessa: KUPRIYENKO SV, 2016. 117 s. [in Russian].

5. Lapins'ka O.M. Ekstralinhvistychni chynnyky zapozychen' anhlitsyzmiv u suchasnyy ukrayins'kiy movi [Extralinguistic factors of borrowing Englishisms in the modern Ukrainian language]. *Doslidzhennya z leksykologiyi i hramatyky ukrayins'koyi movy*, 2010, Vol. 9, pp. 173–182 [in Ukrainian].

6. Nakonechna L.V. Istorychni peredumovy vynyknennya yurydychnoyi terminolohiyi ta problemy yiyi stanovlennya na suchasnomu etapi (na materialy nimets'koyi movy) [Historical preconditions for the emergence of legal terminology and the problems of its formation at the present stage (on the material of the German language)]. *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoyi linhvistyky*, 2016, Nr. 30, pp. 138–152 [in Ukrainian].

7. Turovs'ka L.V. Intehratsiya inshomovnykh leksem u suchasnu ukrayins'ku terminolohiyu [Integration of foreign tokens into modern Ukrainian terminology]. *Naukovi pratsi Chornomors'koho derzhavnoho universytetu im. Petra Mohyly. Seriya: Filolohiya. Movoznavstvo*, 2009, T. 98, Vol. 85, pp. 129–132.

УДК 81'25+811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-21>**Марина МОВЧАН,***orcid.org/0000-0001-8436-3228*

викладач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *maryna_movchan@ukr.net*

ПЕРЕКЛАД АПОКАЛІПТИЧНИХ РИС СУСПІЛЬСТВА В ІНТЕРНЕТ ДИСКУРСІ НОВИН

У статті розглядається лінгвальне відтворення апокаліптичних рис суспільства та способи їх перекладу українською мовою в Інтернет дискурсі новин. Актуальність теми дослідження зумовлена посиленням уваги лінгвістів до дослідження Інтернет дискурсу новин з огляду на стрімкий розвиток сучасної науки та техніки. Крім того, актуальність ґрунтується на підвищеній зацікавленості україномовного читача іноземними новинними текстами. У роботі узагальнено матеріал з досліджуваної теми з точки зору лінгвістики та перекладознавства. Обґрунтовується ідея про те, що тексти новин слугують осередком знань людини про світ та суспільство, в якому вона перебуває, а також акцентується увага на впливі медійних текстів на масову аудиторію, що може призводити до інтерпретації та спотворення інформації про подію. Виділяються і описуються характерні особливості текстів медійного жанру: стійкі вирази, експресивна та розмовна лексика, наявність стилістичних прийомів та реалій. Доведено, що такі риси додають труднощів перекладачеві та впливають на вибір перекладацьких прийомів. У дослідженні розглядаються особливості Інтернет дискурсу новин як жанру медіадискурсу. Характерною ознакою цього піджанру вважається гіпертекст, який поєднує вербальний компонент з фото- та відеоматеріалами. Встановлюється, що увага сучасного читача прикута до новин, які апелюють до апокаліптичних рис. Компонентний аналіз словникових дефініцій англійського іменника *apocalypse* та прикметника *apocalyptic* дозволив встановити апокаліптичні риси, відповідно до яких були відібрані заголовки новинних статей та їх переклад українською мовою. За допомогою порівняльного аналізу заголовків текстів-оригіналу та текстів-перекладу встановлено перекладацькі прийоми, залучені для відтворення апокаліптичних рис суспільства. Серед лексичних прийомів знаходимо генералізацію значення, додавання та опущення мовних одиниць, описовий та антонімічний переклад, а до граматико-синтаксичних прийомів належать перестановка та добавлення. Дослідження показало, що перекладацькі трансформації слугують засобом не лише адаптації інформації про подію для цільового читача, а й засобом привернення уваги.

Ключові слова: медіадискурс, Інтернет дискурс новин, переклад, апокаліптичне суспільство, перекладацька трансформація.

Maryna MOVCHAN,*orcid.org/0000-0001-8436-3228*

Lecturer at Germanic Philology and Foreign Languages Methodology Department

Mykola Gogol State University of Nizhyn

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *maryna_movchan@ukr.net*

TRANSLATION OF APOCALYPTIC FEATURES OF SOCIETY IN INTERNET NEWS DISCOURSE

The article describes linguistic representation of apocalyptic features of society and ways of their translation into Ukrainian in Internet news discourse. The topicality of the research is explained by the strong attention of scholars to Internet news discourse studies due to the rapid development of modern science and technology. Besides, the topicality is connected with the growing interest of the Ukrainian reader to foreign news. The article summarizes studies on the suggested topic from the point of view of linguistics and translation studies. The research suggests that news texts are medium of people's knowledge about the world and society they live in. The article highlights the influence of news texts on their readership that can lead to interpretation and distortion of information about an event. There are distinguished peculiar features of media texts: set phrases, expressive and colloquial vocabulary, stylistic devices and realia. The research proves that such features cause translation hardships and influence the choice of translation procedures. The article also describes characteristics of Internet news discourse as mediadiscourse subtype. Hypertext is considered to be its peculiar feature, which combines texts with illustrations and video. Lexical analysis of dictionary definitions of the noun *apocalypse* and the adjective *apocalyptic* allows distinguishing apocalyptic features in accordance to which there have been selected English headlines and their translation into Ukrainian. With the help of comparative analysis of headlines from source-texts and target-texts the article reveals translation procedures used to render apocalyptic features. Lexical transformations include expansion of meaning, addition and omission of lexical units, explication and antonymic

translation. Transposition and addition belong to grammatical and syntactical transformations. The research has shown that these procedures not only adapt the information about the event for the target reader, but also serve to attract more attention of the audience.

Key words: *mediadiscourse, Internet news discourse, translation, apocalyptic society, translation procedure.*

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика характеризується соціокультурними (Ахренова, 2009) та лінгвокогнітивними (Потапенко, 2009) підходами до вивчення новинного дискурсу, оскільки він швидко відображає зміни, які відбуваються під час розвитку суспільства. Зважаючи на стрімкий розвиток науки та техніки, Інтернет дискурс новин став потужним джерелом знань людини про світ, в якому вона існує, та суспільства, в якому вона перебуває (Crystal, 2001: 1-3). Крім того, через вплив науково-технічного прогресу сфера Інтернет текстів все більше розширюється, залучаючи все більше читачів. А переклад, як міжкультурне посередництво, значно розширює аудиторію новинних текстів. Оскільки у світі постійно виникають збройні конфлікти, природні лиха та катастрофи, пандемії тексти новинного Інтернет дискурсу часто апелюють до апокаліптичних мотивів, які стали значно помітними (Germana, 2014: 5). З огляду на це, переклад новинних текстів може викликати лексико-стилістичні труднощі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення особливостей функціонування медіадискурсу є одним із провідних напрямків у сучасній лінгвістичній науці: описувалися характерні ознаки дискурсу новин та його вплив на читацьку аудиторію (Dijk, 1995), досліджувалось функціонування мовних одиниць у текстах такого жанру (Fairclough, 1995; Dijk, 1995), запропонована модель англomовного медійного дискурсу як семіотичної реальності (Потапенко, 2009) та вивчалися різні види медіадискурсу (Ахренова, 2009; Потапенко, 2009). З точки зору перекладознавства, досліджувалися лексичні особливості перекладу новинних текстів (Міщинська, 2016), вивчалися стилістичні проблеми перекладу політичного дискурсу (Моркотун, Вигівський, Башманівський, 2020). Водночас проблема репрезентації та перекладу апокаліптичних ознак суспільства у новинному Інтернет дискурсі є недостатньо вивчена.

Метою статті є визначення ознак апокаліптичного суспільства в англomовному Інтернет дискурсі новин та аналіз способів їх перекладу українською мовою.

Вклад основного матеріалу. Медійні тексти різних видів привертають увагу широкого кола

науковців у лінгвістиці, зокрема у сфері критичного дискурс-аналізу (Elbadri, 2010: 29), оскільки більшість своїх уявлень про світ людина отримує з мас-медіа: газет, журналів, телебачення і т. д. (Хорошун, 2014: 65). Медіа-дискурс розглядаємо як реальність, сконструйовану засобами масової комунікації, які опосередковують продукування, зберігання, поширення й використання суспільно важливої інформації (Потапенко, 2009: 7-8). Медіа дискурс може використовуватись як засіб інформування людей та передачі знань, а також як засіб для маніпулювання та спотворення ідей (Elbadri, 2010: 31). Це пояснює вплив новинних медіа не лише на свою аудиторію, а й на соціальні, культурні, політичні та економічні структури суспільства (Dijk, 1995: 9). Засоби масової інформації можуть інтерпретувати інформацію (Dijk, 1995: 10), маніпулювати адресатом (Dijk, 2006: 359) за рахунок відмінностей між реальністю у тексті та поза ним (Потапенко, 2009: 12). Підкреслюючи важливість новин у нашому щоденному житті, лінгвісти стверджують, що більшість соціальної та політичної інформації, а також уявлень про світ ми отримуємо з репортажів новин, які ми читаємо або слухаємо (Dijk, 1991: 110). Тобто новини відображають світ в цілому та конструюють картину реальності, в якій перебуває суспільство. Зважаючи на мету новинного тексту перед перекладачем стоїть завдання адекватно відтворити подію для цільової аудиторії, а для цього підібрати перекладацькі прийоми і тактики, які дозволять адаптувати іноземну картину світу в тексті-перекладі.

Науковці також розрізняють різні види медіа дискурсу: газетний, кіно-, теле-, радіо- та Інтернет дискурси (Потапенко, 2009: 11). Останній привернув увагу багатьох науковців з огляду на стрімкий розвиток сучасних технологій. Інтернет дискурс зберігає риси медіа дискурсу як одного із його видів, але в той же час вирізняється власними. Можна знайти сайти, які поєднують в собі новинні, наукові, художні, розважальні, комерційні тексти тощо (Crystal, 2001: 14). Взаємодія різних видів дискурсу забезпечується завдяки гіперпосиланням, які поєднують тексти в один гіпертекст (Горина, 2014: 65), який може розвиватися у двох напрямках: за аналогією до друкованих видань, наприклад газет, або медіа жанрів,

коли вербальний компонент поєднується з відео та аудіо матеріалами на Інтернет сторінці (Потапенко, 2009: 86-87). Англomовний веб-сайт BBC-News, тексти якого стали матеріалом наукової розвідки, належить до другого типу, оскільки новинні тексти взаємодіють з ілюстраціями подій та відео матеріалами (BBC-News).

Зважаючи на сучасні світові тенденції війн, збройних конфліктів, низки природних катастроф та екологічної кризи, новинні тексти часто характеризуються апокаліптичними темами та мотивами (Germana, 2014: 5). Крім того, такі негативні новини привертають увагу більшої кількості читачів, оскільки порушується потреба у безпеці і піднімається питання існування людства в цілому (Потапенко, 2009: 185). Останніми часом простежується збільшення зацікавленості сучасного читача зарубіжними новинними текстами, через що виникає актуальна проблема точної передачі інформації англomовних новинних текстів (Волошук, Жмаєва, 2020: 165), зокрема апокаліптичних новин. Труднощі під час перекладу новинних текстів виникають через їхні лексико-стилістичні риси, серед яких велика кількість стійких виразів та кліше, терміни, власні назви (для створення ефекту об'єктивності); експресивність висловів (як засіб привернення уваги читача); присутність реалій культури мови оригіналу; використання розмовної, сленгової та ненормативної лексики; вживання фразеологічних виразів та ідіом; різних стилістичних фігур (Микоян 2003). Відповідно перекладач має розуміти текст оригіналу на всіх його рівнях – слів, конструкцій, речень, надфразових єдностей і тексту в цілому (Моркотун, Вигівський, Башманівський, 2020: 65), особливо це стосується апокаліптичних новин.

Перше, на що звертає увагу читач під час вибору новин, є заголовки, який презентує основну інформацію про подію і виконує функцію короткого викладу (Dijk, 1988: 53). Для дослідження були відібрані заголовки новинних статей, які апелюють до апокаліптичних рис, і проаналізовано перекладацькі трансформації, залучені для їх відтворення українською мовою. Семантичний аналіз словникових визначень іменника *apocalypse* та похідного від нього прикметника *apocalyptic* показав, що ознаками апокаліптичного суспільства є DESTRUCTION (ДЕСТРУКЦІЯ), DISASTER (ЗАГРОЗА), DEATH (СМЕРТЬ) та DAMAGE (ШКОДА) (Macmillan; Collins; Oxford Learner's Dictionaries; Merriam-Webster). Статті, мовні одиниці в заголовках яких відносяться до ознаки ДЕСТРУКЦІЯ, презентують новини про

наслідки природних лих, наприклад *Paradise: Before and after the town's wildfire destruction* (BBC-News). Ознака ЗАГРОЗА простежується у заголовках про природні лиха та катастрофи: *Japan hit by deadly earthquake and mudslides* (BBC-News). Мовні одиниці, які апелюють до СМЕРТІ, присутні у заголовках статей про загибель людей та самогубства, наприклад *Suicides among Japanese young people hit 30-year high* (BBC-News), а ознака DAMAGE представлена новинами про протести: *France fuel protests: Police in Paris fire tear gas* (BBC-News).

Під час відтворення новинних текстів, які апелюють до апокаліптичних рис, перекладач застосував лексичні та граматико-синтаксичні перекладацькі рішення. Лексичні трансформації представлені генералізацією значення, додаванням та опущенням мовних одиниць, описовим та антонімічним перекладом. До граматико-синтаксичних прийомів, залучених для перекладу апокаліптичних новин, належать перестановка та додавання.

Генералізація значення застосовується для передачі цифр, відтворенні власних назв (звичай топонімів), коли конкретне найменування буде зайвим у контексті: англ. 29 – укр. *десятки*, англ. *Jakarta* – укр. *Індонезія*, англ. *rainforest* – укр. *лісу*. Наприклад:

англ. *California wildfires: At least 42 are killed in deadliest blaze* (BBC-News) – укр. *Пожезжі у Каліфорнії: загинули майже півсотні людей* (BBC-News Україна).

У представлених заголовках англійський числівник 42 замінюється українським іменником *півсотня*, що виражає лише наближене до оригіналу число жертв, що може спотворити інформації про подію. Крім того, іменник *wildfires* відтворюється іменником *пожежі*, який має ширше значення: англійська лексема вказує, що це пожежа, яка охоплює природні зони (Oxford Learner's Dictionaries), в той час як український іменник позначає полум'я, яке охоплює і знищує все, що може горіти (Академічний тлумачний словник). З шести статей про цю подію лише у 2 заголовках знаходимо прямий відповідник *лісові пожежі* українською мовою. Можливо, перекладачі вдалися до такого прийому задля компактності заголовка, або ж для україномовного читача ця інформація буде надлишковою.

Додавання як лексична трансформації характеризується використанням емоційно-зabarвлених одиниць українською мовою, які сильніше привертають увагу читача, оскільки наголошують на апокаліптичності подій:

англ. *California wildfires: Death toll reaches grim milestone* (BBC-News) – укр. *Руйнівні пожежі в Каліфорнії: кількість жертв зростає* (BBC-News Україна).

На відміну від тексту-оригіналу в українському варіанті додається прикметник *руйнівні*, який апелює до апокаліптичних рис і робить мову заголовку експресивнішою.

Опущення мовних одиниць стосується інформації, яка не буде важливою для культури цільового читача. Наприклад:

англ. *Gerard Butler, Miley Cyrus: Stars' homes destroyed by California wildfires* (BBC-News) – *Лісові пожежі в США дісталися до будинків зірок: кому не пощастило?* (BBC-News Україна).

У порівнянні з англійським заголовком в українському тексті опущено імена зірок, які є широко відомими для американського суспільства, але не будуть популярними для всіх україномовних читачів. З огляду на це перекладач вдається до опущення мовних одиниць, щоб не перенасичувати заголовок зайвою інформацією.

Описовий переклад залучено для тлумачення англійських іменникових конструкцій українською мовою, наприклад англ. *France fuel protests: Police in Paris fire tear gas* (BBC-News) – укр. *Як у Парижі протестують проти росту цін на пальне* (BBC-News Україна).

Цей прийом є досить вдалим для відтворення інформації, яка може бути незрозумілою для іншої культури, хоча результатом такої трансформації є багатослівність, тому повністю опущено частину англійського заголовку *Police in Paris fire tear gas* задля скорочення назви, але зміст заголовка втрачається. Крім того, спостерігаємо додавання питального прислівника *як*, який вказує на зміст статті, оскільки стосується обставин події (Академічний тлумачний словник).

У наступному прикладі спостерігаємо застосування антонімічного перекладу задля створення ефекту категоричності:

англ. *Paradise: Before and after the town's wildfire destruction* (BBC-News) – укр. *Не райське містечко: наслідки пожежі в Каліфорнії* (BBC-News Україна).

В англійському заголовку іменник *Paradise* є власною назвою і позначає місто, яке повністю згоріло під час лісових пожеж у Каліфорнії. Для україномовного читача назва міста не несе значущої інформації, тому перекладач взяв за основу пряме значення іменника *Paradise* як загальної назви, але використав його протилежну форму задля підкреслення ефекту руйнації.

Граматикико-синтаксична трансформація перестановки застосовується досить часто під час відтворення англійських заголовків українською мовою. Причини застосування перестановок стосуються різниці в системах англійської і української мови, і, насамперед, це відсутність в українській мові жорсткого порядку слів, як це є в англійській мові (Карабан, 2004: 16), наприклад:

англ. *Yemen crisis: 85,000 children 'dead from malnutrition'* (BBC-News) – укр. *Криза в Ємені: від голоду померли 85 тисяч дітей* (BBC-News Україна).

У наведеному прикладі спостерігаємо перестановку частин словосполучення *Yemen crisis* в українське *Криза в Ємені*, а також перестановку підмета і присудка у другій частині заголовка, що є природним для мови-перекладу. Хоча трапляються випадки, коли перестановка елементів заголовка слугує засобом привернення уваги та інтенсифікації негативної новини, наприклад:

англ. *Brazil: Mudslide in Rio de Janeiro state kills 10* (BBC-News) – укр. *Зсув ґрунту у Бразилії: людей шукають у повній тиші* (BBC-News Україна).

На відміну від оригіналу в україномовному варіанті на першому місці знаходиться словосполучення *зсув ґрунту*, яке позначає природню катастрофу і апелює до апокаліптичної ознаки ЗАГРОЗА.

Додавання, як граматикико-синтаксична трансформація, використовується для уточнення та адаптації інформації для цільового читача, наприклад:

англ. *Paradise: Before and after the town's wildfire destruction* (BBC-News) – укр. *Не райське містечко: наслідки пожежі в Каліфорнії* (BBC-News Україна).

Крім того, цей прийом залучається для експресивності заголовка:

англ. *'Remarkable' decline in fertility rates* (BBC-News) – укр. *Народжуваність у світі стрімко падає: науковці б'ють на сполох* (BBC-News Україна).

У порівнянні з оригіналом, який звучить досить об'єктивно, фразеологізм *бити на сполох* додає статті скандальності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що зважаючи на лексико-стилістичні особливості новинних текстів, перекладач вдається до лексичних трансформацій генералізації значення, додавання та опущення мовних одиниць, описового та антонімічного перекладу, а також граматикико-синтаксичних прийомів перестановки та добавлення. Вказані трансформації дають змогу адаптувати інформацію для української мови.

номовного читача, а також підсилити емоційне забарвлення заголовка статті задля привернення уваги більшої аудиторії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні репрезентації апокаліптичних рис суспільства та їх перекладу у інших видах дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : автореф. дисс. ... доктора филол. наук из спец. 10.02.19 / Москва, 2009. 20 с.
2. Волощук Ю., Жмаева Н. Специфіка перекладу англomовних новинних текстів українською мовою (на матеріалі новинних текстів ОБСЄ). *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2020. № 31. С. 164–181.
3. Горина Е. В. Дискурс Интернета : определение понятия и методология исследования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 11 (41). С. 64–67.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури, Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
5. Микоян А. С. Проблемы перевода текстов СМИ. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Москва : Издательство Московского университета, 2003. С. 199–215.
6. Мішинська І. Особливості перекладу соціально-маркованої лексики в медіа-дискурсі. *Філологічний дискурс*. 2016. № 4. С. 243–250.
7. Моркотун С. Б., Вигівський В. Л., Башманівський О. Л. Особливості перекладу текстів новин в умовах зіткнення політичних інтересів. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. № 4. С. 64–68.
8. Потапенко С. І. Сучасний англomовний медіа-дискурс : лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти. Ніжин : Видавництво Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, 2009. 391 с.
9. Хорошун О. О. Дискурс засобів масової інформації : характерні особливості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2014. № 6 (2). – С. 65–71.
10. Apocalyptic Discourse in Contemporary Culture: Post-Millennial Perspectives on the End of the World / edited by M. Germana, A. Mousoutzanis. New York : Routledge, 2014. 260 p.
11. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 272 p.
12. Dijk van T. A. Discourse and manipulation. *Discourse & Society*. 2006. Vol. 17 (2). P. 359–383.
13. Dijk van T. A. News as discourse. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1988. 210 p.
14. Dijk van T. A. Power and the News Media. *Political Communication and Action*. 1995. P. 9–36.
15. Dijk van T. A. The interdisciplinary study of news as discourse. *Handbook of Qualitative Methods in Mass Communication Research*. 1991. Vol. 5. P. 108–120.
16. Elbadri M. News on the Web in Arabic and English : A discourse analysis of CNN' : Dissertation in fulfilment of the requirement for the Degree of Doctor of Philosophy / Wien, 2010. 273 p.
17. Fairclough N. Media Discourse. London : Hodder Headline Group, 1995. 107 p.

ДОВІДКОВА ЛІТЕРАТУРА

18. Словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 21.08.2021).
19. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (access date: 21.08.2021).
20. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (access date: 21.08.2021).
21. Merriam-Webster Dictionary URL: <http://www.merriam-webster.com.> (access date: 21.08.2021).
22. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com.> (access date: 21.08.2021).

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

23. BBC News Україна. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian> (access date: 21.08.2021).
24. BBC News. URL: <https://www.bbc.co.uk/news> (access date: 21.08.2021).

REFERENCES

1. Ahrenova N. A. Internet-diskurs kak globalnoe mezhkulturnoe javlenie i ego jazykovoe oformlenie [Internet-discourse as global intercultural phenomenon and its linguistic design] : Extended abstract of candidate's thesis. Moskva, 2009 [in Russian].
2. Voloshuk Ju., Zhmajeva N. Specyfika perekladu anghlomovnykh novynnykh tekstiv ukrajinsjkoju movoju (na materiali novynnykh tekstiv OBSJe). [Specifics of translating English-language news texts into Ukrainian (based on the OSCE news texts)]. *Naukovyj visnyk PNPu im. K. D. Ushynskogho*, 2020, № 31, pp. 164–181.
3. Gorina E. V. Diskurs Interneta : opredelenie ponjatija i metodologija issledovanija. [Discourse of the Internet: definition and research methodology]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, № 11, pp. 64–67.
4. Karaban V. I. *Pereklad anghlijskoji naukovoji i tekhnichnoji literatury* [Translation of English science and technical literature]. Vinnycja: Nova knygha, 2004, 576 p. [in Ukrainian].
5. Mikojan A. S. Problemy perevoda tekstov SMI [Problems of media texts translation]. In *Jazyk SMI kak obekt mezhdisciplinarnogo issledovanija* [Language of mass media as the subject of interdisciplinary research]. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2003, pp. 199–215 [in Russian].
6. Mishhynsjka I. Osoblyvosti perekladu socialjno-markovanoji leksyky v media-dyskursi [Peculiarities of translating socially-marked vocabulary in mediadiscourse]. *Filologichnyj diskurs*, 2016, № 4, pp. 243–250.

7. Morkotun S. B., Vyghivskyj, V. L., Bashmanivskyj, O. L. Osoblyvosti perekladu tekstiv novyn v umovakh zitkennja politychnykh interesiv [Specifics of news texts translation in the context of a clash of political interests]. *Zakarpatsjki filologichni studiji*, 2020, № 4, pp. 64–68.
8. Potapenko S. I. *Suchasnyj anghlomovnyj media-dyskurs : linghvokoghnyvnyj i motyvacijnyj aspekty* [Contemporary English media discourse: Cognitive and motivational aspects]. Nizhyn : Vydavnytvo Nizhyns'kogho derzhavnogho universytetu imeni Mykoly Ghogolja, 2009. 391 p. [in Ukrainian].
9. Khoroshun O. O. Dyskurs zasobiv masovoji informaciji : kharakterni osoblyvosti [Mass Media Discourse: Characteristic Peculiarities]. *Visnyk Lughans'kogho nacional'nogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filologichni nauky*, 2014, № 6, pp. 65–71.
10. Apocalyptic Discourse in Contemporary Culture: Post-Millennial Perspectives on the End of the World / edited by M. Germana, A. Mousoutzanis. New York : Routledge, 2014. 260 p.
11. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 272 p.
12. Dijk van T. A. Discourse and manipulation. *Discourse & Society*. 2006. Vol. 17 (2). pp. 359–383.
13. Dijk van T. A. News as discourse. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1988. 210 p.
14. Dijk van T. A. Power and the News Media. *Political Communication and Action*. 1995. pp. 9–36.
15. Dijk van T. A. The interdisciplinary study of news as discourse. *Handbook of Qualitative Methods in Mass Communication Research*. 1991. Vol. 5. pp. 108–120.
16. Elbadri M. News on the Web in Arabic and English : A discourse analysis of CNN' : Dissertation in fulfilment of the requirement for the Degree of Doctor of Philosophy / Wien, 2010. 273 p.
17. Fairclough N. Media Discourse. London : Hodder Headline Group, 1995. 107 p.

LIST OF DICTIONARIES

18. Slovník ukrajskoi movy. [Ukrainian Dictionary]. URL : <http://sum.in.ua/> (access date: 21.08.2021).
19. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (access date: 21.08.2021).
20. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (access date: 21.08.2021).
21. Merriam-Webster Dictionary URL: <http://www.merriam-webster.com.> (access date: 21.08.2021).
22. Oxford Learners' Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (access date: 21.08.2021).

LIST OF ILLUSTRATIVE LITERATURE

23. BBC News Україна [BBC News Urraine]. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian> (access date: 21.08.2021).
24. BBC News. URL: <https://www.bbc.co.uk/news> (access date: 21.08.2021).

УДК – 81.133.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-22>**Ольга МОЛОКОВА,***orcid.org/0000-0001-7471-3255*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри романських мов

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) *turolf13@gmail.com*

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР КРИЗЬ ПРИЗМУ
ТЕКСТОВИХ КОНЦЕПТІВ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ П. МОДІАНО
« DANS LE CAFÉ DE LA JEUNESSE PERDUE »)**

Когнітивний напрям дослідження художнього тексту включає вивчення мовної свідомості автора, його індивідуальної картини світу, особливостей когнітивного стилю, що вможливує студіювання лексико-семантичного наповнення крізь призму моделювання концептуального простору його образної системи. Фокус лінгвопоетичних пошуків на поглиблене вивчення семантики художнього тексту пояснюється змінами постмодерністського буття і трансформацією семантико-концептуального навантаження літератури. Псевдоавтобіографічна проза П. Модіано, як постмодерна форма визначення проблематики головного персонажа, позначена яскраво вираженою психологічною інтроспекцією і є певною наративною структурою, лексико-семантичний простір якої становить цілісну й організовану систему концептуальних смислів, що втілюються в текстовому концепті ПАМ'ЯТЬ. Останній пронизує весь художній простір, набуває широкого спектру семантичних інтерпретацій і забезпечує ідейну, композиційну й мовну єдність роману П. Модіано « Dans le café de la jeunesse perdue ». Матеріалом дослідження слугують текстові фрагменти й сильні позиції, що містять функціонально значущі висловлювання, семантика яких визначає їхню здатність набувати концептуального навантаження в ідентифікації текстових концептів.

У роботі визначено, що текстовий концепт ПАМ'ЯТЬ є ключовим концептом (мегаконцептом) у ієрархічній структурі, яка представлена у вигляді мережі текстових концептів за зниженим ступенем узагальненості (мезоконцепти, макроконцепти, катаконцепти). Текстовий концепт ПАМ'ЯТЬ займає центральну позицію текстового мегаконцепту як центрального елементу цілісної концептуальної інформації усього мовного корпусу. Проаналізувавши ряд лексичних одиниць, окреслено семантичне поле текстового концепту ПАМ'ЯТЬ як упорядкованої, неоднорідної і комплексної сукупності значень мовних засобів, що його об'єктивують і окреслено його структуру. Ядро номінативно-цільного семантичного поля формують 34 прями лексичні репрезентації, а до навіколоядерної зони належать непрямі лексичні репрезентації, до яких відносимо синонімічний і асоціативний ряд імені концепту та його дериватів.

***Ключові слова:** лексико-семантичний простір, текстовий концепт, лексична репрезентація, сильна позиція твору.*

Olga MOLOKOVA,*orcid.org/0000-0001-7471-3255*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Roman Languages Department

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) *turolf13@gmail.com*

**LEXICO-SEMANTIC SPACE THROUGH THE PRISM OF TEXTUAL CONCEPTS
(BASED ON THE NOVEL « DANS LE CAFÉ DE LA JEUNESSE PERDUE »
BY PATRICK MODIANO**

The cognitive direction of the study of the literary text includes the study of the author's linguistic consciousness, his individual picture of the world, features of the cognitive style, which allows the study of lexico-semantic content through the prism of modeling the conceptual space of its image system. The focus of linguopoetic research on the in-depth study of the semantics of the literary text is explained by changes in postmodern life and the transformation of the semantico-conceptual load of literature. P. Modiano's autofiction, as a postmodern form of defining the main character's problems, is marked by a pronounced psychological introspection and is a certain narrative structure, the lexico-semantic space of which is a holistic and organized system of conceptual meanings embodied in the textual concept MEMORY. The

latter permeates the entire artistic space, acquires a wide range of semantic interpretations and ensures the ideological, compositional and linguistic unity of P. Modiano's novel « Dans le café de la jeunesse perdue ». The material of the research is text fragments and strong positions that contain functionally significant statements, the semantics of which determine their ability to acquire a conceptual load in the identification of the textual concepts.

The paper defines that the text concept MEMORY is a key concept (megaconcept) in a hierarchical structure, which is presented in the form of a network of textual concepts with a reduced degree of generalization (mesoconcepts, macroconcepts, cataconcepts). The textual concept MEMORY occupies a central position of the textual megaconcept as a central element of the integral conceptual information of the whole language corpus. After analyzing a number of lexical units, the semantic field of the textual concept MEMORY as an ordered, inhomogeneous and complex set of meanings of language means that objectify it is outlined and its structure is outlined. The core of the nominative-dense semantic field is formed by 34 direct lexical representations, and the perinuclear zone includes indirect lexical representations, which include a synonymous and associative series of the name of the concept and its derivatives.

Key words: *lexico-semantic space, textual concept, lexical representation, strong position of the novel.*

Постановка проблеми. Сучасні лінгвопоетичні дослідження вирізняються наявністю широкого спектру розвідок спрямованих на вивчення семантики художнього тексту як ментальної репрезентації дійсності з позицій відношення семантичних і когнітивних процесів, що надає доступ до розуміння індивідуально-авторської картини в її концептуальному вимірі. Дослідження авторської картини світу крізь призму певного концепту здійснюється з огляду на те, що він є тісно пов'язаним з індивідумом і людською сферою. Концепт є ключем до свідомості, доступом до пізнання світу (Ніконова, 2007: 41); він формується безпосередньо із сенсорного досвіду людини, її діяльності, розумових операцій з іншими концептами, самостійного пізнання значення мовних одиниць.

Вивчення семантичної організації тексту становить основу концептуального аналізу, доміантною одиницею якого виступає текстовий концепт (далі – ТК). Останній визначається як поняттєвий елемент (Карасик, 2004: 5), поданий у вигляді мовних одиниць, спрямованих « на вивчення мови, свідомості й культури » (Слышкин, 2002: 39) і характеризує авторський набір концептуальних пріоритетів (Селіванова, 2008: 422). Актуальність статті вбачаємо в необхідності студіюванні лексико-семантичного наповнення художнього тексту П. Модіано як цінного матеріалу для сучасної когнітивної поетики в цілому і для дослідження специфіки світосприйняття людини другої половини ХХ століття зокрема.

Аналіз досліджень. Звернення до інтерпретації художньої прози П. Модіано пояснюється природою жанру псевдоавтобіографії, у рамках творить письменник. Псевдоавтобіографія, або ж автобіографія безсвідомого, базується на принципі поєднання двох тенденцій – відтворенні подій реального світу й вимислу сюжету. Псевдоавтобіографічна проза письменника позначена яскраво вираженою психологічною інтроспек-

цією, особистісним ставленням автора до себе, навколишнього світу, історії, пізнання, а художній простір творів становить цілісну й організовану систему концептуальних смислів. Проблеми інтерпретації й різні аспекти дослідження мови модіанівського тексту привертають увагу науковців (Н. Доценко, Ю. Павленко, А. Ржевская, Ю. Трофимова, D. Cooke, P. Coté, Ch. Donadille, J. Kaminskas, T. Laurent, J. Lecarme, A. Morris, Z. Zelinsky тощо).

Мета статті полягає у виявленні та аналізі семантичних одиниць, які містять імпліцитні смисли у романі « Dans le café de la jeunesse perdue », становлять комплексну когнітивну структуру авторської свідомості й окреслюється у такий спосіб, коли на концептуальному рівні поетапно виникає ціла мережа впорядковано поєднаних і комплексно взаємодіючих ТК (мезоконцепти, макроконцепти, катаконцепти), а найвищу позицію в цій ієрархії (Кагановська, 2002: 59) займає вершинний текстовий мегаконцепт пам'ять.

Виклад основного матеріалу. На особливу увагу в нашому дослідженні заслуговує саме згаданий вище роман, оскільки ідея цього твору є співзвучною з усією творчістю письменника й може бути узагальнена в таких тезах: історію, минуле не можна пояснити і збагнути; люди зникають із життя інших, але в цьому зникненні залишаються сліди – пам'ять про них; робота письменника полягає в тому, щоб іти цими слідами, збираючи їх в єдине ціле; Париж – чудове топографічне поле для здійснення цього переслідування, що не завершиться ніколи. У його основу лягли спогади письменника про дитинство і молодість, коли він, обділений батьківською увагою й турботою, вештався вулицями Парижа, відвідуючи кафе, богемність й атмосфера якого вразили й залишили свій слід у пам'яті. Проте цей роман не відбиває достеменних спогадів письменника, а лише передає дух кінця 1950 – початку 1960 років.

Концептуальний аналіз лексико-семантичного наповнення роману уможливило розкриття концептуальної сутності знання, що структурується в їхніх межах і всіх етапів розгортання ТК у сильних позиціях, у художньому просторі яке передбачає окреслення семантичного поля обраної концептуальної сутності.

Визначення семантичного поля концепту є необхідним етапом для того, щоб ідентифікувати й відновити його структуру в тексті. Під семантичним полем ми розуміємо упорядковану, неоднорідну й комплексну сукупність значень мовних засобів, які вербалізують ТК ПАМ'ЯТЬ у романі « Dans le café de la jeunesse perdue ». Ця побудова являє собою опис сукупності мовних засобів, що номінують згаданий вище ТК та його окремі ознаки. Семантичне поле ТК ПАМ'ЯТЬ складається з двох базових елементів – прямі лексичні репрезентації, які формують ядро, і непрямі лексичні репрезентації, що належать до навколядерної зони.

У романі нараховано 34 вживання прямих лексичних репрезентацій, які включають ім'я концепту – іменник *mémoire* n.f., а також дієслова *se souvenir* v.pron., *se rappeler* v.pron., і словосполучення із семою *mémoire*: *garder en mémoire*, *graver dans la mémoire*, *fouiller dans la mémoire*, *courir dans la mémoire*, *sauter à la mémoire*, *revenir en mémoire*. До непрямих лексичних репрезентацій відносимо синонімічний і асоціативний ряд імені концепту та його дериватів. Серед них було виокремлено іменникові лексичні репрезентації та дієслівні лексичні репрезентації. До іменнико-

вих репрезентацій відносимо іменники, які активізують пам'ять, визначають стан, спровокований спогадом, або метафорично вказують на розуміння оповідачем часу в процесі пригадування: *souvenir* n.m., *passé* n.m., *angoisse* n.f., *carnet* n.m., *catalogue* n.m., *état* n.m., *livret* n.m., *lumière* n.f., *photo* n.f., *rêve* n.m., *vertige* n.m.. Серед непрямих дієслівних репрезентацій фігурують предикати, що виражають мнемічну діяльність у різних її аспектах : *évoquer*, *penser*, *reconnaître*, *retenir*, *rêver* *revoir*, *se rendre compte*. З огляду на те, що семантичне поле ТК ПАМ'ЯТЬ є обширне і легко визначається, воно характеризується як номінативно-щільне (Карасик, 2004: 112). Зазначені репрезентації вказують на семантичну насиченість і деталізацію ТК, який частіше вербалізується прямими лексичними репрезентаціями. Проте усі лексичні одиниці не тільки пронизують лексико-семантичний простір роману, а деякі знаходять відображення в сильних позиціях, а саме заголовку, епіграфі й розв'язці.

На передтекстовому рівні ознайомлення із заголовком роману (« Dans le café de la jeunesse perdue » – « У кафе втраченої молодості ») визначаємо, що він представляє типовий випадок найменування художніх текстів П. Модіано за основним компонентом змістової структури твору – місцем фабульної події. Цей заголовок корелює з текстовим мегаконцептом ПАМ'ЯТЬ, оскільки важлива для людини подія, яка мала місце в кафе, залишається в її пам'яті.

Виходячи зі словникового тлумачення двох перших лексичних одиниць наведеного заголовку –

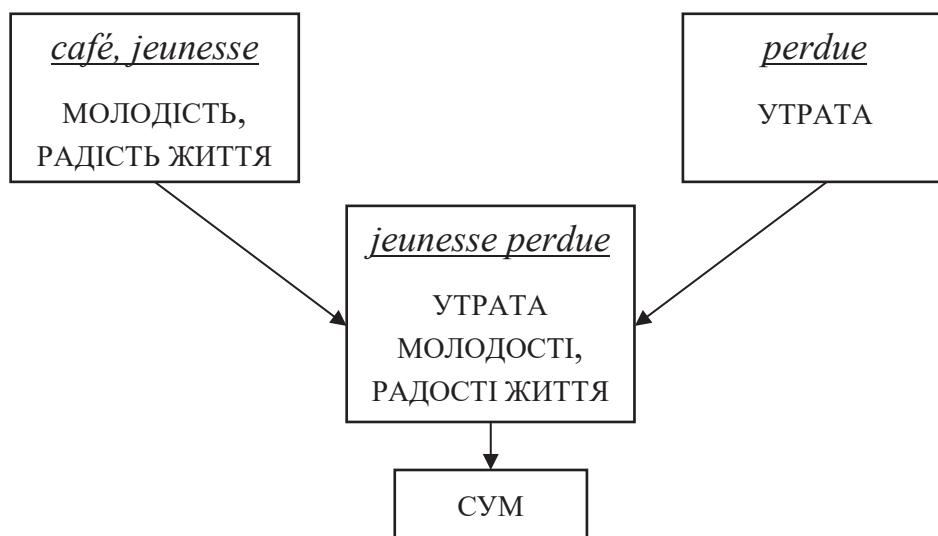


Рис. 1. Ідентифікація ТК сум у заголовку роману « Dans le café de la jeunesse perdue »

café n.m. « lieu public où l'on consomme des boissons » (Le Robert, 1996: 249); jeunesse n.f. – « temps de la vie entre l'enfance et la maturité » (Le Robert, 1996: 1043), робимо висновок, що вони налаштувують читача на позитивні емоції й імплікують макроконцепт МОЛОДІСТЬ і складник катаконцепту РАДІСТЬ ЖИТТЯ. Проте прикметник *perdue* adj. – « dont on n'a plus la possession, la disposition, la jouissance » (Le Robert, 1996: 1390) є своєрідним протиставленням позитивного значення іменників й імплікує макроконцепт УТРАТА. Об'єднавши лексичні одиниці заголовку й віддзеркалені ними ТК, продемонструємо їхній взаємозв'язок і унаочнимо нище:

Відповідно до цієї схеми розгортання ТК СУМ здійснюється у зв'язку із ТК МОЛОДІСТЬ, РАДІСТЬ, УТРАТА, що імплікуються опозиційними компонентами заголовку. Це пояснюється в такий спосіб: молодість кожної людини – щасливий період життя, сповнений мрій, планів, сподівань на краще. Лише зрілий вік і старість надають можливість адекватної оцінки цих років. Молодість оповідача визначається як втрачена, що ототожнюється з утратою радості від цього періоду життя і відчуття суму, який закарбовується у його душі й пам'яті.

Підтвердженням концептуального аналізу заголовку і його продовженням слугує концептуально-роз'яснювальна функція епіграфа роману – цитата французького письменника, філософа і режисера Гі Деборда: *A la moitié du chemin de la vraie vie, nous étions environnés d'une sombre mélancolie, qu'ont exprimée tant de mots railleurs et tristes, dans le café de la jeunesse perdue* (« На середині вірного життєвого шляху нас огорнула похмура меланхолія, яку виражають стільки глузливих і сумних слів, у кафе втраченої молодості »). У загальних рисах можна зазначити, що цей епіграф нагадує про швидко розтрачену молодість, яка може бути втіленням епохи його автора. Цікавою ремаркою є той факт, що кафе Le Condé, з яким знайомиться читач П. Модіано, існувало насправді, і одним із його відвідувачів був сам Гі Деборд.

Концептуальна інформація досліджуваного епіграфа втілює ТК ЖИТТЯ, СУМ, СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ, які розгортаються в межах текстового мегаконцепту ПАМ'ЯТЬ. Виокремлені ТК імплікуються у відповідних компонентах епіграфа. У першій частині (*A la moitié du chemin de la vraie vie*) завдяки лексичній одиниці *vie* n.f. – « espace de temps compris entre la naissance et la mort » (Le Robert, 1996: 2033) отримує вираження мезоконцепт ЖИТТЯ. Концептуально значущим елементом другого компонента (*nous étions environnés d'une*

sombre mélancolie) є іменник *mélancolie* n.f. – « état pathologique caractérisé par une profonde tristesse, un pessimisme généralisé » (Le Robert, 1996: 1172), який імплікує макроконцепт СУМ. Концептуальна ознака « похмура » інтенсифікує відчуття смутку. Пасивний стан виділеного сегмента свідчить про неактивну позицію оповідачів у житті, а відчуття меланхолії – результат обставин, що склалися навколо них. У наступній частині епіграфа (*qu'ont exprimé tant de mots railleurs et tristes*) простежується думка про те, що у світі існують різні люди, а отже, різне відношення до смутку. Можна відреагувати на нього оптимістично, з жартом, або навпаки – укорінитися в ньому. Ідею такого результату імплікує мезоконцепт СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ. Вербалізатором катаконцепту ЖАЛЬ виступає фінальний компонент (*dans le café de la jeunesse perdue*) епіграфа відповідно до концептуального аналізу однойменного заголовку. Синонімія виділених ТК підкреслює їхні спільні ознаки і надає можливість побудови асоціативного типу фреймової моделі: ЖИТТЯ = СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ → є → ЖАЛЬ = СУМ.

Отже, ідентифікація ТК ПАМ'ЯТЬ у заголовку й епіграфі роману здійснюється шляхом виокремлення його концептуальних складників, які доповнюють ТК. Проте остаточних форм ідентифікація набуває у розв'язці роману, якій призначається не стільки концептоідентифікувальна функція, а радше роль фіксації ідентифікованого ТК (Кагановська, 2002: 123). Для зручності проведення логіко-структурного й концептуального аналізів абзаци фрагменту пронумеровано. Процедура ідентифікації загального ТК у розв'язці роману уможливується шляхом виділення відповідних ТК у його абзацах:

(I) *Quand je suis entré au Condé, les aiguilles de l'horloge ronde sur le mur du fond marquaient exactement cinq heures. En général, ici, c'était l'heure creuse. Les tables étaient vides, sauf celle à côté de la porte où se tenaient Zacharias, Annet et Jean-Michel. Ils me lançaient les trois de drôles de regards. Ils ne disaient rien. [...] Ils me fixaient de leurs regards étranges, comme si j'avais fait quelque chose de mal. Les lèvres de Jean-Michel se sont contractées, et j'ai senti qu'il voulait me parler. [...] Puis il a pris son verre et il l'a bu, cul sec. Il s'est levé et il a marché vers moi. Il m'a dit d'une voix blanche : « Louki. Elle s'est jetée par la fenêtre »* (Modiano, 2007: 159). Перший абзац розв'язки демонструє момент повідомлення оповідача про самогубство Луки → УТРАТА. Важливого концептуального значення набуває опис кафе Le Condé о п'ятій годині дня за допомогою семантичних одиниць *l'heure creuse* « pendant laquelle les

activités sont ralenties » (Le Robert, 1996: 447), les tables vides « qui est sans occupant, où il n'y a personne » (Le Robert, 1996: 2031), які вказують на відсутність відвідувачів, порожність приміщення й імплікують ТК НАВКОЛИШНЯ ПОРОЖНЕЧА;

(II) J'avais peur de me tromper de chemin. Je suis passé par Raspail et la rue qui coupe le cimetière. Arrivé au bout, je ne savais plus si je devais continuer à marcher tout droit ou suivre la rue Froidevaux. J'ai suivi la rue Froidevaux. A partir de cet instant-là, il y a eu une absence dans ma vie, un blanc, qui ne me causait pas simplement une sensation de vide, mais que je ne pouvais pas soutenir du regard. Tout ce blanc, m'éblouissait d'une lumière vive, irradiante. Et cela sera comme ça, jusqu'à la fin (Modiano, 2007: 159). Другий абзац зображує важкий емоційний стан Роланда після цієї трагічної новини. Залишивши кафе, своїх знайомих, він самотньо добирається до лікарні. Страх, розгубленість, розпач породжують чітке відчуття внутрішньої порожнечі, яка отримує вираження в семантичних одиницях une absence dans ma vie, une sensation de vide. На фізичному рівні вона порівнюється з нестерпним для очей сліпучим яскраво-білим кольором різкого світла (ce blanc d'une lumière vive, irradiante, un blanc que je ne pouvais pas soutenir du regard) й імплікує катаконцепт внутрішня порожнеча. На цьому етапі остаточно підтверджується її постійне відчуття оповідачем, оскільки пам'ять про кохану дівчину залишить назавжди свій слід у душі;

(III) Beaucoup plus tard, à Broussais, j'étais dans une salle d'attente. Un homme d'une cinquantaine d'années les cheveux gris en brosse et qui portait un manteau à chevrons, attendait lui aussi sur la banquette, de l'autre côté de la salle. A part lui et moi, il n'y avait personne. L'infirmière est venue me dire qu'elle était morte. Il s'est rapproché de nous comme s'il était concerné (Modiano, 2007: 160). Концептуальне наповнення третього абзацу вибудовується навколо розгортання ТК УТРАТА, яку в залі очікування лікарні усвідомлює ще один оповідач

роману – п'ятдесятирічний детектив П'єр Кеслі. Присутність цього чоловіка в протилежній частині порожнього приміщення символізує другий кінець лінії життя – старість, що імплікує макроконцепт МАЙБУТНЄ. Смерть Лукі стала спільною для різних поколінь утратою;

(IV) Il faisait nuit. Nous marchions côte à côte le long de la rue Didot. [...] J'avais de la peine à marcher. Ce blanc, cette lumière irradiante devant moi... (Modiano, 2007: 160). У концептуальному плані четвертий абзац є співзвучним із другим абзацом і віддзеркалює ситуацію, коли фізична слабкість (J'avais de la peine à marcher) стає результатом пригніченого емоційного стану, внутрішнього спустошення, розпачу, які імплікують ТК МОРАЛЬНА НЕДУГА;

(V) C'est lui qui m'a tout dit. Elle se trouvait dans la chambre avec une certaine Jeanette Gaul que l'on appelait Tête de mort. [...] Elle était sortie sur le balcon. Elle avait passé une jambe par-dessus la balustrade. L'autre avait essayé de la retenir par le pan de sa robe de chambre. Mais c'était trop tard. Elle avait eu le temps de prononcer quelque mots, comme si elle se parlait à elle-même pour se donner du courage : « Ça y est. Laisse-toi aller » (Modiano, 2007: 160). П'ятий абзац є детальним описом останніх хвилин життя Лукі, фіналом яких є крок у небуття й самопонування до його здійснення (« Ça y est. Laisse-toi aller »). Зауважимо таку деталь: появу героїні в оповідному просторі роману на першій сторінці, у першому реченні помічає оповідач, зауважуючи, що зайшла вона до кафе le Condé не через основний вхід, а через задні двері. Своїм виходом Лукі обрала не парадні двері, а вікно квартири в останньому реченні роману. Отже, самогубство двадцятирічної Лукі стає кінцем її молодості, життя, спогадів оповідачів і врешті-решт самого роману. Ідея такого результату імплікує ТК ЗАВЕРШЕНІСТЬ.

Виокремлені в абзацах розв'язки ТК представимо в таблиці 1:

Відповідно до зображення провідним ТК розв'язки роману є ТК УТРАТА. Останній необ-

Таблиця 1

Ідентифікація ТК пам'ять у розв'язці роману « Dans le café de la jeunesse perdue »

найменування концепту	№ абзацу					Загальна кількість
	I	II	III	IV	V	
навколишня порожнеча	+					1
внутрішня порожнеча		+				1
утрата	+		+			2
майбутнє			+			1
моральна недуга				+		1
завершеність					+	1

хідно розглядати у взаємодії з іншими ТК із таких міркувань: у житті кожного утрата близької людини знаменує ЗАВЕРШЕНІСТЬ певного періоду чи етапу життя. Насправді така утрата є болісним моментом, що породжує відчуття навколишньої і внутрішньої ПОРОЖНЕЧІ, МОРАЛЬНОЇ НЕДУГИ, які відлунюватимуться в МАЙБУТНЬОМУ, оскільки в ПАМ'ЯТІ залишаються назавжди образ цієї людини й найкращі моменти, пов'язані з нею.

Семантико-когнітивний аналіз сильних позицій дозволяє зрозуміти події, які відбуватимуться в тексті. Наявність різноманітних семантичних сфер зумовлює виявлення складної структури текстового мегаконцепту ПАМ'ЯТЬ, яку формують мезоконцепти СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ, ЧАС, ПОДОРОЖ. Простежимо їх розгортання на прикладах з ілюстративного матеріалу.

Сутність ТК ЧАС у терміні його циклічності демонструє такий фрагмент: *J'ai eu un moment l'illusion qu'au-delà du cimetière je te retrouverais. Là-bas, ce serait l'Eternel Retour, le même geste qu'avant pour prendre à la réception la clé de ta chambre. Le même escalier raide. La même porte blanche avec son numéro : 11. La même attente. Et puis les mêmes lèvres, le même parfum et la même chevelure qui se dénoue en cascade* (Modiano, 2007: 149). Носієм концептуальної інформації виступає є іменник *retour* n.m. « mouvement en arrière, déplacement vers le point de départ » (Le Robert, 1996: 1669), який у поєднанні з прикметником *éternel* утворює словосполучення *Eternel Retour* (Вічне Повернення). Символічне наповнення останнього підкріплюється словниковим значенням – « retour cyclique des mêmes événements au cours de l'histoire » (Le Robert, 1996: 1669). Відомо, що Вічне повернення – це один із концептів філософії життя Ф. Ніцше, згідно з яким, час у своєму безмежному плині неминуче повторює однаковий стан речей, явищ і всіх процесів життя в певні моменти. Така ідея підтверджує циклічність часу й імплікує розгортання ТК ЧАС, циклічність. У представленому прикладі вербалізація циклічності здійснюється на лексичному і синтаксичному рівнях: синтаксичний паралелізм, анафора виражені лексею *même* adj. – « marque l'identité absolue » (Le Robert, 1996: 1174). Макроконцепт циклічність втілюється в асоціативному фреймі, який демонструє схожість цих двох явищ: циклічність → є → вічне повернення. Вираз « *Eternel Retour* » породжує відчуття вічності й допомагає відобразити в романах позачасову прозорість, що є результатом нашарування минулого, теперішнього і майбутнього часів. Доказом такої прозорості є вживання бездієслівних конструкцій

у представленому фрагменті (*Le même escalier raide. La même porte blanche avec son numéro : 11. La même attente*). Відсутність предикатів у реченнях стирає прив'язаність розповіді в часі.

У розумінні своєї лінійності ЧАС полягає у його незворотності, в якій імплікується катаконцепт БІЛЬ ДИТИНСТВА І ЮНОСТІ: *J'avais décidé de quitter dans les prochains jours la rue d'Argentine. Il me semblait que j'étais guéri définitivement des plaies de mon enfance et de mon adolescence et, que désormais, je n'avais plus aucune raison de rester caché dans une zone neutre* (Modiano, 2007: 157). В аналізованому сегменті підкреслене словосполучення набуває концептуального навантаження, оскільки імпліцитно вводить концептуальні лінії дитинство і юність. Провідною одиницею є лексема *plaie* n.f. « blessure, déchirement » (Le Robert, 1996: 1436), яка імплікує катаконцепт БІЛЬ ДИТИНСТВА І ЮНОСТІ. У цьому контексті йдеться не про фізичні, а про моральні рани оповідача, які завдають невгамовного душевного болю. Вони стають причиною відсторонення від усіх на « нейтральну територію » задля морального одужання і спонукають до втечі, яка імплікує ТК (ФІЗИЧНА) ПОДОРОЖ.

Бажання оповідача відчути спокій, установити душевну гармонію здійснюється лише за умови забування, відокремлюючись від усіх у просторі мегаполісу: *Il existait à Paris des zones intermédiaires, des no man's land où l'on était à la lisière de tout, en transit, ou même en suspens. On y jouissait d'une certaine immunité. J'aurais pu les appeler zones franches, mais zones neutres était plus exact* (Modiano, 2007: 117). У цьому фрагменті марковане автором словосполучення « нічийна територія » (*no man's land*) графічно підтверджує концептуальну значущість і символічний характер цього місця. Виділені семантичні одиниці « проміжні зони », « вільні зони », « нейтральні зони » фактично виступають його синонімами, проте найточнішим є останнє словосполучення. Концептуальна ознака « нейтральний » (*neutre* adj. – « qui est dans l'état de neutralité, n'appartient à aucune des parties adverses » (Le Robert, 1996: 1261) надає можливість розгорнути катаконцепт ЗАБУТТЯ, який демонструє бажання героя відгородитися від інших і перебувати в нейтральному стані. Останній фізично зображується у вигляді перебування на межі (*à la lisière*), проїздом (*en transit*) чи завислим у порожнечі (*en suspens*), морально корелює зі станом забуття й утрати пам'яті. На цій території живуть усі ті, які визнані безвісти зниклими: *Les rares personnes [...] devaient être mortes pour l'état civil [...] ils avaient été déclarés « absents »*

(Modiano, 2007: 118–119). Серед таких людей оповідача не впізнають, оскільки ніхто й не намагається це зробити: *Des lieux de passage où l'on ne demandait l'indentedé de personne et où l'on pouvait se cacher* (Modiano, 2007: 119). Ужитий у функції підмета неозначений займенник *on* свідчить про незнайомість оточення в цих місцях, а також указує на деперсоналізацію автора слів. Пасивність перебування оповідача на такій території межує зі станом його розчинення у просторі міста.

Сутністю ТК СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ є відчуття оповідачем замкненості, відчуженості, які імплікують макроконцепт ОБМЕЖЕНІСТЬ ПРОСТОРУ. Продемонструємо його розгортання на прикладі центрального об'єкта роману – кафе *Le Condé*, де звикла збиратися паризька богема, а саме драматург Артур Адамов, письменник Моріс Рафаель, поет Олів'є Ларонд. Цей заклад об'єднав трьох оповідачів навколо образу четвертого оповідача – молоді дівчини Луки, для якої він став тимчасовим захистком.

Plus j'y réfléchis, plus je retrouve mon impression du début : elle se réfugiait ici, au Condé, comme si elle voulait fuir quelque chose, échapper à un danger. Cette pensée m'était venue en la voyant seule, tout au fond, dans cet endroit où personne ne pouvait la remarquer. Et quand elle se mêlait aux autres, elle n'attirait pas non plus l'attention. Elle demeurait silencieuse et réservée et se contentait d'écouter. [...] pour plus de sécurité elle préférait les groupes bruyants, les « grandes gueules » [...]. Avec eux, elle se fondait dans le décor, elle n'était plus qu'une comparse anonyme [...] (Modiano, 2007: 12). Представлений уривок є спогадом першого оповідача – юнака, студента про своє враження від зустрічі з Луки в цьому кафе. Носієм концептуальної інформації виступає предикат *se réfugier v.pron.* « *se retirer (en un lieu) pour trouver un refuge* » (Le Robert, 1996: 1619). Порівняльний сполучник *comme si* доповнює смисл виділеного дієслова, пояснюючи причину появи Луки – « так наче вона хотіла втекти від чогось, уникнути небезпеки ». У концептуальному плані лексеми *fuir v.tr.*, *échapper v.intr.* вступають фактично в синонімічні відношення з

лексемою *se réfugier v.pron.* і вербалізують катаконцепт ТИМЧАСОВИЙ ЗАХИСТОК. Той факт, що присутність дівчини не помічалася іншими відвідувачами (*personne ne pouvait la remarquer, elle n'attirait pas non plus l'attention, elle se fondait dans le décor*), породжує смислове протиріччя, яке імплікується концептуальним оксимороном ПРИСУТНЯ ВІДСУТНІСТЬ. Таке відчуження зумовлене внутрішнім відчуттям й емоційним станом. У спогаді оповідача кристалізується образ Луки як самотньої, мовчазної, стриманої дівчини (*seule, silencieuse, réservée*), що свідчить про її пригнічений емоційний стан і пояснює бажання відсторонитися від інших. Ідея такого результату вможливує імплікацію катаконцепту відчуження. Таким чином, відчуження, ПРИСУТНЯ ВІДСУТНІСТЬ, ТИМЧАСОВИЙ ЗАХИСТОК є результатом ОБМЕЖЕНОГО ПРОСТОРУ ІСНУВАННЯ головної героїні, а в концептуальному плані стають підґрунтям у розгортанні мезоконцепту СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ.

Висновки. Згідно з проведеним нами дослідженням було здійснено аналіз лексико-семантичного простору роману крізь призму ТК шляхом ретельного відбору контекстів, і з'ясовано, що цей художній текст є глобальним контекстом розгортання ТК ПАМ'ЯТЬ, який виступає комплексною всеохопною текстовою сутністю і посідає вершинну позицію, підпорядковуючи всі інші ТК, віддзеркалені в індивідуально-авторській картині світу. Окреслено структуру текстового мегаконцепту ПАМ'ЯТЬ, що віднаходить розгортання в текстових мезоконцептах СЕРЕДОВИЩЕ ІСНУВАННЯ, ЧАС, ЖИТТЯ, ПОДОРОЖ, макроконцептах СУМ, УТРАТА, МАЙБУТНЄ, ЦИКЛІЧНІСТЬ, ОБМЕЖЕНІСТЬ ПРОСТОРУ, катаконцептах НАВКОЛИШНЯ ПОРОЖНЕЧА, ВНУТРІШНЯ ПОРОЖНЕЧА, МОРАЛЬНА НЕДУГА, БІЛЬ ДИТИНСТВА І ЮНОСТІ, ЗАВЕРШЕНІСТЬ, ТИМЧАСОВИЙ ЗАХИСТОК, ПРИСУТНЯ ВІДСУТНІСТЬ. Були встановлені базові елементи й структура семантичного поля, які вказують на семантичну насиченість і деталізацію ТК. Здійснивши аналіз сильних позицій твору, було підтверджено їхню концептоідентифікувальну функцію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики ХХ ст.) : монографія. К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. 292 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монографія. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М. : Academia, 2000. 128 с.
5. Ніконова В. Г. Трагедійна картина світу в поезії Шекспіра : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2007. 364 с.

6. Le Robert quotidien : dictionnaire pratique de la langue française / [sous la direction de J. Rey – Debove]. P. : Dictionnaire Le Robert, 1996. 2181 p.
7. Modiano P. Dans le café de la jeunesse perdue. P. : Gallimard, 2007. 165 p.

REFERENCES

1. Kahanovs'ka O. M. Tekstovi kontsepty khudozhn'oyi prozy (na materiali frantsuz'koyi romanistyky XX st.) [Textual concepts of fiction (on the material of French novels of the XX century)] : monohrafiya. K. : Vyd. tsentr KNLU, 292 p. [in Ukrainian].
2. Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse] : monohrafiya. M. : Gnozis, 2004. 390 p. [in Russian].
3. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka : terminolohichna entsyklopedia. [Modern linguistics. Encyclopedia of terminology]. Poltava : Dovkillia, 2006. 716 p. [in Russian].
4. Slyshkyn H. H. Ot teksta k symvolu : lynchvokul'turnye kontseptsyy pretsedentnykh tekstov v soznanny y ékskursyy. [From text to symbol: linguistic and cultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse]. M. : Akademiya, 2000. 128 p. [in Russian].
5. Nikonova V. G. Trahediyna kartyna svitu v poetytsi Shekspira [The tragic picture of the world in Shakespeare's poetics] : monohrafiya. Dnipropetrovs'k : Vyd. DUEP, 2007. 364 p. [in Ukrainian].
6. Le Robert quotidien : dictionnaire pratique de la langue française / [sous la direction de J. Rey – Debove]. P. : Dictionnaire Le Robert, 1996. 2181 p.
7. Modiano P. Dans le café de la jeunesse perdue. P. : Gallimard, 2007. 165 p.

УДК 811. 111'42'37
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-23>

Юлія НІДЗЕЛЬСЬКА,
 orcid.org 0000-0003-3946-4788
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри англійської філології та перекладу
 Житомирського державного університету імені Івана Франка
 (Житомир, Україна) nidzelskaya.julive@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ ІМІГРАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЄВРЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Представлена стаття присвячена вивченню концепту ІМІГРАЦІЯ, який реалізується в англійській мові. Концепт вважається ментально-лінгвальним утворенням, позначеним етномаркованістю, який має три шари: понятійний, образний, ціннісний. Ця особлива структура, яка складається з ядра та периферії. Відтак, ядро концепту складається з словникових значень лексеми, а от периферія містить суб'єктивний досвід, певні прагматичні складники лексеми, різноманітні конотації та низку асоціацій.

Завдання цього дослідження такі: розглянути понятійну складову концепту шляхом аналізу словникових дефініцій, розглянути низку англомовних контекстів, в яких об'єктивується зазначений концепт, дослідити словосполучення, метафоричні конструкції, гіперболічні вживання, розглянути еквівалентні та протилежні смисли. У представленій статті визначено сутності діаспора, алія, ерида. Також продемонстровано позитивну та негативну конотацію єврейського гетто. Пильну увагу приділено єврейським емігрантам в США, особливо місту Нью Йорк, яке вважають важливим центром єврейської культури. Єврейська ідентичність, яку вважаємо однією з цінностей цього народу, є складним та неоднозначним явищем. У мовному матеріалі вказано на її тісний зв'язок з країною Ізраїль та вірою Іудаїзм. До того ж, труднощі підчас еміграції реалізовані у мові за допомогою епітетів, перебільшень. Метафоричні конструкції, повтори ефективно розкривають лінгвокогнітивні та лінгвокультурні особливості досліджуваного концепту. У результаті дослідження було зроблені певні висновки: єврейська імміграція представлена мовленнєвими засобами: епітетами, метафорами, гіперболами, повторами. У дослідженні здійснено аналіз понятійного шару цього етномаркованого концепту, визначено важливий емотивний потенціал. У перспективі наукових пошуків – дослідження образної складової базового концепту єврейської культури ПЕСАХ.

Ключові слова: концепт, імміграція, діаспора, гетто, галут.

Yuliia NIDZELSKA,
 orcid.org 0000-0003-3946-4788
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of English Philology and Translation
 Zhytomyr Ivan Franko State University
 (Zhytomyr, Ukraine) nidzelskaya.julive@ukr.net

PECULIARITIES OF REALIZATION OF LINGUOCULTURAL CONCEPT IMMIGRATION THROUGH THE PRISM OF JEWISH CULTURE

The represented article is dealt with the study of the concept IMMIGRATION which is realized in the English language. The concept is viewed as mental linguistic structure which is ethno-marked. It has got three layers, they are; notional, figurative and value. This special structure consists of the nucleus and periphery. Thus, the nucleus of the concept consists of the dictionary meanings of the lexeme, and the periphery contains subjective experience, some pragmatic components, of the lexeme, various connotations and a number of associations. The tasks of the article are: to study the notional layer of this concept by means of analyzing the dictionary definitions, to investigate the English contexts in which the given concept is used, to consider the word combinations, metaphor constructions, hyperbolic usage, to present equivalent and opposite meanings. In the article the diaspora, Aliya, yerida are explained. Apart from it, both positive and negative connotation of Jewish ghetto are described. Thorough attention is paid to Jewish emigrants in the USA, especially to New York. It is seen as the important centre of Jewish culture. We consider Jewish identity one of the values of this people, which is a complicated and ambiguous phenomenon. The close ties between it, Israel and the faith, Judaism, are mentioned in the study. Moreover, the hardships during the emigration are represented in the language with a help of epithets, hyperboles. Metaphor constructions, repetitions effectively reveal linguocognitive and linguocultural peculiarities of the concept. In a result of the investigation we made the following conclusions: Jewish immigration is

represented by the linguistic means: epithets, metaphors, hyperboles, repetitions. In this investigation we analyzed the notional layer of the ethno-marked concept, the significant emotive potential. We plan to investigate the figurative layer of the Jewish concept PESACH in future.

Key words: *concept, immigration, diaspora, ghetto, galut.*

Постановка проблеми. Перш за все, варто сказати, що концепт вважають одним з основних понять у сучасному мовознавстві. Загальноприйнятого визначення, яке б вважали основним сьогодні в лінгвістичній науці, не існує, це спонукає дослідників і надалі детально вивчати цей мисленнево-мовленнєвий феномен. Пануючою є антропоцентрична парадигма у мовознавстві, одним із аспектів якої є ставлення до людини як до активного діяча, який здатен пізнавати світ, його внутрішній світ став об'єктом вивчення. Існує можливість розгляду концепту під різними кутами зору, наприклад, два найбільш відомих: лінгвокультурологічний та лінгвокогнітивний, серед представників першого вважають Г. Воркачева, І. Голумбовську, В. Карасика, Ю. Степанова, Г. Слишкіна, серед представників другого варто зазначити А. Бабушкіна, А. Белову, С. Жаботинську, О. Кубрякову. У сучасній лінгвістиці часто розглядають концепт ґрунтуючись на поглядах В. Карасика, що передбачають вивчення концептів через аналіз трьох шарів: понятійного, образного, ціннісного.

Аналіз досліджень. У нашому дослідженні ми розглянули погляди С. Аскольдова, А. Бабушкіна, С. Воркачева, Р. Фрумкіної на концепт. У межах лінгвокогнітивних досліджень одним з базових вважають відоме визначення концепту, яке представила О. Кубрякова, а саме оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної чистеми і мови мозку, тієї КС, яка відображена у нашій психіці. У лінгвокультурологічних дослідженнях, на нашу думку, варте уваги розуміння концепту як одиниці колективного знання, яка здатна відправляти до вищих духовних цінностей, має мовне втілення, вона позначена етнокультурною специфікою (Воркачев, 2001). Згідно з поглядами А. Бабушкіна, концепт варто розуміти як «будь-яку дискретну одиницю колективної свідомості, яка відображає предмет реального або ідеального світу, що збережена у національній пам'яті носіями мови у вигляді пізнаного, вербально позначеного субстрату» (Бабушкін, 1996: 95). Таким чином, вчений С. Аскольдов, вважає, що головною функцією таких мисленнево-мовних утворень як концепти є функція заміщення, він представив таку дефініцію концепту: «мисленнево утворення, яке заміщує нам у процесі думання неозначену множинність пред-

метів того самого роду» (Аскольдов, 1997: 269). Вчені В. Маслова та Р. Фрумкіна розглядають концепт як специфічну структуру, яка складається з ядра та периферії (Фрумкіна, 1995). Відтак, ядро концепту складається з словникових значень лексеми, а от периферія містить суб'єктивний досвід, певні прагматичні складники лексеми, різноманітні конотації та низку асоціацій.

Мета статті дослідити лінгвокультурологічні особливості концепту *імміграція*, який вважаємо важливим для єврейської лінгвокультури, через призму сучасної англійської мови. Для цього потрібно виконати наступні завдання: розглянути понятійну складову концепту шляхом аналізу словникових дефініцій, розглянути низку англійських контекстів в яких об'єктивується зазначений концепт, дослідити словосполучення, метафоричні конструкції, гіперболічні вживання, розглянути еквівалентні та протилежні смисли.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо визначення, які є поняттєвою основою концепту *імміграція*, *immigration – the act of someone coming to live in a different country*. У словнику також представлено *Immigration control – the process of examining your passport and other documents to make certain that you can be allowed to enter the country, or the place where this is done, наприклад: After you've been through immigration (control), you can go and get your luggage*. Серед іншого у використанні є: *immigration policy* та *immigration officers* та словосполучення *to reduce immigration*. *Наприклад, The prime minister denied that the new visa requirements were part of a hidden agenda to reduce immigration*. Крім того, у цьому ж джерелі ми можемо спостерігати колокації: *an inflexible position on immigration, policy on immigration, an immigration appeals tribunal* (Cambridge Dictionary). Особливої уваги заслуговує такий приклад: *A new immigration law means the US will be dusting off the welcome mat for famous people who want to live in the country* (Cambridge Dictionary). Варто пояснити, що такий приклад має образний потенціал, є метафоричним за своєю суттю, адже такий вислів *to dust off the welcome mat* використаний зі значенням бути готовим прийняти.

В іншому словнику представлено таку дефініцію: *immigration – an act or instance of immigrating: travel into a country for the purpose of permanent residence there*. В словнику також зазначені

словосполучення, наприклад: *illegal or legal immigration reform/policy/law* (Merriam Webster). Варто розглянути приклади, які є мовленнєвою реалізацією концепту. Отже, перше твердження: *Especially during these months when there has been constant talk of immigration and its myriad challenges ...* (Bob Greene). Низка викликів органічно є пов'язаними із імміграцією. Друге твердження: *Drawing historical comparisons is always a fraught process, especially when the subject is as contentious as immigration* (James Hannan), у такому вживанні використане образне порівняння, імміграцію прирівнюють до спірного питання, що вводиться за допомогою сполучників *as ... as*. Третє твердження: *There is only a passing comment on Chinese and Japanese immigration in the late nineteenth and early twentieth centuries, plus a short section on the truly global wave of immigrants that swept into America after the Second World War ...* (Nicholas Guyatt). У прикладі продемонстровано протиставлення, йдеться про незначні обсяги імміграції китайців та японців, з одного боку, про глобальну хвилю іммігрантів до США. Хвилю іммігрантів або імміграції можна вважати стертою метафорою, зважаючи на втрату образності із збереженням значення великої кількості. Четверте твердження: *The Middle Ages is the story of successive migrations and immigrations* (Janet L. Nelson), у прикладі міграції використанні поряд із означенням послідовні, тобто йдеться насправді про неодноразові дії (Merriam Webster). Варто розглянути пояснення імміграції в іншому словнику: *immigration is the coming of people into a country in order to live and work there*, приклад представлений такий: *The government has decided to tighten its immigration policy* (Collins English Dictionary). Отже, у негативній імплікації цього твердження знаходяться дії, які спрямовані на певне обмеження процесів імміграції. Також репрезентовано імміграцію так: *the movement of non-native people into a country in order to settle there; the part of a port, airport, where government employees examine the passports, visas of foreign nationals entering the country* (Collins Dictionary).

Імміграцію євреїв до країни Ізраїль називають *aliyah*, така назва має прозору етимологію, з іврити *אֲלִיָּהּ* *aliyah*, означає підійматися вгору, що є імміграцією євреїв з країн діаспори до держави Ізраїль. Таким чином, *aliyah* в англійській мові зберігає це основне значення, *the act of going up*, значною мірою використовують також словосполучення *making aliyah*. Існує також номінація *yerida*, яка теж має прозоре значення, а саме: *descent*, тобто еміграція з Ізраїлю. (Wikipedia;

Nulman, 1997: 293). Запозичене з іврити *yordim*, що зберігає значення множини, позначає євреїв з Ізраїлю, які залишають цю країну. А дієслово, яке вище було згадане, буквально розуміють як *“to descend”, “to go down”* (Dictionary of Jewish words, 2006 : 192).

До того ж, протягом історії, коли євреї проживали у діаспорі, алія перетворилася у важливий національний символ, наприклад: *... most Jews have lived in the diaspora where aliyah was developed as a national aspiration for the Jewish people* (Wikipedia). У словнику представлено визначення алія, в однині : *Aliyah – n. Hebrew, у множині aliyot – що у буквальному сенсі має значення “to go up”, тобто підійматися вгору. Перше значення: The honor of being called up to the bimah to recite the blessings before and after the Torah reading. Цей термін часто використовують для позначення також інших ритуалів, які асоціюються із читанням Тори. Кількість алія під час релігійної служби варіюється від 3 до 7. Наприклад, під час служби з нагоди Бар Міцви, алія здійснюється членами родини та друзями. Щодо другого значення, The act of immigrating to Israel, його продемонстровано у прикладі: «Did Lisa and her husband make Aliyah?...» (Dictionary of Jewish words, 2006 : 5).*

Варто зазначити, що з початку XIX століття майже всі російські євреї проживали у межах географічної території, яка називалася *the Pale of Settlement* (Черта постійної єврейської осідлості). *Extending from the Baltic Sea to the Black Sea, this region encompassed the fifteen westernmost provinces of the Russian Empire in what is today roughly, Lithuania, Latvia, Belarus, and Ukraine* (Rockaway, 1998: 3). Тобто згадують заходи, які територіально обмежували проживання євреїв. Такі кроки не були єдиними перешкодами, згадаймо про таке ганебне явище як погроми, наприклад: *within two months of the tsar’s murder, a series of bloody pogroms swept Ukraine* (Rockaway, 1998: 4); *Pogroms may have been the immediate catalyst for Jews to leave Russia, but economic deprivation remained a crucial determinant in their decision to depart* (Rockaway, 1998: 4), у другому прикладі експліковано, що погроми і фінансові проблеми стали причинами міграцій єврейського населення, а у першому прикладі використано означення *bloody*.

З одного боку, у контексті нашого дослідження варто розглянути поняття діаспора, яке значною мірою корелює із імміграцією. Таким чином, *diaspora*, цей іменник походить від слова грецькою, що означає “dispersion”, тобто розсіяння. Цей термін використовували для позначення єврейських громад, їх членів, котрі проживають за меж-

ами держави Ізраїль. Сьогодні існує думка, що такий термін виник ще в 6 столітті до н.е., коли відбулася експульсія євреїв з Палестини. Протягом століть євреїв змушували масово залишати свої домівки через переслідування; у результаті такого розвитку подій, вони проживали у різних віддалених місцях у Бразилії, Південній Африці та Австралії. Більше того, словосполучення “wandering Jew” стосується постійного пошуку євреїв безпечного для життя місця. Сьогодні євреї діаспори надають фінансову та моральну підтримку тим євреям, які живуть в Ізраїлі (Dictionary of Jewish words, 2006: 35). Розглянемо пояснення діаспори у словнику, отже, *diaspora – the scattering of the Jews from the land of Palestine into other parts of the world and the Jews thus scattered* (Holman Bible Dictionary, 1991: 360).

З іншого боку, актуальною для дослідження виявилася запозичена з іврити номінація *Eretz Yisra'el*, що з іврити перекладають на англійську мову як “*Land of Israel*”. Назва стосується стародавньої біблійної землі, яку Бог обіцяв Аврааму та сучасного географічного регіону, який відомий як держава Ізраїль (Dictionary of Jewish words, 2006 : 39). Варто розглянути приклад: *The respect and awe paid to the Holy Land stood in full harmony with commitment to local community...* (Gruen, 2002: 36), у прикладі спостерігаємо наявність однорідних підметів із позитивною конотацією, а також присудок з таким самим знаком, які свідчать про повагу, захоплення Святою Землею так само як і місцевою спільнотою.

У контексті нашого дослідження важливу роль відіграє *Law of Return* (Право на повернення). Це перший закон, який було прийнято у кнесеті після створення держави Ізраїль. Він надає євреям світу право іммігрувати до Ізраїлю та стати громадянином країни. У багатьох аспектах цей закон був реакцією на жахи Голокосту, тоді, коли євреї намагалися втекти від нацистів, їм було заборонено в'їзд до багатьох країн, включаючи США. Такий закон вважався гарантією того, що подібне не трапиться знову (Dictionary of Jewish words, 2006: 91). Хоча варто визнати, що у різних течіях в Іудаїзмі існують погляди щодо того, кого вважати євреєм, тобто кому буде дозволено іммігрувати. Повернення до Ізраїлю завжди є схвальним вчинком: “*return*” to Israel constituted a homecoming. Таке повернення вважають поверненням додому (Schroeter, 2002: 150). Отже, у цьому контексті варто згадати важливість сприйняття Ізраїлю як історичної батьківщини для євреїв.

Дещо перебільшено вказано у прикладі, що єврейську ідентичність майже неможливо зга-

дати без зв'язку з діаспорою, хоч ми не заперечуємо важливість останньої для визначення цієї ідентичності, що вважаємо аксіологемою цього етносу, наприклад: *our topic was Jewish identity, which one can hardly mention without reference to diaspora. Jews, whatever else they have been, have been wandering. It emerged that the term exile rather than the more modern diaspora better translates galut, the traditional Hebrew expression for the Jews' perennial condition* (Wettstein, 2002: 1). Постійні умови проживання євреїв синонімічно представлені у прикладі *exile, galut, diaspora*. Нашу увагу привернув приклад: *to be in galut is to be in the wrong place; it is to be dislocated, like a limb out of socket* (Wettstein, 2002: 1). У такому прикладі ми спостерігаємо образне порівняння, за допомогою якого пояснено, що саме означає бути у галуті, у вигнанні тобто. У прикладі це представлено за допомогою сполучника *like*.

Дещо позитивне також є можливим вбачати підчас аналізу сутності діаспора. Таким чином, розглянемо приклад: *Diaspora, on the other hand, although it suggests absence from centre – political or religious or cultural – does not connote anything so hauntingly negative...* (Wettstein, 2002: 2). Також про позитивне в діаспорі в Іспанії свідчить наступний контекст: *... a nineteenth-century Jew could see in medieval Spain a period of European history in which Jews enjoyed social and political equality...* (Goldstein, 2002: 63), іншими словами, євреї відчували рівність з іншими представниками соціуму.

Єврейська історія сповнена неоднозначних, іронічних подій, розглянемо приклад: *As with the ironies of Jewish history, these ironies may be easily multiplied. For the ironically inclined, Jewish identity, as Jewish history, provides a gold mine* (Wettstein, 2002: 16). У прикладі представлено багаторазовий повтор, з дещо відмінними детермінативами, для характеристики єврейської історії. Ідентичність, як і історія, надає величезне джерело корисної інформації.

Нерідко при вивченні єврейської культури, історії та ідентичності виникає багато негативних, сумних образів (Gruen, 2002: 18). *The images of uprootedness, dispersal, and wandering haunt Jewish identity throughout. Jews have written about it incessantly, lamented it or justified it, dismissed it or grappled with it, embraced it or deplored it.* Однорідні члени речення, а саме: присудки, з переважно негативним значенням, епітети також мають таке саме семантичне наповнення.

Той факт, що євреї жили у багатьох місцях світу, підтверджують також деякі біблійні приклади.

У прикладі представлено образне порівняння, у цьому випадку використано поряд із сполучником *as*: “*Israel is a scattered sheep*” (*Jer. 50:17*). *Just as scattered sheep are separated from their herd, so is Israel separated from its land* (Nulman, 1997: 104), у цьому прикладі *Israel* вжито у значенні єврейський народ. У біблійному дискурсі підкреслено особливий, важливий з точки зору єврейського релігійного світогляду статус Ізраїльської землі, відтак, розглянемо приклад: “*The atmosphere [climate] of the land of Israel makes one wise*”, *since it is conducive to the study of Torah. Moreover, the land of Israel, the vicinity in which the word of God was made known to man, gives the land a special spiritual atmosphere* (Nulman, 1997: 121). У представленому прикладі виділяємо повтор, подвійний та кільцевий, який ще більше привертає увагу, крім того, використано епітети *special spiritual* у сполученні з атмосферою. Метафоричне значення можливо виокремити на початку прикладу, адже атмосфера наділяється здатністю робити людей мудрими. Також підкреслено, що доля цього народу залежить тільки від Бога, наприклад: ... *Israel's fate depends on no planet but rather on Divine Providence* (Nulman, 1997: 124). Взаємодопомога серед євреїв є стереотипованою характеристикою етносу, ми можемо сказати, що у цьому стереотипі сприйняття є правдивим: “*United in friendship is all of Israel*” (Nulman, 1997: 226), вживання *all* може додавати гіперболічного ефекту. Варто зазначити, що саме цей відомий вислів є частиною молитви, яку промовляють під час благословення нового місяця у Шаббат. Цікава думка привернула нашу увагу, а саме: ... *The scattering of Jews had begun long before – occasionally through forced expulsion, much more frequently through voluntary migration* (Gruen, 2002: 19). Міграцію представлено саме як добровільний процес. До того ж, у цьому прикладі ми спостерігаємо протилежні значення у вигляді біполярних примусових експульсій та добровільних міграцій.

Релігія, тобто Іудаїзм, допомагала єврейському народові витримати біди, навіть рятувала життя у різні часові проміжки історії. Необхідно розглянути приклад, який свідчить про вищесказане: *Diaspora Jews did not and would not turn their backs on Jerusalem, the principal emblem of their faith* (Gruen, 2002: 31). У цьому прикладі зазначено інформацію про те, що євреї, які проживають у діаспорі, не розривали зв'язки з Єрусалимом, адже він втілював віру народу. До того ж, паломництво до Єрусалиму втілювало відданість до нього, наприклад: *Gifts to the Temple and pil-*

grimages to Jerusalem announced simultaneously a devotion to the symbolic heart of Judaism... (Gruen, 2002: 36); Єрусалим концептуалізовано як символічне серце Іудаїзму.

Для кращого образного сприйняття, варто представити такий приклад: *But the diaspora, far from being a source of shame to be overcome, represents a resplendent achievement* (Gruen, 2002: 36). У цьому прикладі використано протиставлення, а саме: йдеться про джерело сорому, з одного боку, та блискуче досягнення, з іншого, при концептуалізації сутності діаспора. Євреї, які проживають в умовах діаспори, позначені у мові атрибутивно, *diaspora Jews*, вони не скаржилися на долю, не ігнорували свою батьківщину: *Diaspora Jews did not bewail fate and pine away for the homeland. Nor, by contrast, did they ignore the homeland and reckon the Book as surrogate for the Temple...* (Gruen, 2002: 36); до того ж, Тору, сприймають як заміну Храму.

Перш за все, варто сказати, що єврейська номінація галут буквально означає вигнання, перебуває у еквівалентних відносинах *exile*. До того ж, галут вважають релігійним поняттям: *Galut is, by contrast, a religious, or almost religious, notion. Daniel Boyarin, in discussion, referred to it as a teleological notion. One of its important resonances is a concomitant of involuntary removal from homeland: dislocation, a sense of being uprooted, being somehow in the wrong place* (Wettstein, 2002: 47). У прикладі образно експліковано значення галуту як теологічне поняття, як примусову дію, а саме переміщення з батьківщини, відчуття викоренення, перебування у неправильному місці, використано повтор, який більше привертає нашу увагу.

Постать рабина, який, як було зазначено у нашому дослідженні, виконував основні ролі в межах єврейської лінгвокультурної спільноти: оратора, порадника, лідера, судді. Продемонструємо наступний приклад: ... *seasoned by galut, the rabbis were able to develop a manual, as it were, for the successful negotiation of life experience, even when it goes badly* (Wettstein, 2002: 50). У цьому прикладі представлено метафоричне позначення для рабина, а саме: *seasoned by galut*, тобто *бути заправленим* у цьому контексті вжито щодо особи. Також імпліковано інформацію про здатність рабина створити певну інструкцію до дій, тобто бути порадником для євреїв. Звернімо нашу увагу на ось такий приклад: *To say that God's presence is in galut is to say that He is with us. He feels for us* (Wettstein, 2002: 52). У цьому прикладі вжито повтор, а також капіталізацію, яка вказує на велич

Бога, шанобливе ставлення до нього, його присутність у житті у галуті. Водночас інший приклад свідчить, що навіть нормальні умови проживання у діаспорі не є визволенням для євреїв: *Diaspora, thus, no matter how comfortable, is not redemption* (Baumgarten, 2002: 102). Релігійний світогляд здатен заспокоювати євреїв підчас нещастя, про що свідчить наступний приклад: *... a religious outlook affords its adherents comfort during times of trouble* (Wettstein, 2002: 56).

Досить цікавим є розуміння сучасної єврейської ідентичності як цінності, наприклад: *To articulate a contemporary Jewish identity at the heart of which is a galut-engendered religious outlook. I've taken dramatic licence again, since the notion of galut is only one of the pillars. But it is one important pillar* (Wettstein, 2002: 57). Розглянемо детальніше цей приклад, отже центром ідентичності є релігійний світогляд, якому загрожує вигнання, галут, в свою чергу галут представлено як одну з важливих основ ідентичності, у мовленні це виражено за участю часткового повтору. Сутність діаспори включає базове поняття інакшості, яке виражене прикметником у сполученні з *very*, іменником *distinctiveness*, наприклад: *Of course, each position – diaspora or exile – presupposes an identity very different from the other: the former would construe distinctiveness through connection and coexistence; the latter would stress the necessity of uniqueness, separatism, and sovereignty* (Goldstein, 2002: 75). Труднощі під час змін у структурі ідентичності призводять до того, що євреї почуваються аутсайдерами у суспільстві, наприклад: *... Instead of fitting in because of their new identities, they become outsiders in a different way* (Baumgarten, 2002: 79). Нерідко йдеться про певне відновлення єврейської ідентичності внаслідок важливих подій для єврейської історії (Alderman, 1999: 133) *The reawakening of a sense of Jewish identity in the wake of the Holocaust and the Six-Day War are well-known phenomena of Diaspora Jewries*. З іншого боку, для євреїв виникали виклики та труднощі підчас життя в іншій одноймовій культурі: *Jews ... were asked to prove their worthiness in a homogenizing culture* (Prell, 1999: 192), йдеться про те, що їм потрібно було доводити свою цінність у багатьох сферах життя, що не могло бути легким. Якщо звернути увагу на приклад: *Adversity and troubles ...* (часто використовують номінацію з івриту, *tsoros*), вважаються *... key elements in the Jewish identity ...* (Susser, 2002: 221). У свою чергу, ми не погоджуємося з такою думкою, адже саме поняття іден-

тичності значно ширше за обсягом, крім того, зосередженість на образі постійної жертви, все частіше викликає обурення з боку самих євреїв. Хоча у матеріалі дослідження можна зустріти вислів з прозорою семантику: *... the bitterness of exile* (Baumgarten, 2002: 102), його вважаємо образною метафорою, зі значенням гіркоти вигнання. Негативне позначення процесів міграції доводять такі приклади: *... the length of the voyage and the poor travel conditions ... discouraged many immigrants* (Цум. За Rockaway 1998: 29); *A large number of immigrants wrote the IRO about the trouble they experienced in acclimating socially and culturally...* (Rockaway, 1998: 183). Відомим є єврейське прислів'я: *with one tush you can't dance at two weddings* (Baumgarten, 2002: 85), у назві використано алюзію до вищезгаданого прислів'я, конотацією якого є неможливість водночас бути присутнім у двох різних місцях, мати дві різні ідентичності. У прикладі вказано наступне: *although they are intellectuals and perhaps thoroughly attuned to the demands of the host culture, these individuals are still deeply linked to their native Jewish people ...* (Baumgarten, 2002: 85). Виділений фрагмент вказує на зв'язок євреїв зі своїм рідним народом. У прикладі представлено інформацію про Варшаву, яка є черговою зупинкою підчас тривалих мандрів євреїв: *Such danger is but another indication that their chosen city of Warsaw is but another stop in the long Jewish journey of homelessness* (Baumgarten, 2002: 88). У прикладі використано метафору із глибоким емотивним потенціалом, *long Jewish journey of homelessness*, яка є полісемантичною, має значення тривалої, поїздка містить іронічні відтінки, адже в основному поїздка спланована, добровільна, а євреїв змушували залишати місце проживання. Насичені образністю приклади: *... As her husband eclipses the memory of her father and mathematical logic sweeps away the melodies and rituals of synagogue and the Jewish home ...* (Baumgarten, 2002: 93). Реалізується у такому вживанні образна метафора, адже математична логіка наділяється здатністю змитати ритуали та мелодії синагоги та дому, а чоловік ніби затьмарює пам'ять про батька. Існує погляд, що тема єврейського вигнання є занадто детально охарактеризована: *The theme of exile is similarly overdetermined* (Baumgarten, 2002: 100), ми неповністю погоджуємося з цим. У наступному прикладі вказано на гіркоту вигнання: *Rabbi Nachum watches his daughter go to the Warsaw Theater and, when she is out of sight, turns back to the tract of Baba Bathra, where he reads of the bit-*

terness of exile. В такому прикладі використано вислів *to turn back*, що означає відвернутися. Розглянемо типові характеристики євреїв: ... *They may be mobile, scattered, nomadic, dislodged, but in their jittery state of transience they are thoroughly stationary* (Цит. за Baumgarten, 2002: 103), у прикладі зазначено зазначені прикметники та дієприкметники з домінуючою ознакою руху, також репрезентовано поєднання ознак різної семантики. У прикладі ми можемо побачити гру слів *lucky or plucky*, зі значенням щасливий і сміливий, метафоричне використання, тобто створення вигнанням, неживою сутністю, мостів між світами, між минулим на теперішнім. Наприклад: ... *the lucky or plucky exile can construct a diasporic space by bridging his or her worlds and bringing the past into the present* (Baumgarten, 2002: 103). Звернімося до іншого прикладу: *And regardless of where they lived, Israel represented to them the Jewish homeland. ... Morocco is also home, but for them, a country without borders, a diaspora* (Schroeter, 2002: 150), у ньому є образне метафоричне вживання, країна без кордонів, тобто є поєднання несумісного. Розглянемо приклад: *Dispersed Jews, by virtue of their difference, have become society's voice of moral conscience against the totalitarian tendency underlying universalism* (Wall, 2002: 182). Відтак, людей концептуалізовано як голос моральності суспільства, у такому випадку особу пізнаємо як неживу сутність. До того ж, існує погляд, згідно з яким єврейський народ вважають транснаціональним: ...*the Jews have always been and can remain a transnational people* (Wall, 2002: 177). Множинність сприйняття представлена у прикладі: *Jake's identity is made more complex by being multilocalized within multiple frames of reference, as he lives a kind of doubly diasporic existence* (Wolf, 2002: 207) за допомогою часткового повтору, прислівника *doubly*. Бути біженцем є випробовуванням у житті, а євреї неодноразово повинні були залишати свої домівки: *Postwar Jews ... were "twice refugees" if not "thrice refugees"* (Wolf, 2002: 207), у такому прикладі вжиті часткові повтори. Пропонуємо розглянути досить типове сприйняття, яке викликано багатьма причинами, антисемітизмом зокрема: *This sense of being embattled and beset – the perennial victim – is perhaps the most prevalent and familiar of Jewish attitudes* (Susser, 2002: 221). Таким чином, не можна не згадати типовий негативний образ щодо євреїв, а саме вічної жертви, що має чітку негативну конотацію, може сприйматися представниками єврейського етносу як одне з упереджень. Але таке

уявлення перебільшено вважають домінуючим. Такий образ використано поряд з епітетами із войовничою семантикою, той, що у бойовій готовності, той, хто в оточенні. Розглянемо мовний контекст, у якому використані риторичні запитання: *Can Jewishness avoid understanding itself in the perennial image of a tightrope walker, or the precarious fiddler on the roof whose misstep will mean tragedy? Can Jewish identity be reformulated to account for a pluralist and accommodating world?* (Susser, 2002: 232). У ньому єврейську ідентичність представлено як образ канатохідця, скрипача на даху, його позиція в житті є хиткою, потрібно бути уважним, щоб утримати рівновагу. Відтак, відбувається концептуалізація неживої сутності у термінах живої. У другому реченні, незважаючи на статус риторичного запитання, важко дати відповідь як саме арто розуміти єврейську ідентичність у такому світі. Інакшість, остракізм, асиміляція у життєдіяльності євреїв досить тісно переплітаються, наприклад: ... *Jews insulated themselves systematically from all other peoples by practices (diet, language, rites, holidays, dress) that disciplined them toward difference* (Susser, 2002: 222). Неживі сутності: харчування, мова, звичаї, свята, одяг виконували дію, дисциплінували.

У наступному прикладі перераховано низку проблем, які траплялися з євреями підчас міграції: ... *innumerable problems accompanying relocation. A large number of immigrants struggled with lost or delayed baggage, furniture or tools*. Отже, прикметник *innumerable* свідчить про велику кількість проблем. До того ж, місцеві жителі не завжди гостинно вітають іммігрантів, про що свідчить приклад: *And local communities complained incessantly about their difficulties with the immigrants ...* (Rockaway, 1998: 26).

Варто проаналізувати контекст, який містить мовні засоби, які реалізують концепт імміграція: *The ethnic enclaves or voluntary ghettos of the large cities provided havens for the newly uprooted. Urban Jewish neighborhoods supplied familiarity, friends, relatives, synagogues, kosher meat, and Hebrew teachers. The ghetto meant Yiddish culture* (Rockaway, 1998: 27), уваги заслуговує неоднозначне тлумачення окремоті євреїв. Щодо використання мовленнєвих засобів, у прикладі є метафоричне використання, тобто *voluntary ghettos of the large cities provided havens for the newly uprooted*, додаткового пояснення потребує прикметник *добровільні* у сполученні з гетто, адже він повністю змінює семантику останнього. Також ми бачимо низку однорідних членів речення, у цьому випадку це додатки, які володіють пози-

тивним етноспецифічним значенням, є цінностями народу. В останньому реченні представлено своєрідний висновок, узагальнюючий. В іншому прикладі представлений синтаксичний засіб: *Either modernity came to the Jews, or – in the great migrations of the nineteenth and twenties centuries to expanding cities and Western countries – millions of Jews moved to modernity* (Cohen, 1999: 4); кільцевий повтор, він починає синтаксичну одиницю та завершує її. Такий вид повтору допомагає продовжити враження від такого використання. Якщо ми згадаємо про сучасні процеси асиміляції, які, до речі, є типовими для багатьох народів, зважаючи на швидкі темпи глобалізації зокрема, тоді варто підкреслити про ймовірне існування труднощів, наприклад: ... *Jews are torn by the cultural contradiction of present-day modern society and by their traditional religious culture...* (Cohen, 1999: 5), у прикладі представлено дісприкетник з негативною семантикою.

Варто звернути увагу на приклади, які стосуються землі Ізраїль: ...*the reestablishment of a Jewish national home in Eretz Israel...* (Elazar, 1999: 38 Цит. за Herzberg); ... *The reborn State of Israel...* (Elazar, 1999: 39 Цит. за Herzberg); префікс *re* потребує уваги, адже він додає значення повторної дії, тобто держава народжена була раніше, а відбулося її повторне народження. Варто згадати про важливі процеси, які відбуваються у процесах міжкультурної комунікації, асиміляцію та інтеграцію. Ми гадаємо, що наступний приклад вдало демонструє сучасне розуміння інтеграції (Prell, 1999: 181). *They define Jewish ethnicity as Jews' capacity to enter the mainstream while maintaining a distinct cultural/religious identity.* Тобто здатність євреїв стати частиною мейнстріму, при цьому зберегти свою культурну ідентичність. Цікавим, на нашу думку, є погляд щодо ідентифікації іммігрантів з середнім класом: *Heinze argues that immigrants identified themselves with the middle class, and that identification supported their commitment to upward mobility for their children* (Prell, 1999: 188). До того ж, у прикладі заковано інформацію про те, що така ідентифікація надавала поштовх для руху вгору по соціальній драбині для їх нащадків, з цим можна погодитися.

На наш погляд, особливої уваги заслуговує країна США та місто Нью Йорк зокрема, які є визначальними для розуміння особливостей проживання представників єврейського народу в непростих умовах імміграції В 1993 році Ехуд Ольмерт, який був мером міста Єрусалим надіслав таке привітання Рудольфу Джуліані, меру міста Нью Йорк: "*Congratulations, from the mayor*

of the greatest Jewish city in the world to the mayor of the second greatest Jewish city" (Horowitz, 1999: 223). Таке твердження надає інформацію, про те, що саме в Нью Йорку проживає велика громада євреїв. Можливо, твердження звучить гіперболічно, але навіть зараз діаспора євреїв в США вважається значною. Водночас, це твердження доповнюють таким чином: *The Olmert greeting is amusing because it defines Jerusalem and New York as lying close together along a single continuum, despite the gulf separating our ideas about Israel and the Diaspora* (Horowitz, 1999: 224). У наступному прикладі використано прикетник *conductive*, який має значення той, що сприяє, у такому використанні сприяє єврейській ідентичності: *What is it about New York that makes it conducive to Jewishness?* (Horowitz, 1999: 235]. У матеріалі дослідження було виявлене риторичне запитання, відповіді яке не потребує, вона є очевидною, принаймні про неї можна легко здогадатися. Тобто зв'язок єврейського етносу з Нью Йорком є очевидним. Згадаймо іронічний вислів New York та Jew York. Більше того, можна згадати про інфраструктуру у цьому мегаполісі: ... *The presence of this rich, varied Jewish infrastructure in New York City* (Horowitz, 1999: 235), значення якої доповнено означеннями *rich, varied*. Важливість Нью Йорку для єврейства представлена у прикладах: *Being Jewish in New York has implications...* (Horowitz, 1999: 233); ... *the American west could never compete with the attraction New York held for hundreds of thousands of Jewish immigrants from eastern Europe* (Rockaway, 1998: 29); ...*a continuing Jewish presence in various American cities* (Rockaway, 1998: 29). На наш погляд, у цьому прикладі відчувається значне перебільшення, яке підкреслює особливий статус євреїв саме у цьому місті: *To be a Jew in New York City certainly differs from being Jewish elsewhere in America.....* (Horowitz, 1999: 237). Якщо розглянути такий приклад: *Divided in innumerable ways, they were bound by the necessity and possibility for mobility* (Prell, 1990: 193), у ньому йдеться про євреїв в Америці, тоді варто зазначити, що саме у такому контексті використано протилежні значення: *divided, bound*. **Висновки.** Варто зробити висновки, а саме: єврейська імміграція представлена у матеріалі дослідження низкою мовленнєвих засобів, епітетами, метафорами, гіперболами, а також повторами. У дослідженні здійснено детальний аналіз поняттєвого шару цього концепту, визначено важливий емотивний потенціал. У перспективі пошуків вбачаємо дослідження образної складової концепту єврейської культури ПЕСАХ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста [антология]. М., 1997. С. 267–279.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка: монография]. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*, 2001. № 1. С. 64–72. URL: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (дата звернення: 20.06.2021).
4. Электронная энциклопедия Wikipedia. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 20.07.2021).
5. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца XX века*: сб. статей. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1995. С. 74–117.
6. Alderman G. British Jews or Britons of the Jewish Persuasion? The Religious Constraints of Civic Freedom. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 125-136.
7. Baumgarten M. Dancing at Two Weddings. Mazel between Exile and Diaspora. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 78 –112.
8. Cohen Steven M. Introduction. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 1–17.
9. Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата звернення: 21.05.2021).
10. Elazar Daniel J. Jewish Religious, Ethnic, and National Identities: Covergences and Conflicts. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y.: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 35–53.
11. Goldstein B. A Politics of Diaspora: Heine’s “Hebräische Melodien”. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 60–77.
12. Gruen E. S. Diaspora and Homeland. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 18–47.
13. Holman Bible Dictionary. The USA Holman Bible Publishers, 1991. 1450 p.
14. Horowitz Bethamine Jewishness in New York: Exception or the Rule? *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y.: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 223–243.
15. Prell R. E. Family Economy. Family Relations: The Development of American Jewish Ethnicity in the Early Twentieth Century. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 177–198.
16. Merriam-Webster’s Online Dictionary URL: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (дата звернення: 14.05.2021).
17. Nulman M. The Encyclopedia of the Sayings of the Jewish People. Northvale, New Jersey. Jerusalem: JASON ARONSON INC, 1997. 358 p.
18. Dictionary of Jewish words. Ed. by Joyce Eisenberg, Ellen Scolnic. The Jewish Publication Society, 2006. 210 p.
19. Prell R. E. Family Economy / Family Relations: The Development of American Jewish Ethnicity in the Early Twentieth Century. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 177–198.
20. Rockaway R. Words of the Uprooted. Itchaca and London. Cornell University Press, 1998. 230 p.
21. Schroeter D. J. A Different Road to Modernity. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 150–164.
22. Susser B. The Ideology of Affliction: Reconsidering the Adversity Thesis. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 221– 233.
23. Wall I. Remaking Jewish Identity in France. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 164–190.
24. Wettstein H. Coming to Terms with Exile. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 47–59.
25. Wettstein H. Introduction. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 1–17.
26. Wolf D. “This Is Not What I Want”: Holocaust Testimony, Postmemory, and Jewish Identity. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 191–220.

REFERENCES

1. Askoldov S. A. Kontsept i slovo. Russkaya slovesnost. Ot teorii slovesnosti k structure teksta: antologia [Concept and word. Russian philology. From the theory of philology to the structure of the text: anthology]. M., 1997. S. 267–279. [in Russian].
2. Babushkin A. P. Tipu kontseptov v leksiko-frazeologicheskoi semantike yazuka [Types of concepts in lexico-phraseological semantics of the language: monograph]. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-та, 1996. 104 s. [in Russian].
3. Vorkachev, S.H (2001). Lingvokulturologia, yazykovaya lichnost, kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoi paradigmy v yazykoznanii [Cultural linguistics, language personality, concept: establishment of anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskie nauki* № 1. S. 64–72. Retrieved from: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm>. (Last accessed: 20.06.2021) [in Russian].

4. Elektronnyya entsuklopedia Wikipedia [Electronic Encyclopededia]. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki> (Last accessed: 20.07. 2021).
5. Frumkina R. M. Est li u sovremennoi lingvistiky svoya epistemologia? Yazyk I nauka kontsa XX veka: sb. Statei [Is there own epistemology in modern linguistics? Language and Science at the end of XX century: collection of articles] M.: Rossiyskiy gisudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 1995. C. 74–117. [in Russian].
6. Alderman G. British Jews or Britons of the Jewish Persuasion? The Religious Constraints of Civic Freedom. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y.: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 125–136.
7. Baumgarten M. Dancing at Two Weddings. Mazel between Exile and Diaspora. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 78–112.
8. Cohen Steven M. Introduction. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 1–17.
9. Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com> (Last accessed: 21.05.2021).
10. Elazar Daniel J. Jewish Religious, Ethnic, and National Identities: Covergences and Conflicts. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y.: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 35–53.
11. Goldstein B. A Politics of Diaspora: Heine’s “Hebräische Melodien”. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 60–77.
12. Gruen E. S. Diaspora and Homeland. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 18–47.
13. Holman Bible Dictionary. The USA Holmam Bible Publishers, 1991. 1450 p.
14. Horowitz Bethamine Jewishness in New York: Exception or the Rule? *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N. Y.: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 223–243.
15. Prell R. E. Family Economy. Family Relations: The Development of American Jewish Ethnicity in the Early Twentieth Century. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 177–198.
16. Merriam-Webster’s Online Dictionary URL: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (Last Accessed: 14.05.2021).
17. Nulman M. The Encyclopedia of the Sayings of the Jewish People. Northvale, New Jersey. Jerusalem: JASON ARONSON INC, 1997. 358 p.
18. Dictionary of Jewish words. Ed. by Joyce Eisenberg, Ellen Scolnic. The Jewish Publication Society, 2006. 210 p.
19. Prell R. E. Family Economy / Family Relations: The Development of American Jewish Ethnicity in the Early Twentieth Century. *National Variations in Jewish Identity. Implications for Jewish Education*. N.Y. : STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS, 1999. P. 177–198.
20. Rockaway R. Words of the Uprooted. Itchaca and London. Cornell University Press, 1998. 230 p.
21. Schroeter D. J. A Different Road to Modernity. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 150–164.
22. Susser B. The Ideology of Affliction: Reconsidering the Adversity Thesis. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 221– 233.
23. Wall I. Remaking Jewish Identity in France. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 164–190.
24. Wettstein H. Coming to Terms with Exile. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 47–59.
25. Wettstein H. Introduction. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 1–17.
26. Wolf D. “This Is Not What I Want”: Holocaust Testimony, Postmemory, and Jewish Identity. *Diasporas and Exiles: Varieties of Jewish Identity*. Berkeley, Los Angeles, London: UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 2002. P. 191–220.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147.34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-24>**Ольга КІРШОВА,***orcid.org/0000-0003-2784-1742*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) *olhakhirshova1606@gmail.com*

ФОРМИ РОБОТИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті здійснено огляд сучасних досліджень, присвячених формуванню інішомовної комунікативної компетентності в говорінні, де ця проблема розглядалася з різних ракурсів. Автором вивчено також ряд публікацій, що до різних форм роботи та прийомів навчання на заняттях з іноземної мови, і зроблено висновок, що питання відбору оптимальних форм роботи та прийомів навчання, що були б спрямовані на формування інішомовної комунікативної компетентності у говорінні майбутніх вчителів німецької мови, все ще залишається відкритим. Метою статті було визначено реалізацію даного відбору.

Для цього автором проаналізовано та розглянуто трактування термінів «форма навчальної діяльності», «соціальні форми» та надано дефініцію таких понять як «форма роботи» та «прийом навчання».

Детально розглянуто кооперативні форми роботи (парна та групова), як найоптимальніші для формування комунікативної компетентності в говорінні майбутніх вчителів німецької мови. Визначено переваги та недоліки парної форми роботи, запропоновано відповідні прийоми навчання (рухомі шеренги, карусель, натовп, диктант спинами, диктант біжучі). Автором також було проаналізовано, за якими принципами доцільно формувати пари залежно від мети заняття та надано практичні рекомендації.

Відповідно, у статті сформульовано і переваги та недоліки групової форми роботи, ретельно відібрано ті прийоми навчання, які не часто застосовуються на заняттях з німецької мови у вищій школі, а саме станційне навчання, кружляння, ажурна пилка, зігзаг – діалог, акваріум. Як і для парної форми роботи, розглянуто принципи комплектації команд для групової роботи та надано практичні рекомендації.

Для зручності читача також перераховані інші прийоми, застосування яких є доцільним для розвитку вмінь говоріння студентів-філологів.

Ключові слова: форма роботи, парна робота, групова робота, прийом навчання, говоріння.

Olha KIRSHOVA,*orcid.org/0000-0003-2784-1742*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation from German

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolaiv, Ukraine) *olhakhirshova1606@gmail.com*

FORMS OF WORK AND LEARNING METHODS FOR THE FORMING GERMAN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE BY STUDENTS OF PHILOLOGISTS

The article reviews current research on the foreign language communicative competence development with producing speech, where this problem has been approached from various angles. The author has also studied several publications related to different forms of work and teaching methods in foreign language classes, and was considered that the question of the selection of optimal forms of work and teaching methods that would be aimed at forming foreign language communicative competence to future German teachers' speaking, all still remains open. The purpose of the article was defined the implementation of this selection.

For this purpose the author analyzed and considered interpretations of following terms "form of educational activity", "social forms" and provides a definition of such concepts as "form of work" and "educational methods".

Cooperative forms of work (pair and group) are considered in detail as the most optimal for the development of communicative competence of future teachers of German. The advantages and disadvantages of the pair form of work are

identified, the corresponding methods of training are offered (mobile ranks, carousel, crowd, U-turn dictation, dictation running). The author also analyzed the principles on which it is advisable to form pairs depending on the purpose of the lesson and provided practical recommendations.

Accordingly, the article formulates the advantages and disadvantages of group work, carefully selected those teaching methods that are not often used in German language classes in high school, namely station training, spinning, openwork saw, zigzag - dialogue, aquarium. As well as for pair work, the principles of team building for group work are considered and practical recommendations are given.

For the convenience of the reader, other techniques are also listed, the use of which is appropriate for the development of speaking skills of students of philology.

Key words: *form of work, work in pairs, group activity, educational methods, speaking.*

Постановка проблеми. Зміни останніх часів орієнтують систему української освіти на підготовку конкурентоспроможних фахівців. Це потребує пошуку нових методів та форм роботи. Так в методичній літературі проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у говорінні висвітлена досить широко, зокрема, розроблено низку відповідних методик та рекомендацій (Тарнопольський, 2006; Funk et al., 2014; Буряк, 2018).

Проте викладачам інколи не вистачає так званих «практичних інструментів», тобто конкретних знань, які форми та прийоми роботи, які вправи слід застосовувати для розвитку іншомовної комунікативної компетентності у говорінні.

Аналіз досліджень. Як вже зазначалося, у багатьох наукових працях ця проблема розглядалася з різних ракурсів. Так Задільська Г. висвітлює у своїй роботі переваги застосування сучасних педагогічних технологій з регулярним використанням Інтернет-пошуку у процесі формування англomовної комунікативної компетенції в говорінні студентів мовних спеціальностей ЗВО (Задільська, 2018). Бігич О.Б. та інші детально описали методику формування іншомовної компетентності в говорінні учнів середньої школи (Бігич та ін. 2013).

Окремо були досліджені форми та прийоми роботи. Зубрик А. досліджувала інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів (Зубрик, 2020). Тарнопольський О.Б. та Кабанова М.Р. описали методи та організаційні форми навчання іноземних мов у вищій школі (Тарнопольський, Кабанова 2019), але проблема відбору оптимальних форм роботи та прийомів навчання, що були б спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності у говорінні майбутніх вчителів німецької мови, все ще залишається відкритою.

Мета статті – розглянути, які форми роботи та прийоми навчання найкращим чином підходять саме для формування німецькомовної комунікативної компетентності у говорінні студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, необхідно визначитися із дефініцією понять, що розглядатимуться у даній статті. Почнемо з поняття «форми роботи» або «форми навчальної діяльності». Так Тарнопольський О.Б. та Кабанова М.Р. вказують у своєму підручнику, що методи навчання реалізуються у навчальному процесі в його організаційних формах. Головною ланкою цілісного навчального процесу і його провідною організаційною формою є урок (в школі) або аудиторне заняття (у виші) (Тарнопольський, Кабанова:153). Іншою формою у тому ж джерелі названа самостійна позааудиторна робота студентів (Тарнопольський, Кабанова:157). Азімов А.Г. та Щукін А.Н. зазначають у «Новому словнику методичних термінів та понять (теорія та практика навчання мов)», що в літературі розглядаються наступні форми навчальної діяльності: а) самостійна робота, що не передбачає безпосереднє керівництво з боку вчителя, коли керування навчальної діяльності може відбуватися через навчальні матеріали; б) колективна робота, що передбачає спілкування між учнями та учнями і викладачем в процесі уроку та під час самопідготовки, основу такої діяльності складають співробітництво та самопомога; в) індивідуальна робота, здійснюється, як правило, дома (Азімов, Щукін, 2009: 331).

Як бачимо, ці вчені розглядають «форми навчальної діяльності» дуже широко, а ми, відповідно до мети статті, та обмежені її рамками, маємо розглянути такі більш конкретні явища, як фронтальне навчання, парна робота, групова робота, індивідуальна робота. Німецькі автори називають це «соціальними формами», беручи за основу спосіб організації взаємодії між особою, що навчається, та особою, що навчає (Funk et al., 2014:176). Услід за Бігич О.Б. та іншими українськими методистами, ми називатимемо фронтальне навчання, парну роботу, групову роботу, індивідуальну роботу «формами роботи», оскільки вважаємо таку дефініцію найбільш точною для даної конкретної статті (Бігич та ін., 2013: 565).

Наступне поняття, з яким ми маємо визначитись, це «прийом навчання». Як зазначають Азімов А.Г. та Щукін А.Н., це базисна категорія методики, найменша навчальна одиниця в діяльності викладача (Азімов, Щукін, 2009: 211). Більшість вчених, услід за Ляховицьким М.В. (Бігич та ін., 2013: 137), визначають його як елементарний методичний вчинок (дію), що спрямована на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку. Саме в такій дефініції вживатимемо це поняття у даній роботі і ми.

Проте, перш ніж відбирати найдоцільніші форми роботи та прийоми навчання для формування німецькомовної комунікативної компетентності студентів у говорінні, слід згадати, що представляє собою цей вид діяльності. За Тарнопольським О.Б. говоріння є продуктивним, в окремих випадках, репродуктивним (на відміну від рецептивних) видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача (Тарнопольський, 2006: 5). Отже, цей вид мовленнєвої діяльності передбачає взаємодію людей між собою, і, відповідно, найкращими формами роботи для розвитку вмінь говоріння є парна та групова робота.

Підґрунтям для цього нашого припущення стали також численні дослідження в США (Річардс, Локарт 1994) та в Німеччині (2006), які показали, що час, коли говорять студенти, та коефіцієнт їх взаємодії з іншими є незначними. Більшість часу говорять викладачі. Вони потребують цей час для пояснення вправ та завдань, граматики та нових лексичних одиниць, вони виправляють студентів та підсумовують результати заняття. Окремі студенти говорять на занятті максимум декілька хвилин. Таким чином, перед викладачами постає питання, як найдоцільніше використовувати час, що є в нашому розпорядженні, щоб надати можливість для здійснення мовленнєвих дій (говоріння) кожному студенту (Funk et al., 2014: 49).

Про користь парної та групової роботи пишуть у своїх роботах і німецькі вчені-методисти, вказуючи, що саме ці кооперативні форми роботи забезпечують активну участь студентів в навчальному процесі. Активна участь, в свою чергу, призводить до глибшого опрацювання інформації, і, таким чином, до тривалого зберігання вивченого в пам'яті. До того ж, завдяки зміні форм роботи покращуються не лише комунікативні вміння студентів, а ще й соціальні контакти в академічній групі, що мотивуюче впливає на сумісну працю та підвищує увагу до того, що відбувається на занятті. Отже, соціальна взаємодія на заняттях з

іноземної мови підвищує мотивацію до навчання і допомагає якнайкраще запам'ятовувати вивчене.

Розглянемо кожну з форм роботи детальніше, проаналізувавши її переваги та недоліки. До переваг парної роботи відносяться:

- завдяки мотивуванню одне одного студенти опрацьовують завдання креативніше;
- можна вчитися разом і один від одного, і допомагати однокласникам шляхом взаємодії;
- час для говоріння окремого студента збільшується, і в аудиторії можуть бути активними всі студенти водночас;
- стимулюється розвиток соціальних компетентностей, оскільки перед початком роботи студенти будуть домовлятися про те, як вони опрацьовуватимуть завдання та слідкувати за темпом, оскільки завдання обмежене за часом у виконанні. Це потребуватиме від них вміння йти на компроміс та готовності, брати на себе відповідальність за власний процес навчання;
- при цьому відбуватимуться мовленнєві дії, які б мали місце за межами аудиторії в реальній ситуації спілкування. (В ресторані щось замовляється, у місті запитують дорогу, а в магазині ціну, купують квіток на вокзалі. Вони обмінюються планами на вихідні, обговорюють фільм, планують вечірку).

Також і вчителю легко організувати парну роботу. Його задача – підготувати достатню кількість копій для партнера А та партнера Б, якщо так передбачено у вправі, і консультувати пари, які потребують допомоги.

Проте у цієї форми роботи є і свої недоліки:

- деякі студенти розмовляють з партнером у ході виконання ні німецькою, а українською мовою;
- деякі відволікаються та займаються під час парної роботи іншими справами;
- якщо в партнерів різний рівень володіння мовленням, це може призвести до того, що працюватиме виключно сильніший;
- особиста антипатія між партнерами може негативно позначитися на роботі.

Відповідно до вказаного вище зрозуміло, що вибір партнерів не завжди може бути довільним. Так, студенти охочіше працюють з друзями/ сусідами по парті, тобто з тим, кого вони обрали самі. Такий вибір доцільний для короткотривалого обміну думками, або для обговорення більш особистих тем, але не для кожного завдання. Залежно від мети доцільно було б вже при плануванні заняття визначитись, чи випадок вирішуватиме, хто з ким працює в парі, чи викладач сам розіб'є

академічну групу на пари з однаковим чи різним рівнем володіння мовленням.

Якщо на передній план парної роботи виходить комунікація, то здебільшого в пари ставлять студентів з однаковим рівнем успішності, щоб запобігти домінуванню сильнішого партнера. Для цього також можна розробити для партнерів різні за рівнем складності завдання. Якщо обидва партнери мають не самий високий рівень володіння мовленням, то їм може бути запропонований допоміжний робочий матеріал, що містить мовленнєві опори (перелік готових фраз, пояснення лексичних одиниць). Коли навпаки, обидва партнери «сильні», можна дати їм додаткові завдання для поглиблення. Якщо викладач вирішує, що в центрі заняття має бути навчання одне одного, як, наприклад, при взаємоконтролі помилок, він може свідомо, вже у ході планування заняття, сформулювати пари із студентів з різним рівнем володіння мовленням. Тоді «слабший» виграватиме від знань «сильнішого», а «сильніший» закріплюватиме свої знання шляхом пояснень «слабшому».

Іноді, залежно від змістовних аспектів завдання, може виявитись доцільним розбити студентів на пари за певними критеріями. Так, наприклад, при приготуванні до дискусії «Хто має займатися хатніми справами?» краще поставити в пару хлопця та дівчину, а при опрацюванні теми «Захист навколишнього середовища» пару складатимуть прихильник та противник електромобілів.

Якщо викладач хоче посприяти кращому знайомству першокурсників або просто зміцненню зв'язків в академічній групі, то цікавішим буде надання студентам права вибору різних партнерів. Для того, щоб вибір «випадкового» партнера був цікавішим, існує безліч креативних способів.

Наприклад, упорядкування

- інфінітивів та партиципціальних форм дієслів;
- речень з причинно-наслідковими зв'язками (wenn/ dann);
- антонімів;
- початок та закінчення прислів'я;
- країнознавчої інформації за підготовленими картками (федеральна земля – її столиця, міста – їхні цікавинки).

Для парної роботи, на нашу думку, підійдуть деякі прийоми навчання, відомі нам з методу активізації можливості особистості та колективу (Бігич та ін., 2013: 565), що пізніше згадувались в роботах, присвячених впровадженню інтерактивних методів (Пометун, Пироженко, 2006; Зубрик, 2020). Досвід навчання свідчить про ефективність

використання цих прийомів як способу розвитку інтелектуальних здібностей, аналітичного мислення учнів у процесі міжособистісної комунікації на уроках іноземної мови

- *Рухомі шеренги*. Студенти стають обличчям один до одного у дві шеренги та обмінюються репліками з партнером, навпроти якого вони опинилися. Після першого обміну репліками шеренги переміщуються, в результаті чого створюються нові пари.

- *Карусель*. Студенти утворюють два кола – внутрішнє і зовнішнє, де вони стоять обличчям один до одного. Кола рухаються у протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів.

- *Натовп*. Студенти вільно пересуваються по аудиторії, обираючи собі співрозмовників. Кожен з учасників спілкування може змінити 3-4 партнерів. За бажанням можна надати цьому прийому ігрового характеру, організувавши його, як *полювання на автографи*. Кожен студент отримує папірець із роздрукованими питаннями, які він має поставити іншим членам академічної групи, обраних на його розсуд. Якщо партнер відповідає позитивно, він ставить на папірці свій автограф, якщо негативно – то ні. Виграє той, хто перший назбирає автографи до усіх питань.

Як вже вказувалося вище, парна робота часто передбачена самою вправою в підручнику, де один студент є партнером А, а інший – партнером Б. Як правило, кожен отримує свій роздрукований бланк, в якому пропущена певна інформація, про яку він має розпитати партнера, який цю інформацію має. При виконанні таких вправ всі студенти в аудиторії розмовляють одночасно (підвищується час говоріння для кожного) і, здебільшого, працюють досить вмотивовано. Часто ті студенти, що відмовчуються під час загальногрупових дискусій та обговорень, активніші, ніж зазвичай. Проте є деякі, які просто списують інформацію, якої не вистачає, один в одного, навіть не розмовляючи при цьому.

З метою запобігання таких ситуацій варто час від часу пропонувати студентам *диктант спинами*. Це такий прийом навчання, при якому партнери стоять один до одного спинами, по черзі диктуючи партнеру свій уривок тексту.

Якщо викладач хоче привнести трохи руху та розмаїття в аудиторію, можна запропонувати *диктант біжучи*, попередньо повісивши на стіні, або поклавши на віддалений стіл текст А та текст Б. Тоді один з партнерів біжить до тексту А, запам'ятовує певний уривок, і, повертаючись, диктує його своєму партнеру. І так по декілька

разів, поки текст А не буде написаний повністю. Потім вони міняються ролями, і вже той, хто писав, біжить тепер до тексту Б. Коли обидва тексти написані, студенти перевіряють роботи один одного, що також є необхідною навичкою для майбутнього вчителя німецької мови. З досвіду можемо поради, що якщо академічна група досить численна, то варто роздрукувати декілька екземплярів кожного тексту, щоб всі студенти не бігли водночас до єдиного папірця. На користь цього прийому вказує підвищення комунікативної компетентності студентів: вони змушені перепитувати, повторювати, говорити повільніше. До того ж психології навчання нам відомо, що зв'язок руху (моторики) та навчання є дуже ефективним (Funk et al., 2014: 56).

Підсумовуючи зазначимо, що парна робота доцільна на етапі повторення та тренування для автоматизації мовленнєвих дій та для поглиблення опрацьованого матеріалу, або на етапі рефлексії та коригування для обміну досвідом між студентами що до навчального процесу та власного прогресу.

Гарантією успіху та важливим інструментом для залучення всіх учасників навчального процесу є свідомо зміна форм навчання на занятті. Так після парної роботи для підведення підсумків можна перейти до групової. Наприклад, пара обговорила персонажів або події фільму і тепер обмінюється результатами у групі. Тут мається на увазі не студентська академічна група, а група робоча (3-5 осіб).

Та частіше групову форму роботи пропонують для виконання студентами завдань (на відміну від вправ). Залежно від поставленою викладачем мети, робочі групи мають самостійно опрацьовувати однакові або різні завдання в межах однієї академічної групи. Запорукою успіху групової роботи є віра викладача в те, що студенти здатні упоратися із завданням також і без покрокової інструкції та контролю.

До переваг групової роботи відносяться:

- студенти менше хвилюються, працюючи сам на сам з товаришами, ніж коли вони стоять перед усіма та відповідають «на оцінку» викладачу. Отже, груповою роботою може допомогти стриманим та сором'язливим студентам, які не наважуються висловитися перед аудиторією;

- перед звітуванням що до результатів роботи перед усією академічною групою, відповідь обговорюється та протреноується у робочій групі. Завдяки такому кількаразовому проговоренню зменшується кількість помилок, підвищується темп, з'являється впевненість;

- більшість цікавих ідей виникає саме в групах. Окрема людина, виконуючи індивідуально будь-яку роботу, може знайти вірне рішення. Разом з тим врахувати всі аспекти вирішуваної проблеми їй навряд чи вдасться. Чим більше людей, тим більше думок може бути висловлено в процесі обговорення проблеми. Крім того, скорочується час на реалізацію колективного рішення і підвищується відповідальність за його результати;

- зростання індивідуальних навчальних зусиль пов'язано з об'єктивним виникненням духу змагання, бажанням відзначитися, або, щонайменше, не відстати від інших студентів. Присутність інших викликає додаткову енергію, ентузіазм, що призводить до зростання мотивації, продуктивності і якості навчання, розкриття творчого потенціалу майбутніх викладачів німецької мови.

це можливість навчатися разом та один від одного, так зване кооперативне навчання (Funk et al., 2014: 62).

На нашу думку, у групової роботи є і свої недоліки:

- як і під час парної роботи, деякі студенти розмовляють з партнерами у ході виконання ні німецькою, а українською мовою;

- трапляються студенти, які користуються всіма перевагами членства в команді, але не вносять пропорційного вкладу в роботу команди, ховаються за спину інших людей. У великих групах (5-7 осіб) деякі студенти працюють з меншою віддачею, ніж при індивідуальній роботі або в малій групі;

- зниження рівня мотивації студентів з високим рівнем володіння мовленням пов'язане з тим, що внесок, а отже і оцінка усіх членів будуть усереднені. В такому випадку вони вважають, що їм нема чого в повній мірі викладатися при виконанні групових завдань;

- інші схильні до домінування у ході роботи. Може посилитися вплив окремих членів групи на інших, що не сприяє ефективній груповій роботі: студенти приймають «нав'язану» їм точку зору, бояться або не можуть висловити власну думку, уникають конфліктів;

- при планування заняття іноді важко точно прорахувати, скільки часу знадобиться групам для виконання завдання. У ході заняття також може виявитися, що через різницю у темпі роботи студенти почуваються недо- або перевантаженими.

Зрозуміло, що для запобігання таких ситуацій, викладач повинен спостерігати за роботою в групах і мати заздалегідь підготовлені додат-

кові завдання для груп, що управляться раніше, і заздалегідь підготовлені опори для груп, що не встигають.

Як бачимо, окрім спостереження та консультування груп, вимальовується ще одна функція для викладача, а саме – комплектація та створення цих робочих груп. В залежності від мети і характеру завдання він може обирати, як він їх створюватиме:

- за «принципом випадковості»
- за симпатіями студентів (хто з ким товаришує)
- за соціальними позиціями в групі (хто стриманий, хто домінуючий тип)
- за рівнем володіння мовленням.

Так утворити групи за «принципом випадковості» можна наступним чином:

- Найшвидшим та найпростішим способом є рахування. Якщо викладачу потрібно створити 3 групи, він рахує студентів: 1,2,3,1, 2, 3, і ті, в кого одне число, працюють в одній групі;

- можна запропонувати студентам витягати із мішечка різнокольорові картки. Студенти з картками одного кольору працюватимуть в одній групі;

- розрізати листівки як пазл, і так утворити групи. Тут ми рекомендуємо розрізати листівки або фото з журналів з зображенням визначних місць, страв, видатних осіб німецькомовних країн. Таким чином ми додатково сприятимемо розвитку соціокультурної компетентності студентів;

- можна поділити студентів за типовими німецькими прізвищами: дідусь Мюллер, батько Мюллер, онук Мюллер. Так члени однієї родини стають членами однієї робочої групи.

Якщо викладач хотів би керувати робочими процесами у групах, йому варто проаналізувати ще до заняття особливості особистості своїх студентів, і заздалегідь визначитись, кому і яку роль він пропонуватиме. Це запобігатиме домінуванню «сильніших» і тому, що розмовлятимуть лише студенти із вищим рівнем володіння мовленням. Так німецькі вчені пропонують наступні ролі:

- *ведучий* читає завдання та запитує викладача, якщо щось незрозуміло. Слідкує за тим, щоб при всьому розмаїтті думок група домовилась про єдиний шлях виконання завдання. Контролює, щоб ніхто не намагався «перетягувати на свій бік», надає право слова, обмежує висловлення, що затяглися у часі;

- *секретар* протоколює всі важливі моменти, щоб усі члени групи наочно бачили, коли і чому вони прийняли саме це рішення;

- *спостерігач* занотує «ззовні», де у групи були проблеми, і що йому найбільше сподоба-

лось. Таким чином по завершенні роботи він може надати групі «відгук», чому, наприклад, деякі завдання вдалося виконати краще, ніж інші;

- *менеджер часу* слідкує за дотриманням режиму часу;

- *репортер* презентує результати роботи групи у пленумі, відповідає за продукт презентації (Funk et al., 2014: 71).

Для групової роботи, на нашу думку, підійдуть наступні прийоми навчання:

- При *станційному навчанні* роздатковий матеріал з різними завданнями розкладено на різних місцях (станціях) в аудиторії. Кожна група працює над завданням на станції обмежену кількість часу і потім переходить до наступного стола. Цей прийом дозволяє надання студентам більшої автономії. Так можна запропонувати їм самим вирішувати, які станції в якій послідовності і як інтенсивно вони опрацьовуватимуть.

- *Кружляння* спонукає студентів бути дуже уважними та активними у груповій роботі. Групи AAAA, BBBB, CCCC, DDDD опрацьовують кожна своє завдання. Потім викладач комплектує їх у нові групи ABCD, ABCD ABCD ABCD, де вони обговорюють результати своєї роботи.

- Дещо подібним є прийом *ажурна пилка*. Такий прийом дає можливість працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує студентів допомагати один одному вчитися, навчаючи. Спершу кожен студент працюватимете в «домашній» групі. Завданням для кожного у домашній групі є аналіз та засвоєння певної порції інформації на такому рівні, щоб він був здатний чітко і зрозуміло викласти її з метою навчання інших студентів. Потім в іншій групі, яка називається експертною, такі студенти виступатимуть в ролі «експертів» із питання, над яким вони працювали в домашній групі, вчитимуть цій інформації інших та відповідатимуть на їхні питання. В експертній групі студенти також повинні отримати інформацію від представників інших груп. Завдання експертної групи – здійснити обмін інформацією. В останній частині заняття студенти знову повертаються до своєї «домашньої» групи, щоби поділитися тією новою інформацією, яку їм надали учасники інших груп. Їхнім завданням тепер буде знов обмінятись інформацією, узагальнити її та виробити спільні рішення разом з учасниками «домашньої» групи.

- *Зігзаг-діалог* допомагає навчити структурувати діалог або підготуватися до дискусії. Існує два способи: а) групи збирають до певної теми аргументи «за» і «проти». Потім вони стають

навпроти одна одної, одна група – «за», інша – «проти». По черзі вони висуватимуть свої аргументи до тих пір, поки в однієї з груп не залишиться жодних аргументів; б) групи сідають у два ряди одна навпроти іншої. Студент з групи А висуває аргумент, що має бути спростований студентом з групи Б, шляхом висування контраргументу. Контраргумент студента групи Б має, у свою чергу, бути спростованим студентом з групи А. І так по черзі, поки не висловиться кожен.

- *Акваріум.* Маленька група («риби») дискутує сидячи у внутрішньому колі на стільцях перед більшою групою («цінителі риб»), що дивляться в «акваріум»), при цьому один стілець залишається вільним. Якщо хтось з більшої зовнішньої групи хоче долучитися до дискусії, він сідає на цей стілець і йому надають слово. Наприкінці всі разом оцінюють результати обговорення.

Звичайно перелік прийомів на цьому не закінчується. Рольова гра, ділова гра, проекти, «дерево рішень» та інші є не менш цікавими та ефективними прийомами, але, через обмеження рамками статті, ми зосередились на тих, що з нашого досвіду не часто використовуються викладачами вищої школи.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище слід вказати, що кооперативні форми роботи і перелічені прийоми навчання створюють умови для комунікації на занятті, тобто для всіх мовленнєвих дій як між самими студентами, так і між студентами та викладачем. Така задіяність студентів у навчальному процесі безумовно змінює соціальні відносини в аудиторії та сприяє підвищенню навчальної автономії майбутніх вчителів німецької мови. Подальшими розвідками у цьому напрямку може стати дослідження цієї автономії та ролі викладача в управлінні процесами соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. За загальн. ред.. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Буряк М. Методичні передумови взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2018. №10 (84). С. 21-31.
4. Задільська Г. Сучасні педагогічні технології формування англійської мовної компетентності говоріння у студентів мовних спеціальностей ЗВО. Молодь і ринок, 2018. №8 (163). С. 81-84.
5. Зубрик А. Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», 2020. Том 2. № 28. С. 87-92.
6. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2006. 192 с.
7. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. К.:Фірма «Інкос», 2006. 248 с.
9. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D. u.a. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe -Institut, 2014. 184 S.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatyy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR Publishing House, 2009.448 p. [in Russian].
2. Bigich O.B., Borisko N.F., Boretska G.E. et al. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh univrsytetiv. [Technique of navchannya izemnykh mov and cultures: theory and practice: handler for students. classical, pedagogical and linguistic universities]. For zagaln. ed .. S.Yu. Nikolaevoi. K. : Lenvit, 2013.590 p.[in Ukrainian].
3. Buryak M. Metodychni peredumovy vzayemopov'yazanooho formuvannya profesiyno oriyentovanoi kompetentnosti v hovorinni ta informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti maybutnykh vykladachiv anhliys'koyi movy. [Methodical prerequisites for the interconnected formation of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence of future teachers of English]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2018. №10 (84). Pp. 21-31. [in Ukrainian].
4. Zadzilska G. Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi formuvannya anhlomovnoyi kompetentsiyi hovorinnya u studentiv movnykh spetsial'nostey ZVO. [Modern pedagogical technologies for the formation of English speaking competence in students of language specialties ZVO]. Youth and the Market, 2018. №8 (163). Pp. 81-84. [in Ukrainian].
5. Zubryk A. Interaktyvni metody i pryomy navchannya anhliys'koyi movy uchniv pochatkovykh klasiv. [Interactive methods and techniques of teaching English to primary school students]. Scientific collection "Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko", 2020. Volume 2. № 28. P. 87-92. [in Ukrainian].

6. Pometun O., Pirozhenko L. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya. [Modern lesson. Interactive learning technologies]. К. : А.С.К., 2006. 192 p. [in Ukrainian].

7. Tarnopolsky O.B., Kabanova M.R. Metodyka vykladannya inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchiy shkoli: pidruchnyk. [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education: a textbook]. Dnipro: Alfred Nobel University, 2019. 256 p. [in Ukrainian].

8. Tarnopolsky O.B. Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: Navchal'nyy posibnyk. [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher language institution of education: Textbook]. К.: Firm "Inkos", 2006. 248 p. [in Ukrainian].

9. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D. u.a. Aufgaben, Übungen, Interaktion. [Tasks, exercises, interaction]. München: Goethe-Institut, 2014. 184 S. [in German].

УДК 37.015.3.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-25>**Володимир КЛИМУК,***orcid.org/0000-0002-9260-2556*

викладач кафедри романо-германської філології

Українського гуманітарного інституту

(Буча, Київська область, Україна) *mr.klimuk.ua@gmail.com*

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В РАМКАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено ключові фактори, що впливають на професійне становлення студентів протягом навчання у ЗВО; розглянуто феномен детермінації регуляції поведінки людини; надається інформація щодо основних мотивів стосовно здобуття вищої освіти; проаналізовано трансформаційні процеси переосмислення цінностей, переконань та мотивів професійного становлення студентів в рамках навчального процесу в закладах вищої освіти. Від вирішення даної проблеми залежить соціально-економічний розвиток суспільства в цілому. Проблема професійного становлення студентів розглядається в широкому контексті. Розвиток особистості у процесі навчання є ключовим фактором майбутньої успішної праці. Виявлені детермінуючі чинники становлення студента у процесі навчання та майбутньої практики. Широко досліджені причини невмотивованості деяких студентів та як наслідок викладачів. Виявлено, той факт, що професійне становлення зумовлюється сформованістю взаємопов'язаних особистісних факторів таких як ціннісна орієнтація, професійна спрямованість, професійна ідентичність, мотиваційна сфера тощо. Визначено, що період навчання у вищих навчальних закладах є етапом формування та переосмислення особистісних факторів та системи цінностей. Охарактеризовано мотиваційну сферу, щодо здобуття вищої освіти. Виявлено необхідність оптимізації навчального процесу з метою підвищення усвідомленості студентів, щодо суті своєї майбутньої професійної діяльності. Визначено, що формувати професійну ідентичність потрібно з першого курсу, що є позитивним чинником для вмотивованості та професійного становлення студентів. Основним фактором професійного становлення студентів під час навчального періоду виступила ефективна організація самостійної навчально-професійної діяльності та власного часу. Стаття підтверджує правомірність гіпотези про те, що фундаментальним компонентом професійного становлення студента є вміння до самоорганізації та самомотивація.

Ключові слова: Професійне становлення, професійна ідентичність; особистісні фактори, мотиваційна сфера, заклади вищої освіти.

Volodymyr KLIMUK,*orcid.org/0000-0002-9260-2556*

Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology

Ukrainian Institute of Arts and Sciences

(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *mr.klimuk.ua@gmail.com*

PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS WITHIN STUDYING PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article indicates the key factors influencing the professional development of students during their studies at the HEI; the phenomenon of determination of the regulation of human behavior is considered; provides information on the main motives for obtaining higher education; analyzed the transformational processes of rethinking the values, beliefs and motives of professional development of students within the educational process in higher education institutions. The socio-economic development of society as a whole depends on the solution of this problem. The problem of professional development of students is considered in a broad context. Personal development in the learning process is a key factor in future successful work. The revealed determinants of the student's formation in the learning process and future practice. The reasons for the lack of motivation of some students and, as a result, of teachers have been widely investigated. Revealed, the fact that professional development is due to the formation of interrelated personal factors such as value orientation, professional orientation, professional identity, motivational sphere and the like. It has been determined that the period of study in higher educational institutions is a stage in the formation and rethinking of personal factors and a system of values. The motivational sphere for obtaining higher education is characterized. Revealed the need to optimize the educational process in order to increase the awareness of students, in essence, their future professional activities. It was determined that it is necessary to form a professional identity from the first year, which is a positive factor for the correctness and professional development of students. The main factor in the professional development of students during the study period was the effective

organization of independent educational and professional activities and their own time. The article confirms the validity of the hypothesis that the fundamental component of a student's professional development is the ability to self-organization and self-motivation.

Key words: *Professional formation, professional identity, personal factors, motivational sphere, higher educational institutions.*

Постановка проблеми. Модернізація застарілої системи освіти до європейських стандартів, безперервний процес реформ, інституалізація освітніх практик актуалізують пошук засобів підвищення якості професійної освіти. Адже освіта – це не тільки підготовка до майбутньої професійної діяльності, це також процес становлення особистості, її цінностей та світогляду. Професійна діяльність передбачає багато додаткових навичок, таких як вміння спілкуватися, домовлятися, будувати зв'язки, відстоювати свою думку тощо. Становлення є ключовим етапом для розуміння ролі студента в умовах модернізації української освіти. Викладачі є тими людьми, які виховують майбутні покоління та впливають на їхні цінності, надаючи хорошу освіту. Основні вимоги та проблеми якісної підготовки кваліфікованих педагогічних працівників визначено Конституцією та законом України «Про вищу освіту». Інноваційним є врахування вимог роботодавців та відбір конкретних методів для формування у студентів необхідних компетенцій.

Аналіз наукових джерел та літератури. Способи вирішення проблеми професійного становлення студентів відображені у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зв'язок та взаємозумовленість процесів розвитку особистості досліджували Н.О. Антонова, С.І. Болтівець, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Є.І. Рогова. Професійне становлення особистості розглянуто у фундаментальних працях А.М. Веремчук, О.М. Кокун, О.А. Крилова, Б.Г. Ананьева, Л.І. Божович, А.В. Петровського, Ю.В. Сенько та ін. Необхідність освоєння спеціальних навичок у процесі становлення доведена С.І. Лябик, Т.І. Туркот, В.С. Ільїним. Передумовами професійного світогляду висвітлені у працях І.І. Бондаренко, С.І. Болтівець, М. Нечаєва, С. Гончаренко, В. Лугового та інших. На сьогодні в українській педагогіці вищої освіти є потреба у системному підході до формування наукового визначення проблеми професійної компетентності педагогічних працівників у процесі фахової підготовки у ВНЗ. Це зумовлено наявністю суперечностей між прагненням до вдосконалення процесу формування професійної компетентності та слабкою методологічною базою; потребами у кваліфікованих викладачах та їх повною невмотивованістю до

педагогічної діяльності; консервативним світоглядом, що залишився з радянських часів та необхідністю застосування інноваційних технологій.

Метою є дослідження умов професійного особистісного становлення викладачів іноземних мов. Методологічну основу дослідження складають принцип науковості, цілісності, системності, ідеї компетентнісного підходу, тобто загальнонаукові положення теорії пізнання. Гуманістичний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та здоров'язберігаючий підходи описані різними науковцями та дослідниками.

Виклад основних матеріалів дослідження. Аналіз наукових тлумачень дозволив визначити смисложиттєві орієнтації як складне утворення, структура якого є поєднанням життєвих цілей, термінальних цінностей, смислів, коли зміст складових феноменів, що мають суб'єктивну пріоритетність в ієрархії смисложиттєвих орієнтацій. Це утворення, що регулює процес становлення особистості на певному етапі її життя. Особистість постійно пізнає світ навколо себе, з'ясовує з ним стосунки, прагне знайти своє місце та роль. Отже, сенс життя людини, особистості – стати і бути вільним, робити добро, служити людям, утверджувати красу, людяність, моральність; любити, берегти природу; удосконалювати світ, у якому живе. Кожен має засвоїти думку: я хочу бути щасливим, сильним, вільним; і я маю на це право. Спроби вирішувати за людину, що таке воля, як жити, як поводитися, що робити, – неправомірні, аморальні, позбавляють волі, перетворюють в залежну, одномірну істоту (Антонова, 2007: 3-9).

Ціннісна орієнтація – це спрямованість особистості на певні цінності (матеріальні й духовні блага, якості людини). Система ціннісних орієнтацій визначає спрямованість особи, є основою світогляду, життєвих принципів, відносин до навколишнього світу, до інших, до себе, філософією життя. Більшість сучасних психологів визнають класифікацію цінностей, за Рокичем. Є два класи цінностей: термінальні цінності – переконання, що кінцева мета існування індивіда варта, щоб до неї прагнути (цінності-цілі) і цінності інструментальні – переконання, що образ дій або властивість особи є кращими в ситуації (певні якості особистості або цінності-засоби). Кожний виділяє головне, до чого прагне. Це визначає мету якої

необхідно домогтися (цінності-цілі) і конкретні якості особистості, які для їх досягнення треба використати (цінності-засоби). Воля, яка знає, що є добро і зло, протистоїть злу. Свобода в союзі з моральністю, красою – от вищий критерій, що визначає сенс життя людини, вища цінність, до якої людина має прагнути, якщо хоче, щоб життя знайшло високий зміст, гідний життя. Залежно від того, яка цінність вважається найвищою, визначальною, по-різному формується особистість. Тип людської особистості визначає набір цінностей, які вона сповідує (Бондаренко, 2003: 8–11).

Інтерпретація поняття «професійне становлення» базується на філософському розумінні зміни якостей особистості і реальному перетворенні можливості в дійсність через виявлення актуальних протиріч; на психолого-педагогічних засадах поетапного діяльнісного розвитку особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі виявлено випадки ототожнення понять «професійне становлення» та «професійний розвиток», що є неправомірним.

Потреба в розвитку себе як особистості обумовлює в подальшому продуктивне професійне становлення. Особистісний розвиток є фактором, який ініціює професійне становлення і учня, і викладача, і фахівця-практика як на етапі професійного навчання, так і в безпосередній професійної діяльності. На різних стадіях професійне становлення визначається різними протиріччями і виявленням смисловий неповноти. Відбувається зміна життєвих і професійних планів, провідної діяльності, структури особистості в цілому. Отже, в дослідженні професійне становлення розглядається як цілеспрямований, спеціально організований процес поетапного розвитку і саморозвитку особистості в професійно орієнтованих видах діяльності (Туркот, 2011: 244).

Засвоєння людиною соціального досвіду носить суб'єктивний характер, адже соціалізація у жодному випадку не є механічним процесом. Кожен індивід по-своєму сприймає одні і ті ж ситуації. Таким чином люди отримують різний соціальний досвід з однакових обставин. Соціальні цінності набувають для індивіда особистісного смислу, коли він переживає їх особисто та позитивно до них ставиться. Особистісний сенс є індивідуалізованим відображенням дійсності, він визначається ставленням людини до об'єктів для яких виконується діяльність. Формування особистісних орієнтацій є тривалим процесом, який передбачає обізнаність у пізнанні психологічних механізмів, що складають основу ціннісних орієнтацій. Не всі цінності можна визначити через

поведінку людини, адже рішення знаходиться у прямій залежності від обставин та причин об'єктивного і суб'єктивного характеру. Мотив залежить від бажаності предметів чи людей, їх привабливість та особистісне ставлення до них (Кокун, 2012: 119).

Джерелом активності виступають почуття та емоції, вони проєктують можливі дії, живлять фантазію та стимулюють до уяви конкретних обставин та результатів. Зазвичай люди уявляють результати в емоційно привабливій формі, тож через уяву та єдність інтелекту відбувається перетворення та формування поведінки та цінностей особистості. Зміна поведінки знаходиться у прямій залежності від зовнішніх умов, природних факторів, рівня розвитку культури, від самої людини, її мотивів, цінностей та інтересів. Підлітковий вік характеризується інтенсивним формуванням ціннісних орієнтацій. Дівчата зацікавлені у пошуку кохання, щасливого сімейного життя, а хлопці у пошуку фінансової незалежності, вірних друзів, партнерів.

Потреба у спілкуванні та власному просторі є вирішальним чинником у процесі формування особистості. У підлітковий період спілкування набуває абсолютно специфічних рис: у ньому присутня вибірковість, розширюється коло груп з різними інтересами. Особливістю юнацького віку виступає орієнтація на майбутнє, яка стимулює особистість до активного розвитку та прийняття важливих рішень. Психологічною основою оформлення цінностей молодого людини виступає процес життєдіяльності, вирішення різних ситуацій та взаємодія з оточуючим середовищем (Будак, 2008: 19).

Близьким до нашої проблематики є експериментальне дослідження якостей студентів, які зумовлюють успішне кар'єрне зростання у майбутньому, проводилося в Гарвардському університеті, починаючи від 1938 р. Більш успішними були ті, хто в студентські роки відрізнявся організованістю, практичністю і цілісністю особистості. Також виділяються самоорганізація у вільний час і спрямованість особистості як передумова кар'єри та професіоналізму. У радянській психології в 60-70-і роки Б.Г. Ананьєв виділяє студентство в особливий віковий період і досліджує динаміку розвитку інтелекту студентів. Подальші дослідження були зосереджені, в основному, на проблемах розвитку мотивів і навчальної діяльності, особливостей праці в різних професіях, вибору професії (Довгих, 2005: 68).

Дослідження Т.В. Кудрявцева і Н.В. Кузьміної дозволяють виділити чотири етапи професійного

становлення особистості. Це формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація і часткова або повна реалізація особистості в професійній сфері. Найважливіша роль при цьому відводиться професійному навчанню. Особливо важливою в аспекті розглянутої проблеми є концепція В.В. Давидова, згідно з якою головною метою і головним результатом навчальної діяльності є розвиток особистості учня (Веремчук, 2007: 52-53).

Складність структури професійної самовизначення майбутнього педагога обумовлює наявність значної кількості чинників які її детермінують. Одним із таких – є професійна спрямованість особистості майбутнього вчителя, тобто усвідомлення мотивів вибору професії, мотивів навчання, свого подальшого професійного шляху та місця в професії. Це зайвий раз підтверджує правоту В. Франка, який зазначав, що сенс завжди може бути знайдений, і закладає основу для теоретичної та емпіричної типології смислів життя. Інші чинники визначають внутрішню точку контролю, відповідно до якої з одного боку особистість вірить у те, що контролює плин власного життя, а з іншого боку бувають ситуації, коли все виходить з-під її контролю. Також, необхідно зазначити, що процесі професійного становлення студентів досить важливим аспектом є їхня здатність до рефлексії та критичного мислення. У педагогічній літературі рефлексія розглядається як вміння об'єктивно оцінювати власні дії, здатність проявляти емпатію до себе, розмірковувати над своїм психічним станом, фактично це процес самопізнання.

Відповідно до А.А. Азбеля можна виділити 3 основні мотиви, які розкривають чому студенти здобувають вищу освіту та, зрештою, впливають на процес їхнього професійного становлення, а саме отримання знань, отримання диплому, оволодіння професією. Процес професійного становлення це складне та динамічне явище, і на прикладі першого та четвертого курсів можна виявити, що їхня мотивація до здобуття вищої освіти та здатність бачити себе в професії істотно відрізняється. Як правило, ключовим фактором до навчальної діяльності студентів 1 курсу навчання є мотив «отримання знань», що свідчить про їхній інтерес до навчання у поєднанні з фантазійними уявленнями про професію. Мотив «отримання диплому» займає здебільшого займає друге місце серед студентів 1 курсу (Болтівець, 2000: 90–91).

Цей факт може свідчити про престижність отримання вищої освіти, а, також, про бажання отримати диплом при *формальному* засвоєнні

знань і мінімальних зусиль в навчанні. Найнижчий показник серед студентів першого курсу має мотив «оволодіння професією», що свідчить про те, що, як правило, першокурсники не мають конкретного бачення щодо себе у вибраній ними професії. Як наслідок, це призводить до неефективної розстановки пріоритетів, демотивації, мораторію та ціннісного переосмислення серед значної кількості першокурсників. Якщо аналізувати студентів четвертого курсу, то мотив «оволодіння професією» є основним для цієї категорії здобувачів освіти.

Це свідчить про достатньо свідоме ставлення до майбутньої професії, усвідомленість свого місця в майбутній професії. Варто зазначити, що важливим фактором, який впливає на здатність студента досягнути своє професійне становлення є проходження активної фахової практики, яка, відповідно до більшості навчальних планів проходить саме на четвертому курсі. Мотив «отримання диплому», як правило, виходить на друге місце серед студентів четвертого курсу, але це вже пов'язано не з престижністю професії, а з прагматичним бажанням краще влаштуватися в житті. Мотив оволодіння знаннями, як правило, знаходиться на третьому місці серед четвертокурсників, що свідчить про те, що формальне здобуття знань, умінь та навичок без ретельного осмислення та усвідомлення того, як це знадобиться в житті на четвертому курсі практично не відбувається.

Висновки. У результаті проведеного дослідження слід зазначити наступне:

Професійне становлення студентів зумовлюється сформованістю взаємопов'язаних особистісних факторів таких як ціннісна орієнтація, соціалізація, рефлексія, професійна спрямованість, професійна ідентичність, мотиваційна сфера. Період навчального процесу у ЗВО істотно впливає на формування та переосмислення вищезазначених особистісних факторів та перебіг професійного становлення студентів. Особливо це стосується мотиваційної сфери щодо здобуття вищої освіти, коли «здобуття знань» та «отримання диплому» в межах чотирьох років та в результаті проходження студентами активної фахової практики трансформуються у мотив «оволодіння професією». ЗВО мають розглянути шляхи оптимізації навчального процесу з метою збільшення рівня усвідомленості серед студентів щодо професії, яку вони здобувають та формування їхньої професійної ідентичності вже з першого курсу. Це зможе посприяти ефективною профілактикою мораторію та стати позитивним чинником для професійного становлення студентів під час їхнього навчання у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків. *Актуальні проблеми психології* / ред. С. Максименко. Київ, 2007. Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 3–9.
2. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 19 с.
3. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. Київ: Ред. «Бюл. ВАК України», 2000. 303 с.
4. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з шкільниками: монографія зі спец-практикумом у двох книгах. Київ: Вид. Дім «Слово», 2008. 288 с.
5. Веремчук А. М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми психології* / ред. С. Максименко. Київ, 2007. Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 52–60.
6. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2002. 21 с.
7. Довгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 67–71.
8. Коқун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
9. Крилова О. А. Тренінговий підхід у формуванні професійного становлення майбутнього фахівця. URL: <http://www.google.com.ua/url> (дата звернення: 13.07.2021).
10. Лябик С. І. Проблеми підготовки спеціалістів. Професійне становлення особистості. URL: http://www.rusnauka.com/33_DWS010/33_DWS_2010/Pedagogica/74704 (дата звернення: 12.07.2021).
11. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посіб. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
12. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.

REFERENCES

1. Antonova N. O. Kryzovi yavyshcha u profesijnomu stanovlenni studentiv-psykholohiv ta psykholohiv-praktykiv [Crisis phenomena in the professional development of students-psychologists and psychologists-practitioners]. *Current problems of psychology* / red. S. Maksymenko. Kyiv, 2007. T. 5: Psykhofiziolojiya. Psykholojiya pratsi. Eksperymental'na psykholohiya. pp. 3–9. [in Ukrainian].
2. Bondarenko I. I. Psykholohichni umovy efektyvnoyi profesijnoyi adaptatsiyi psykholohiv-pochatkivtsiv [Psychological conditions of effective professional adaptation of novice psychologists]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01. Kyiv, 2004. 19 p. [in Ukrainian].
3. Boltivets' S. I. Pedahohichna psykholohiyena: teoriya ta metodyka [Pedagogical psychohygiene: theory and methods]. Kyiv: Red. «Byul. VAK Ukrainy», 2000. 303 p. [in Ukrainian].
4. Budak S. V. Formuvannya hotovnosti studentiv do inshomovnoyi diyal'nosti z shkil'nykamy [Formation of students' readiness for foreign language activities with schoolchildren]: monohrafiya zi spetsprakykumom u dvokh knyakh. Kyiv: Vyd. Dim «Slovo», 2008. 288 p. [in Ukrainian].
5. Veremchuk A. M. Umovy formuvannya profesijnoyi refleksiyyi maybutnikh vchyteliv [Conditions for the formation of professional reflection of future teachers]. *Current problems of psychology* / red. S. Maksymenko. Kyiv, 2007. T. 5: Psykhofiziolojiya. Psykholojiya pratsi. Eksperymental'na psykholohiya. pp. 52–60.
6. Vitkovs'ka O. I. Psykholohichni umovy profesijnoho samovyznachennya vypuskniv serebnikh shkil u protsesi profkonsul'tatsiyi [Psychological conditions of professional self-determination of high school graduates in the process of vocational counseling]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv, 2002. 21 p. [in Ukrainian].
7. Dovhykh L. Kar'yerni domahannya yak sub'yektyvnyy mekhanizm profesijnoyi samorealizatsiyi [Career aspirations as a subjective mechanism of professional self-realization]. *Social Psychology*. 2005. Nr 2. pp. 67–71. [in Ukrainian].
8. Kokun O. M. Psykholohiya profesijnoho stanovlennya suchasnoho fakhivtsya [Psychology of professional development of a modern specialist]: monohrafiya. Kyiv: DP «Inform.-analit. Ahenstvo», 2012. 200 p. [in Ukrainian].
9. Krylova O. A. Treninhovyy pidkhid u formuvanni profesijnoho stanovlennya maybutn'oho fakhivtsya [Training approach in the formation of professional development of the future specialist]. URL: <http://www.google.com.ua/url> (data zvernennya: 13.07.2021). [in Ukrainian].
10. Lyabyk S. I. Problemy pidhotovky spetsialistiv. Profesiynne stanovlennya osobystosti [Problems of training specialists. Professional development of personality]. URL: http://www.rusnauka.com/33_DWS010/33_DWS_2010/Pedagogica/74704 (data zvernennya: 12.07.2021). [in Ukrainian].
11. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]: navchal'nyy posib. Kyiv: Kondor, 2011. 628 p. [in Ukrainian].
12. Bondarenko O. F. Psykholohichni osoblyvosti suchasnoyi student-s'koyi molodi ta problemy profesijnoyi pidhotovky psykholohiv-praktykiv [Psychological features of modern student youth and problems of professional training of psychologists-practitioners]. *Practical Psychology and Social Work*. 2003. Nr 4. pp. 8–11. [in Ukrainian].

Людмила КОБИЛЕЦЬКА,

orcid.org/0000-0003-4688-3622

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) *lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua*

ФОЛЬКЛОР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано роль фольклору у формуванні художньо-мовленнєвої компетентності дошкільників та молодших школярів. Проблему розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами усної народної творчості науковці висвітлювали багатогранно, однак аспект формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти засобами українського фольклору потребує детального опрацювання. Мета розвідки – проаналізувати особливості художньо-мовленнєвої діяльності та визначити роль фольклорних творів у формуванні художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти.

У статті розкрито сутність, структуру художньо-мовленнєвої діяльності, проаналізовано роль художнього образу в розвитку творчої уяви дітей. Окреслено поняття “художньо-мовленнєва компетентність” та її компоненти – художньо-естетичне сприйняття та словесну творчість.

Значну увагу в розвідці приділено характеристиці фольклорних жанрів, які доцільно застосовувати під час навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти та початковій школі. З раннього віку педагоги широко використовують в освітньому процесі віршички-пісеньки, які не лише розважають дитину, але розвивають мовлення, пам'ять, інтерес, любов до художнього слова. Невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти та початковій школі є вивчення казок, які сприяють формуванню у дітей оцінно-етичних суджень, естетичному вихованню; розвивають художній смак, творчу уяву. Визначено особливості організації та проведення роботи з використання малих фольклорних жанрів: загадок, скоромовок, лічилок, мирилок, забавлянок, паремій. Також обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти засобами фольклору.

Усна народна творчість змалку породжує у дитячих душах людські цінності: добро, милосердя, співчуття, любов до краси слова. Багатство художніх засобів, образів, національний колорит фольклорних творів сприяють формуванню високої культури мовлення.

Ключові слова: *художньо-мовленнєва компетентність, художньо-мовленнєва діяльність, фольклор, дошкільники, молодші школярі.*

Liudmyla KOBYLETSKA,

orcid.org/0000-0003-4688-3622

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) *lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua*

FOLKLORE AS A FACTOR IN THE FORMATION OF ARTISTIC AND SPEECH COMPETENCE OF PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article analyzes the role of folklore in the formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren. The problem of speech development of preschool and primary schoolchildren by means of folklore has been covered in many ways, but the aspect of formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren by means of Ukrainian folklore need detailed elaboration. The purpose of the research is to analyze the features of artistic and speech activity and to determine the role of folklore works in the formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren.

The article reveals the essence, structure of artistic and speech activity, analyzes the role of artistic image in the development of children's creative imagination. The concept of artistic and speech competence and its components – artistic and aesthetic perception and verbal creativity are outlined.

Considerable attention in the investigation is paid to the characteristics of folklore genres, which should be used during the educational process in preschool and primary school. From an early age, children's poems are widely used in

the educational process of preschool education, which not only entertain the child, but develop speech, memory, interest, love of the artistic word. An integral part of the educational process in preschool and primary school is the study of fairy tales, which contribute to the formation of children's evaluative and ethical judgments, aesthetic education, develop artistic taste, creative imagination. The peculiarities of the organization and carrying out of work on the use of such small folklore genres as riddles, pater, counters, paremias are determined. The pedagogical conditions for the formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren by means of folklore are also substantiated.

Folklore from an early age engenders in children's souls human values: kindness, mercy, compassion, and love for the beauty of the word. The richness of artistic means, images, national color of folklore works contribute to the formation of a high culture of speech.

Key words: *artistic and speech competence, artistic and speech activity, folklore, preschoolers, primary schoolchildren.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти – формування освіченої, творчої особистості. Ідеями індивідуальності та унікальності кожної дитини, підтримки самостійності, незалежного мислення, впевненості, необхідності розвитку її креативного потенціалу наскрізь пройняті такі нормативні акти, як Базовий компонент дошкільної освіти (2021) та Державний стандарт початкової освіти (2018). У вказаних нормативних документах задекларовано особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, соціокультурний та інтегрований підходи до організації освітнього процесу. Діяльнісний підхід передбачає пріоритет набуття особистого досвіду дитини та процесу його формування у всіх видах діяльності, які реалізуються у дошкільному та молодшому шкільному віці: руховій, ігровій, мистецько-творчій, пізнавально-дослідницькій, господарчо-побутовій. Компетентнісний підхід передбачає увагу до збагачення досвіду дитини та використання комплексних психолого-педагогічних впливів (педагогічних технологій, методів, способів), що сприяють становленню компетентності. Основними характеристиками інтегрованого освітнього процесу є радісне проживання подій, смислове наповнення, активне залучення дитини до співпраці з дорослими. Особистісно орієнтований підхід передбачає визначення базових якостей особистості, розвиток активності, ініціативності та креативності дитини (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Одним із завдань освітнього напряму “Мовлення дитини” Базового компонента дошкільної освіти (2021) та освітньої галузі “Мовно-літературна” Державного стандарту початкової освіти (2018) є формування художньо-мовленнєвої компетентності, яка поєднує два види діяльності – художню та мовленнєву.

Важко переоцінити роль усної народної творчості у формуванні естетичних вражень, спонукання до мовленнєвої творчої діяльності, розвитку образного мовлення.

Аналіз досліджень. Проблему розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами фольклору у своїх працях висвіт-

лювали К. Ушинський, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дзюбишина-Мельник, Л. Фесенко, Н. Лисенко, М. Мнищенко, М. Варварук, Г. Ватаманюк та інші. Також у наукових працях проаналізовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види та специфіку на різних вікових етапах (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.). Однак, аспект формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти засобами українського фольклору потребує детального опрацювання.

Мета статті – проаналізувати особливості художньо-мовленнєвої діяльності та визначити роль фольклорних творів у формуванні художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Як ми зазначили вище, одним із підходів до сучасного процесу навчання є діяльнісний. Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, формуються певні компетентності. Виокремлюють різні види діяльності: трудову, пізнавальну, навчальну, пошукову, мовленнєву, музичну, образотворчу, художню та ін..

Серед різноманітності усіх видів діяльності виділяють також художньо-мовленнєву. Сутність художньо-мовленнєвої діяльності розкрила у своїх розвідках А. М. Богуш. Дослідниця визначила структуру художньо-мовленнєвої діяльності, яка, на її думку, складається із таких компонентів: когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-естетична й театральні-ігрова (Богуш, 2010: 57). Алла Михайлівна виокремила чотири складові художньо-мовленнєвої діяльності: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання в особах тощо), 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізаторська діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) (Богуш, 2010: 57).

Детально аналізувала особливості художньо-мовленнєвої діяльності дітей

Н. В. Гавриш. Дослідниця зазначала, що художньо-мовленнєва діяльність є одним із найулюбленіших способів самовираження та самореалізації дитини, виховання у неї мовленнєвої культури й елементів творчості у мовленні, плекаючи “уміння переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість, складати невеликі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок...” (Гавриш, 1999: 19).

У своїх розвідках Наталія Василівна детально аналізує, що до складу художньо-мовленнєвої діяльності відносяться театральнo-мовленнєва, образотворчo-мовленнєва, музично-мовленнєва, літературно-мовленнєва діяльність (Гавриш, 1999: 19). Мовлення є основою усіх вищезазначених видів діяльності, адже, як стверджує дослідниця, взаємозв'язок мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості може бути різноманітним: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків), мовленнєвотворча і музична діяльність (добір музичного твору до своєї казки, музичні асоціації з сюжетом), театралізована та мовленнєвотворча діяльність (сюжетоскладання, дитячий фольклор) та ін. (Гавриш, 1999: 19).

В художньо-мовленнєвій діяльності, як зазначає А. М. Богуш, присутній художній образ залежно від виду мистецтва, який збуджує творчу уяву, фантазію, розвиває ініціативу дитини (Богуш, 2010: 44).

Художній образ сприяє швидкому встановленню асоціативних зв'язків з довкіллям, вчить дитину мислити і робити висновки. Як наслідок, діти створюють образи у внутрішньому плані, і вже ці образи стають стимулами зовнішньої активної діяльності (мовленнєвої, рухової, образотворчої, музичної). Художнє слово сприяє розвитку образності мислення та уяви дошкільників та молодших школярів, формуванню в них оцінно-етичних суджень.

Художньо-мовленнєва компетентність – здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021: 20).

Важко переоцінити роль усної народної творчості у формуванні художньо-мовленнєвої компетентності.

Перші уявлення про світ дитина отримує з маминих колискових. Слухаючи колискову пісню, дитина долучається до національних цінностей через поетику слова, мелодію. З колисковою піснею передається любов матері до дитини; це перший досвід духовності та моралі. Під час перших кроків, годування, будь-яких видів активності немовля чує примовлянки, які формують мовлення дитини і сприяють формуванню емоційної сфери. До прикладу, примовлянка під час умивання дитини: *Водичко-водичко, умий моє личко, очка щоб ясніли, щічки червоніли, щоб сміявся ротик, і дихав гарно носик*. Ця примовлянка вчить дітей умиватися з радістю. Звертання до водиці і пестливі слова сприяють створенню сприятливої атмосфери, збагачують духовну красу.

З раннього віку широко використовують в освітньому процесі закладу дошкільної освіти дитячі віршики-пісеньки, які не лише розважають дитину, але розвивають мовлення, пам'ять, інтерес, любов до художнього слова. Наведу приклади найвідоміших: *“Ходить гарбуз по городу”*, *“Два півники, два півники”*, *“Я лисичка, я сестричка”*, *“Танцювала риба з раком”* та ін..

Невід'ємною частиною навчально-виховного процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі є вивчення казок, які сприяють формуванню у дітей оцінно-етичних суджень, естетичному вихованню, розвивають художній смак, творчу уяву. Важко переоцінити естетичний потенціал українських народних казок *“Котик та Півник”*, *“Лисичка та Журавель”*, *“Півник і двоє мишенят”* та ін., що виявляється в яскравому зображенні казкового світу, в захопленості та повчальності. Без сумніву, народна казка – невичерпне джерело вивчення національного колориту, побуту, звичаїв, особливостей національної кухні, природного середовища.

Як зазначає М. Філіпчук, мова допомагає формувати етномовну картину світу – продукт і рушій національної самосвідомості; вона є тим фактором, що поєднує духовні здобутки попередніх і наступних генерацій, а також виступає засобом етнічної ідентифікації, шляхом якої актуалізується зв'язок між конкретним мовцем і цілим етносом – творцем і носієм мови (Філіпчук, 2007: 5 – 6). Виконання мовою функції передачі етнічної ментальності “полягає не в тому, що виражається мовою, а в тому, як виражається” (Потебня, 1993: 187). З цього погляду цікавим виступає традиційне дискурсивне вживання мови (фольклорні тексти замовлянь, вірувань, оповідей-міфів (казка, переказ, легенда тощо), вербальних фрагментів весільних та інших обрядів),

яке визначає для свого носія напрями світосприймання (Жайворонок, 2001: 48).

Фольклорні твори формують у дитини національну художньо-образну картину світу. Адже у казках, легендах, пареміях трапляється дуже багато знакових для української культури слів: *борщ, галушки, піч, пиріжки, рута-м'ята, калина, верба, соловейко* та ін.

Важливе значення для морально-естетичного виховання та формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти мають такі малі фольклорні жанри, як загадки, скоромовки, лічилки, мирилки, забавлянки, паремії.

У лексикографічних джерелах подано різні тлумачення терміна "паремія". Прості, невеличкі за розміром, вони дивують широким використанням мовних виразних засобів, оригінальністю художніх образів. Так, дослідниця О. Селіванова залучає до паремій прислів'я, приказки, етикетні формули (вітання, побажання, порівняння), прикмети, каламбурки, крилаті вислови тощо (Селіванова, 2004). Паремії навчають любові до рідного краю (*У ріднім краю – як у раю; Нема на світі другої України, немає другого Дніпра; У чужім краю і солов'ї не цвірінькають*); дружності (*Людина без друзів – що дерево без коріння; Міцну дружбу й сокирою не розрубаси; Одна ластівка весни не приносить; Один у полі – не воїн; Одна бджола меду не наносить*). Дбати про своє здоров'я навчають паремії: *Здоров'я – дорожче багатства; Здоров'я за гроші не купиш; Недосипаєш – здоров'я втрачаєш; Рух – це здоров'я*. Виховують любов і повагу до батьків такі прислів'я та приказки: *Добрі діти – батькам вінець, а злі діти – кінець; Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько; Все купиш, лише тата і мами – ні; Рада б мати до дітей небо прихилити та зорями вкрити*. Розвивати любов і наполегливість до навчання допоможе вивчення таких паремій: *Книга вчить, як на світі жити; Книга для людини – що вікно для хатини; Хто знання має, той і мур зламає* (Кобилецька, 2020: 58).

Малі фольклорні жанри використовують також для формування родинних стосунків (*Оцей пальчик – наш дідусь, оцей пальчик – баба, оцей пальчик – наш татусь, оцей пальчик – мама, оцей пальчик – хлопчик наш, а зуть його Саша*).

Налагодженню зіпсованих дитячих стосунків сприяють мирилки, що є своєрідним обрядом укладання "мирної угоди" (*Через тин вишня нахилилася, дві подружечки посварилися. Тобі яблучко, мені грушечка, не сварімося, моя душечко. Тобі яблучко, мені зернятко, помирімося, моє сер-*

денько). Малі фольклорні жанри доречно використовувати, щоб виховати любов до природи і усього живого. Велике естетичне значення має лічилочка: *Раз – метелик, два – жучок, три – невтомний павучок, а чотири – бабка спритна, п'ять – то сонечко привітне, шість – потішний світлячок, сім – то джмелик-дивачок, вісім – бджілка-трудівниця, дев'ять – мушка-танцівниця, десять – коник-стрибунець. Тут лічилочці кінець!* Цікаві епітети, якими охарактеризовано комах, допоможуть дитині створити певні художні образи на основі асоціації і, безумовно, мають велике естетичне значення.

Беззаперечною є вагома роль загадок у розвитку мисленнєвих процесів у дітей, поетичному сприйманні навколишнього світу, естетичному вихованні. Наведемо приклади загадок: *Сидить дівця у коморі, а коса її надворі* (Морква); *За лісом, за пралісом золота паляниця печеться* (Сонечко); *Один баранець пасе тисячі овець* (Місяць і зорі) та ін.. Загадки відзначаються невеликим обсягом, римованою формою, легкістю для запам'ятовування, і викликають велике зацікавлення у дітей.

З логопедичною метою використовують скоромовки, які допомагають вимовити дітям складні звуки. Здобувачі дошкільної та початкової освіти з радістю повторюють цікаві скоромовки: *Бобер на березі з бобренятами бублики пік; На дворі трава, на траві дрова; На річці Лука спіймав рака у рукав*.

Доцільно на заняттях з розвитку мовлення та уроках з української мови та читання використовувати народні жартівливі тексти, які підтримують добрий настрій дитини, розвивають мовлення, сприяють психічному розвитку.

Будь-який фольклорний твір виступає перед дитиною в єдності змісту і художньої форми; завдання педагога – підготувати дитину до сприйняття цього твору. Для цього необхідно звернути увагу дітей не лише на зміст, а й на виразність мовних засобів мирилки, загадки, казки, вірша та інших творів усної народної творчості. Дитина повинна усвідомлювати зв'язок компонентів художньої форми зі змістом фольклорного твору. Адже змістова сторона художньо-мовленнєвої компетентності складається з різного роду знань та умінь: дитина повинна знати багато фольклорних творів, уміти пояснити особливості основних фольклорних жанрів, усвідомлювати і могли пояснити значення образних слів, доцільність їх вживання в поетичному тексті та прозі (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021: 20).

Вивчення фольклорних творів у ЗДО та початковій школі сприяє високому рівню мовленнєвої

культури: мовлення дитини стає багатим, точним та виразним. Збільшується словниковий запас; дитина вміє добирати такі слова, які найкраще передають зміст висловлювання; вживає фразеологізми та паремії; розуміє роль метафор, порівнянь, епітетів у художньому тексті. Дитина підтримує бесіду про зміст, ідею, характери та вчинки героїв твору, висловлює свої враження, оцінно-етичні судження стосовно персонажів, переповідає відомі казки, оповідання; усвідомлює та пояснює зміст прислів'їв, приказок, доречно використовує їх у мовленні, відгадує загадки, інтонаційно передає різні почуття при виконанні творів усної народної творчості, відтворює в мовленні образні вислови з фольклорних текстів, чітко промовляє скоромовки, чистомовки, лічилки, прислів'я та приказки, бере участь у різноманітних мовних іграх.

На основі аналізу фольклорного твору в єдності його змісту й художньої форми, а також в активному засвоєнні засобів художньої виразності, діти навчаються самостійно складати невеличкі твори. Словесна творчість – особливий вид діяльності дитини, для якого характерні самостійність, образність, зв'язність, виразність.

Дошкільники та молодші школярі мають величезний творчий природний потенціал, тому дуже важливо забезпечити умови розвитку дитячої фантазії, атмосферу творчого натхнення, зацікавити дітей творити свої оповідання, казки, вірші. Вихователю ЗДО та учителям слід систематично звертати увагу на вивчення фольклорних жанрів здобувачами дошкільної та початкової освіти. Доцільно використовувати такі критерії відбору

фольклорних творів: змістовність, інформативність, доступність змісту, морально-етичне, естетичне значення. Також під час проведення занять чи уроків важливе місце посідає створення сприятливої морально-психологічної атмосфери, розвивального середовища, застосування індивідуального підходу до кожної дитини. Педагог повинен побачити настрій, стан здобувача освіти, навчити дітей долати труднощі, розвивати мовлення. Також дуже важливо продумувати різні види занять, порушувати питання проблемно-пошукового характеру. Мовлення педагога повинне бути делікатне, коректне, тактовне.

Висновки. Художньо-мовленнєва діяльність реалізується в таких напрямках: розвиток художньо-естетичного сприймання і художньої творчості; виховання культури мовлення; збагачення емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду, якому сприяють творча, рухова, мовленнєва активність дитини у процесі сприймання і відтворення фольклорного твору. Художньо-мовленнєва компетентність дошкільників та молодших школярів формується значною мірою з допомогою засобів фольклору, адже усна народна творчість – своєрідний морально-етичний та естетичний кодекс. Фольклорні твори змалку породжують у дитячих душах людські цінності: добро, милосердя, співчуття і любов до краси слова. Багатство художніх засобів, образів, національний колорит фольклорних творів сприяють формуванню високої культури мовлення. Завдання вихователя та вчителя – сформуванню художньо-мовленнєву компетентність дошкільників та молодших школярів, використовуючи найрізноманітніші методи і прийоми, форми та засоби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти, 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 3.06.2021).
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. 304 с.
3. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку : монографія. Одеса, 2002. 239 с.
4. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк: Лебідь, 1999. 170 с.
5. Державний стандарт початкової освіти, 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> (дата звернення: 26.05.2021).
6. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень. *Мовознавство*. 2001. № 5. С. 48–63.
7. Кобилецька Л. В. Паремії як чинник морального виховання дошкільників та молодших школярів. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Л.: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. Вип.5. С. 57-59.
8. Потебня А. А. Мысль и язык. К.: СИНТО, 1993. 192 с.
9. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. К. : Брама, 2004. 336с.
10. Філіпчук М. В. Етносимволіка мовних одиниць в українському обрядовому дискурсі: автореф. дис..канд. філол. наук. К., 2007. 20 с.

REFERENCES

1. Bazoviy komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education], 2021 r. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (access date: 3.06.2021). [in Ukrainian]

2. Bohush A. M. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh [Methods of organizing artistic and speech activities of children in preschool institutions]. K. : Vydavnychi Dim "Slovo", 2010. 304 s. [in Ukrainian]
3. Bohush A. M. Formuvannia otsinno-etychnykh sudzhen u ditei doshkilnoho viku : monohrafiia. [Formation of evaluative and ethical judgments in preschool children: a monograph]. Odesa, 2002. 239 s. [in Ukrainian]
4. Havrysh N. V. Khudozhnie slovo i dytiache movlennia [Artistic word and children's speech]. Donetsk: Lebid, 1999. 170 s. [in Ukrainian]
5. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education], 2018 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> (access date: 26.05.2021). [in Ukrainian]
6. Zhaivoronok V. V. Ukrainska etnolinhvistyka: deiaki aspekty doslidzhen [Ukrainian ethnolinguistics: some aspects of research]. *Movoznavstvo [Linguistics]*. 2001. № 5. S. 48–63. [in Ukrainian]
7. Kobyletska L. V. Paremii yak chynnyk moralnoho vykhovannia doshkilnykiv ta molodshykh shkoliariv [Paremiias as a factor in the moral education of preschoolers and primary school children]. *Materialy zvitnykh naukovykh konferentsii fakultetu pedahohichnoi osvity [Materials of reporting scientific conferences of the faculty of pedagogical education]*. L.: LNU imeni Ivana Franka, 2020. Vyp.5. S.57-59. [in Ukrainian]
8. Potebnya A. A. Myisl i yazyik [Thought and language]. K.: SINTO, 1993. 192 s. [in Russian]
9. Selivanova E. A. Osnovy lingvisticheskoy teorii teksta i kommunikatsii [Fundamentals of linguistic theory of text and communication]. K. : Brama. 2004. 336 s. [in Russian]
10. Filipchuk M. V. Etnosymbolika movnykh odynyts v ukrainskomu obriadovomu dyskursi: avtoref. dys. kand. filol. nauk [Ethnosymbolism of language units in the Ukrainian ritual discourse: the abstract of the dissertation of the candidate of philological sciences]. K., 2007. 20 s. [in Ukrainian]

УДК 377.091:331

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-27>

Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0003-1006-0130

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Маріанна ГАВРИЛЮК,

orcid.org/0000-0002-2347-2188

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) marianna.v.havryliuk@lpnu.ua

Оксана БІЛИК,

orcid.org/0000-0001-6042-1147

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(м. Львів, Україна) Lubik.anelia@gmail.com

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Проблема. Особливостями сільських закладів професійно-технічної освіти є їх значна ізольованість і обмеження можливостей учнів, пов'язаних з географічним розташуванням населеного пункту. Надто складною є ситуація у віддалених селах, де учні чітко спрямовуються на конкретну роботу з першого дня навчання, що суттєво знижує мотивацію до творчості. Останніми роками ситуація покращилася за рахунок стрімкого розвитку засобів зв'язку та можливостей інформаційно-комунікаційних технологій. Навчальний процес переважно зорієнтований на середнього учня, а рівень готовності викладачів до навчання обдарованої молоді за індивідуальними програмами розвитку й обрання напрямів роботи з ними є недостатнім, що в підсумку обмежує можливості розвитку цих здібностей. **Мета.** Обґрунтування методологічних засад та виявлення практичних можливостей розвитку творчих рис особистості учнів сільської місцевості. **Узагальнені результати.** Методологічною основою творчого розвитку є принцип наступності та неперервності у навчанні й синергетичний підхід, що передбачають залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру, використання освітніх мереж в умовах сільських ПТНЗ та активізацію використання інноваційних форм навчання. Актуальними залишаються пошук талановитих дітей та педагогічна підтримка їх особистісного та професійного розвитку. Доцільними на сучасному етапі є такі форми розвитку творчості учнів, що проживають у сільській місцевості, як наукові проєкти учнів, віртуальні конференції, презентації, електронне моделювання творчих ситуацій та завдань, комп'ютерні проєкти, відео-майстер-класи, нові дистанційні розвивальні курси, літні табори для обдарованої молоді, видання збірників творчих робіт учнів, заохочення учнів до публікацій у ЗМІ, наукове спілкування в мережах тощо. У результаті формується освітній простір відкритих самоорганізованих систем навчальних закладів, що функціонують на інтегрованій основі, узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення творчих проєктів, взаємодії закладів професійно-технічної та вищої освіти за профілями підготовки учнів тощо.

Ключові слова: учні, творчий розвиток, діяльність, заклади професійно-технічної освіти, сільська місцевість, освітні мережі, методологічні засади, традиційні та інноваційні форми діяльності

Yuriy KOZLOVSKII,

orcid.org/0000-0003-1006-0130

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Marianna HAVRYLIUK,*orcid.org/0000-0002-2347-2188**PhD in Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) marianna.v.havryliuk@lpnu.ua***Oksana BILYK,***orcid.org/0000-0001-6042-1147**PhD in Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**Lviv Polytechnic National University**(Lviv, Ukraine) Lubik.anelia@gmail.com*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE PERSONALITY IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN RURAL AREAS

Problem. Peculiarities of rural vocational education institutions are their significant isolation and limited opportunities for students due to the geographical location of the settlement. The situation in remote villages is too difficult, as students are clearly focused on specific work from the first day of their study, which significantly reduces the motivation for creativity. In recent years, the situation has improved due to the rapid development of communications and information technology capabilities. In most cases, the educational process is focused on an average student, and the level of teachers' readiness to teach gifted and creative youth using individual development programs and choose appropriate areas of work is insufficient, which in its turn ultimately limits the development of these abilities. **Research aim.** Substantiation of methodological principles and identification of practical opportunities for the development of creative personality traits of rural students are the main goals of this paper. **Results.** The methodological basis of the development of student's creative abilities is the principle of knowledge and learning continuity as well as a synergetic approach, involving students in active productive activities, interpenetration of educational and industrial problems, the use of educational networks in rural vocational schools and intensifying the use of innovative forms of learning. The search for talented children and pedagogical support of their personal and professional development remain relevant. At the present stage, the development of student's creative abilities particularly of those who live in rural areas might be provided by research projects, virtual conferences, presentations, electronic modeling of creative situations and tasks, computer projects, video workshops, new distance developing courses, summer camps for gifted youth, publication of students' creative works, encouraging students to publish in the media, scientific communication in networks, etc. As a result, the educational space of open self-organized systems of educational institutions functioning on an integrated basis is being formed. Coordination and development of common criteria for student's talent, developing of creative projects, interaction of vocational and higher education institutions are essential.

Key words: students, creative development, activity, vocational education institutions, rural area, educational networks, methodological principles, traditional and innovative forms of activity

Постановка проблеми. В Україні розроблено та прийнято до виконання низку програм стосовно роботи з обдарованою молоддю. У цих документах їх зміст переконливо доводить потребу у всебічному розвитку й повноцінній реалізації, позаяк здібна молодь слугує основним ресурсом процвітання нації в епоху високотехнологічної та інтелектуальної моделі всесвітньої економіки (Ляшенко, Євтодюк, 2002: 135). У цьому сенсі сучасний соціально-економічний розвиток суспільства ставить нові завдання перед освітньою галуззю щодо підготовки фахівців, здатних сформувати інтелектуальний потенціал нації.

Сучасний етап розвитку професійно-технічної освіти характерний глибокою перебудовою, важливою рисою якої є орієнтація на особистість обдарованого учня. І хоч учнів професійно-технічних навчальних закладів загалом вважають

не особливо талановитими, а в сучасному педагогічному середовищі панує думка, що в ПТНЗ навчаються ті, яким не під силу здобувати освіту у закладах вищої освіти чи школах для обдарованих дітей, однак варто пам'ятати, що кожна дитина є по-своєму талановитою та обдарованою.

Аналіз досліджень. У педагогічній літературі виховання обдарованої молоді в навчальному закладі професійної освіти активно досліджував І. Гриценок (Гриценок, 2012). Психологію загальних здібностей аналізував у своїх працях В. Дружинин (Дружинин, 1999). Науковці В. Моляко й О. Музика вивчали здібності, творчість та обдарованість (Моляко, Музика, 2007). Дослідники С. Ляшенко та А. Євтодюк аналізували шляхи у майбутнє і філософію освіти (Ляшенко, Євтодюк, 2002). Психологію особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської

молоді у науково-методичному посібнику розкрив В. Рибалка (Рибалка, 2002). В основі досліджень Б. Теплова – вивчення здібностей і таланту (Теплов, 1941). Феномен сільської школи в освітньому просторі України аналізували В. Ястребова, О.Варецька, І. Гашенко, Л. Кондратова (Ястребова, Варецька, Гашенко, Кондратова, 2009) та ін.

Одним із аспектів підтримки обдарованих дітей, що навчаються у сільських закладах професійно-технічної освіти, є творчий розвиток особистості учнів, що вимагає спеціальної педагогічної діяльності. Висвітлення саме цих проблем роботи з обдарованими учнями у педагогічній літературі недостатнє.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад та шляхів реалізації, творчий розвиток особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості в контексті їхньої взаємодії з вищою школою.

Виклад основного матеріалу. Творчість є складним комплексним явищем, детермінованим соціально-психологічними передумовами, розвивальною взаємодією суб'єкта й об'єкта та спрямованим на владнання діалектичної суперечності згідно з поставленими цілями. Творчі здібності ми розглядаємо як органічну цілісність належного рівня знань свідомого індивіда з його природними талантами, індивідуальними особливостями, розвиненими, удосконаленими у процесі спеціально організованої, творчої діяльності, спрямованої на розкриття творчих можливостей кожного, задоволення естетичних та моральних потреб індивіда й людства загалом.

Слід зазначити, що не менше ніж 10% учнівського середовища професійно-технічних навчальних закладів можна віднести до обдарованої молоді, у той час, коли лише 2–3% реалізують себе згодом як обдаровані (Гриценко, 2012). Нерідко причиною цього є те, що зазвичай навчальний процес зорієнтований на «середнього учня», а рівень готовності викладачів до навчання обдарованої молоді за індивідуальними програмами розвитку й обрання напрямів роботи з ними недостатній, що в підсумку обмежує можливості розвитку цих здібностей. З одного боку, такі умови підвищують планку вимог щодо статусу інтелектуальної переваги, а з іншого – позбавляють талановиту дитину змоги надалі стрімко розвиватися, змушуючи її навчатися в ритмі, розрахованому на середнього учня. Адже спроби всередині класної диференціації учнів за ступенем розумового хисту проблеми не вирішують.

Як відомо, обдарованими вважаються діти, інтелектуальний розвиток яких характерний

насамперед значним випередженням вікових норм. Для учнів, що володіють нестандартним мисленням і високим особистісно-творчим потенціалом, потрібні певні умови: удосконалення особистісно розвивальних компонентів у змісті освіти, діяльності конкретного навчального закладу, підвищення професійної компетенції викладачів у системі професійно-технічного навчального закладу, готовності методичних структур освіти до інноваційного розвитку; ефективної взаємодії навчальних закладів у плані розвитку обдарованих дітей.

Теоретичними засадами творчого розвитку особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості є врахування вміння учнів застосовувати на практиці нові технологічні процеси, передові прийоми і методи праці, а також інформаційне забезпечення працівників у закладах професійно-технічної освіти на базі комп'ютерної техніки; посилення гуманітарної спрямованості навчання, забезпечення взаємозв'язку соціальних та професійних знань, з метою формування духовного типу особистості майбутнього фахівця (Козловський, Гриців, 2016). Ще однією умовою є залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру.

Врахування принципу неперервної освіти виражає вимоги інтеграції загальної та професійної освіти, виділення її фундаментального базового та диференційованого, динамічно змінного компонента як умови постійного підвищення культурно-освітнього рівня людини – суб'єкта сучасної освіти, спілкування і пізнання. У розробці структурно-логічної схеми навчальних планів та програм доцільно враховувати необхідність здобуття майбутнім спеціалістом відповідної фахової кваліфікації після кожного етапу навчання.

Нові чинники, які впливають на умови підготовки робітничих кадрів (труднощі щодо зміцнення матеріальної бази, різке зростання витрат на підготовку фахівця, перепрофілювання та спеціалізація училищ, організація перепідготовки дорослого населення) є передумовами зміни організаційної структури взаємодії виробництва та професійної школи щодо розробки нових підходів до організації навчання. Створення навчально-виробничих об'єднань спрямоване на перебудову організаційних структур і перехід до підвищення рівня підготовки спеціалістів для конкретної галузі виробництва. Фахівці підприємства, які працюють у навчальних закладах за сумісництвом, беруть безпосередню участь у розробленні та впровадженні навчальних планів і програм,

спеціальних курсів навчання, методичних рекомендацій, планів виробничої практики. Особливо цікавими та сучасними є освітні мережі.

Інституційні мережі визначаються як сукупність інституцій, які виконують певну функцію (мережа закладів освіти, мережа бібліотек тощо). Найчастіше мова йде про так звану районну мережу.

Між школами, які реалізують різні освітні програми, виникає необхідність встановлення різного роду зв'язків, що забезпечують інформаційні мережі. Просторове розташування вузлів мережі не має значення, водночас, важливою стає підтримка людських стосунків. Прикладами такої мережі є Інтернет-мережа, мережні спільноти вчителів.

Соціально-функціональні або контактні мережі підтримують чи породжують нові людські стосунки різних і несхожих один на одного учасників мережної взаємодії.

Виходячи з цього, виділяють такі рівні мережної взаємодії як: обміну інформацією; розподілу обов'язків, який передбачає залучення до мережі різних шкіл, їх спрямованість на задоволення різних освітніх потреб громадян; формування соціально-педагогічних норм; ресурсного обміну між освітніми закладами; реалізації освітніх програм, а мережі відповідають індивідуальним освітнім програмам учнів.

Такі освітні мережі є надзвичайно актуальними у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості.

Для обдарованих учнів у закладах професійно-технічної освіти проводиться певна робота, пов'язана зокрема з конкурсами професійної майстерності та тренувальними фірмами. Предметні олімпіади та гурткова робота у закладах професійно-технічної освіти поширені значно менше, ніж у загальноосвітніх школах, ліцеях та гімназіях. Особливостями у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості є їх значна ізоляваність і обмеження можливостей учнів, пов'язаних з географічним розташуванням населеного пункту.

Надто складною є ситуація у віддалених селах, де випускники закладів професійно-технічної освіти часто обмежені чітким спрямуванням на конкретну роботу з першого дня навчання, що суттєво понижує мотивацію до творчості.

Останніми роками ситуація покращилася за рахунок стрімкого розвитку засобів зв'язку та можливостей інформаційно-комунікаційних технологій. Однак можливості ці використовують далеко не повністю. Якщо відволіктися від тех-

нічних та соціальних причин (складність роботи Інтернету, перебої у подачі світла тощо), то виявилося, що в для всіх закладів професійно-технічної освіти сільської місцевості, зокрема віддалених, існує значний потенціал для роботи з обдарованими учнями на основі використання та трансформації досвіду закладів вищої освіти, сільських шкіл та окремих закладів професійно-технічної освіти. Передусім це широке використання інноваційних технологій та тісна взаємодія з профільними закладами вищої освіти.

Узагальнення досвіду дає змогу стверджувати, що актуальними залишаються традиційні форми роботи з обдарованими учнями (гуртки, предметні олімпіади, факультативи, Малі академії наук, виставки, презентації, конкурси фахової майстерності, турніри, фестивалі, науково-практичні конференції тощо), більшість з яких доцільно проводити у взаємодії із закладами вищої освіти. Це насамперед конференції, конкурси, виставки та олімпіади. Для таких форм взаємодії так само традиційними залишаються пошук талановитих дітей та педагогічна підтримка їх особистісного й професійного розвитку.

Особливості закладів професійно-технічної освіти сільської місцевості полягають у тому, що їм притаманна ізоляваність, періодичні перебої у енергопостачанні, перевантаження учнів у позанавчальний час, можливість залучення жителів села до деяких профілів виробничого процесу. В цих умовах часто переважає доцільність використання індивідуального освітнього маршруту обдарованого учня. Водночас можливе застосування звичних методик, які передбачають пошук і відбір обдарованих учнів, а також моделювання, вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи з обдарованими учнями, відповідну підготовку викладача і майстра виробничого навчання тощо.

У закладах вищої освіти передбачена робота з обдарованими студентами, співпраця з іншими навчальними закладами, зокрема у закладах професійно-технічної освіти, які частково є джерелом майбутніх талановитих студентів. Тому закладам вищої освіти доцільно якнайширше включатися у взаємодію з цими навчальними закладами, де учні вже визначилися з вибором професії.

Методологічно творчий розвиток особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості – принцип наступності й неперервності у навчанні та синергетичний підхід, який трактують у закладах професійно-технічної освіти як відкриті самоорганізовані системи. Тому їхня спільна діяльність щодо роботи

з обдарованими учнями забезпечує взаємодію освітніх середовищ.

Результатом такої взаємодії стає інтегрований освітній простір щодо виявлення та розвитку обдарованих учнів сільської місцевості. У його межах передбачені узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення спільних проектів роботи, взаємодія науково-педагогічних та інженерно-педагогічних працівників за профілями підготовки учнів.

Окрім використання спільних традиційних форм роботи з обдарованими учнями у закладах професійно-технічної освіти, урахувавши особливості сільської місцевості, доцільно активізувати інноваційні форми, передусім мережні форми взаємодії. Причини інтенсивного розвитку «мережної» освіти на селі полягають у тому, що окрема сільська школа не має достатніх ресурсів для забезпечення якісних освітніх послуг, тож вимушена шукати зв'язків, ресурсів поза школою, поза селом, в якому вона розташована. Форми взаємодії за «мережним» підходом: об'єднання, асоціації, спільноти, товариства.

Освітній округ як один із варіантів «мережної освіти» на селі є добровільним об'єднанням різнотипових загальноосвітніх навчальних закладів різних форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими освітніми закладами, а також із закладами охорони здоров'я. Це дає змогу здійснювати освітню діяльність і в закладах, створених для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб людей, які проживають у межах тієї чи іншої адміністративно-територіальної одиниці (район, місто або їхня частина). Суб'єкти округу – навчальні заклади всіх типів і форм власності та відомчої підпорядкованості: загальноосвітні навчальні заклади (у тому числі навчально-виховні комплекси, навчально-виховні об'єднання); позашкільні навчальні заклади; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; профе-

сійно-технічні навчальні заклади, установи культури тощо.

Щодо інших форм, то серед них доцільно використовувати наукові проекти учнів, спільні науково-галузеві проекти, віртуальні конференції, презентації, електронне моделювання творчих ситуацій та завдань, комп'ютерні проекти, відео-майстер-класи, нові дистанційні розвивальні курси, літні табори для обдарованої молоді, видання збірників творчих робіт учнів, заохочення учнів до публікацій у ЗМІ, наукове спілкування в соціомережах тощо.

Висновки. Актуальною проблемою сучасності є творчий розвиток особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості. Складність моделювання, вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи з розвитку обдарованих учнів пов'язана з ізоляваністю закладів професійно-технічної освіти сільської місцевості, обмеженими можливостями ефективного функціонування таких закладів, переважанням учнів у позанавчальний час, необхідністю підвищення рівня готовності педагогів до пошуку, відбору та використання інноваційних методик роботи з обдарованими учнями. Методологічною основою творчого розвитку особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості є принцип наступності та неперервності у навчанні та синергетичний підхід. Важливими є залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру на основі принципу неперервності освіти, зокрема використання освітніх мереж у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості та активізація використання інноваційних форм навчання.

До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей удосконалення інтегративного освітнього простору в системі закладів вищої освіти та професійно-технічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриценко І. А. Виховання обдарованої молоді в навчальному закладі професійної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 5–16.
2. Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки : Постанова Кабінету Міністрів України № 1016 від 08.08.2007 р. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1016-2007-%D0%BF>
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результат досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : [ПП Рута], 2007. 320 с.
5. Козловська І. М., Якимович Т. Д. Професійна орієнтація в умовах фахового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2008. Вип. 17. Київ-Вінниця : ООО «Планер», 2008. С. 44–48.
6. Козловський Ю., Гриців В. Взаємодія ПТНЗ сільської місцевості та вищих навчальних закладів у роботі з обдарованими учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. 2016. Вип. 46. С. 16–22.
7. Ляшенко С., Євтюк А. Шляхи у майбутнє і філософія освіти. *Освіта і управління*. 2002. Т. 5, № 3. С. 135.

8. Обдаровані діти : програма Національного фонду соціального захисту матерів і дітей «Україна – дітям». URL : <http://voeto.ru/nuda/kam-yanobridsekij-budinok-dityachoyi-ta-yunacekoyi-tvorchosti/main.html>
9. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. /за ред. В. В. Рибалки. Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 388 с.
10. Теплов Б. М. Способности и одаренность. *Ученые записки Государственного науч.-исслед. ин-та психологии*. Том 2. Москва, 1941. С. 20–39.
11. Ястребова В. Я., Варецька О. В., Гашенко І. О., Кондратова Л. Г. Феномен сільської школи в освітньому просторі України: наук.-метод. посіб. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. С. 166–169.

REFERENCES

1. Hrytsenok I.A. Vychovannia obdarovanoi molodi v navchalnomu zakladi profesiinoi osvity [Education of the gifted youth at the educational establishment of professional education]. *Psychological and pedagogical sciences*, 2012, Nr 5, pp. 5-16 [in Ukrainian].
2. Derzhavna tsiliova prohrama roboty z obdarovanoi moloddu na 2007-2010 roky [National target program of work with the gifted youth for 2007-2010]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1016 of August 8, 2007. Available at : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1016-2007-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey [Psychology of common talents]. 2nd edition. Saint-Petersburg: Piter, 1999 [in Russian].
4. Zdbnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultat doslidzhen [Talents, creativity, gifts: theory, methodology, research results]. Edited by V.O. Moliako, O.L. Muzyka. Zhytomyr: [PE Ruta], 2007 [in Ukrainian].
5. Kozlovskaya I.M., Yakymovych T.D. Profesiina oriientatsiia v umovakh fakhovoho navchannia [Professional focus in the conditions of professional training]. *Modern information technologies and innovative methodology of teaching in the process of specialist training: methodology, theory, experience, problems*: collection of scientific works, 2008, Iss. 17, Kyiv-Vynnytsia: LLC "Planer", 2008, pp. 44-48 [in Ukrainian].
6. Kozlovskiy Yu., Hrytsiv V. Vzaiemodia PTNZ silskoi mistsevosti ta vyshchykh navchalnykh zakladiv u roboti z obdarovanyimi uchnyamy [Interaction of the PTEE of rural area and higher educational establishments in the work with the gifted students]. *Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*. Series: Pedagogics and psychology: collection of scientific works, 2016, Iss. 46, pp. 16-22 [in Ukrainian].
7. Liashenko S., Yevtodiuk A. Shliakhy u maibutnie i filosofii osvity [Ways into the future and psychology of education]. *Education and management*, 2002, Vol. 5, Nr 3, pp. 135 [in Ukrainian].
8. Obdarovani dity [Gifted children]: program of the National Fund of Social Defense of Mothers and Children "Ukraine – to children". Available at : <http://voeto.ru/nuda/kam-yanobridsekij-budinok-dityachoyi-ta-yunacekoyi-tvorchosti/main.html> [in Ukrainian].
9. Psykholohiia osobystisno oriientovanoi profesiinoi pidhotovky uchnivskoi molodi [Psychology of the personality-focused professional training of students]: scientific and methodological manual. Edited by V.V. Rybalka, Kyiv; Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2002 [in Ukrainian].
10. Teplov B.M. Sposobnosli i odarennoct [Talents and gifts]. *Scientific notes of State Scientific and Research Institute of Psychology*, Vol. 2, Moscow, 1941, pp. 20-39 [in Russian].
11. Yastrebova V.Ya., Varetska O.V., Hashenko I.O., Kondratova L.H. Fenomen silskoi shkoly v osvitiomu prostori Ukrainy [Phenomenon of the rural school in the educational environment of Ukraine]: scientific and methodic manual. Zaporizhzhia: Published by KPU, 2010, pp. 166-169 [in Ukrainian].

УДК 378:37.011.3-051:811.161,2+821.161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-28>

Оксана КУЧЕРЯВА,

orcid.org/0000-0001-5946-3892

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) oksana.kuch@gmail.com*

Ліліана ПРОКОПЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1821-7016

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) liliana.prokopenko@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

За результатами Всесвітнього економічного форуму (2020), у компетентнісній моделі підготовки фахівців такі навички, як креативність, оригінальність та ініціативність, є актуальними з урахуванням вимог сучасності. У статті порушено проблему формування творчої особистості студента філологічного факультету. Уточнено зміст поняття «середовище продуктивного пізнання» та його складники (психологічний, інформаційний, пізнавальний, педагогічний), а також основні лінії творчості майбутнього вчителя. Автори розглядають середовище продуктивного пізнання як сукупність умов, що охоплюють весь період навчання й усі напрями професійної підготовки студента і в такий спосіб забезпечують продуктивно-творчу діяльність та співпрацю учасників освітнього процесу: творчу навчально-пізнавальну діяльність студентів і творчу психолого-педагогічну, організаційно-управлінську діяльність викладачів.

Започаткована розвідка має практичне спрямування. Автори фокусують увагу на творчому потенціалі навчального матеріалу із сучасної української мови й розкривають дидактичні можливості методу креативного письма під час вивчення розділу «Синтаксис складного речення» (4 курс). У методиці креативне письмо визначають як письмо нетрадиційних жанрів, робота з якими забезпечує розвиток нестандартного мислення, пошук власного стилю написання тощо. Зокрема проілюстровано такі жанри, як асоціативне письмо, лінгвокультурологічний етюд, лінгвокультурологічний коментар, твір-замальовка, есе, які бажано використовувати на різних етапах навчальної діяльності студентів (на етапі мотивації, формування вмінь і навичок, закріплення вмінь і навичок, рефлексії тощо). З метою активізації пізнавальної діяльності студентів творчі вправи побудовано на основі міждисциплінарних зв'язків, наприклад, творчим вправам надано лінгвокультурологічного й лінгводидактичного спрямування. За нашими спостереженнями, в умовах продуктивного пізнання на практичних заняттях із сучасної української мови студенти мали змогу відступити від шаблонного виконання вправ і моделювати, імпровізувати, творити, випробувати себе в різних жанрах, розкривати свій внутрішній світ, свої таланти.

Ключові слова: творча особистість студента філологічного факультету, середовище продуктивного пізнання, креативне письмо, сучасна українська мова.

Oksana KUCHERIAVA,

orcid.org/0000-0001-5946-3892

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor at the Department of the Ukrainian Philology and Teaching Methods
of Profession-Oriented Disciplines*

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
(Odesa, Ukraine) oksana.kuch@gmail.com*

Liliana PROKOPENKO,

orcid.org/0000-0003-1821-7016

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor at the Department of the Ukrainian Philology and Teaching Methods
of Profession-Oriented Disciplines*

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
(Odesa, Ukraine) liliana.prokopenko@gmail.com*

FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY OF A STUDENT OF PHILOLOGICAL FACULTY IN MODERN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES

According to the results of the World Economic Forum (2020), in the competency model of training such skills as creativity, originality and initiative, occupy a relevant position. The article raises the problem of forming student's of the Faculty of Philology creative personality. The content of the concept «environment of productive cognition» and its components (psychological, informational, cognitive, pedagogical components), as well as the main lines of creativity of the future teacher are specified. The authors consider the environment of productive cognition as a set of conditions that provide productive and creative activities and cooperation of participants in the educational process: creative educational and cognitive activities of students and creative psychological and pedagogical, organizational and managerial activities of teachers. They cover the entire period of study and all areas of student training.

Initiated reconnaissance has a practical direction. The authors focus on the creative potential of educational material in the modern Ukrainian language and reveal the didactic possibilities of the method of creative writing during the study of the section «Syntax of a complex sentence» (4th year). In the methodology, creative writing is defined as writing of non-traditional genres, work with which provides the development of non-standard thinking, finding your own style of writing, etc. In particular; such genres as associative writing, linguo-cultural study, linguo-cultural commentary, sketch, essay are illustrated, which should be used at different stages of students' learning activities (at the stage of motivation, skills development, reflection, etc.). In order to intensify the cognitive activity of students, creative exercises are built on the basis of interdisciplinary links, for example, creative exercises are given linguo-cultural and linguodidactic orientation. According to our observations, in the conditions of productive cognition in practical classes on modern Ukrainian students had the opportunity to deviate from the standard exercises and model, improvise, create, test themselves in different genres, reveal their inner world, their talents.

Key words: *creative personality of a student of the Faculty of Philology, environment of productive cognition, creative writing, modern Ukrainian language.*

Постановка проблеми. В організації культурно-освітнього простору педагогічного університету важливу роль відіграє творча складова. На сьогодні творчість визначають не просто як рису особистості, а як одну з ключових компетентностей, яка входить до п'ятірки провідних навичок, що буде мати великий попит у майбутньому. Як слушно зауважував Кен Робінсон, «учні постають перед дедалі складнішими викликами, тому школи мусять допомогти їм розвинути унікальні здібності – творчо мислити і діяти» (Кен Робінсон, 2018: 136–137). Актуальність означеної проблеми посилюється необхідністю підготовки вчителів, які були б здатні реалізовувати компетентнісний підхід, навчати по-новому, володіти технологіями формування творчої особистості учня. При цьому майбутній фахівець повинен сам виховуватись у творчій атмосфері, прагнути до пізнання свого внутрішнього світу, самовдосконалення й розвитку.

Аналіз досліджень. Педагогіка творчості пов'язана з іменами І. А. Зязюна, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кічук, Л. М. Лузіної, О. М. Пехоти, С. О. Сисоевої та інших. Проблема творчості й формування творчої особистості детально розроблена у філософії і психології (Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. В. Давидов, Є. П. Ільїн, В. В. Клименко, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Е. Торренс та інші).

На часі розглядати творчість як компетентність, набуття якої потребує створення сприят-

ливих психолого-педагогічних умов. Місце й значення творчості в компетентнісній моделі підготовки фахівців описано в низці міжнародних нормативних документів щодо розвитку сучасної освіти й науки. (The Partnership For 21st Century learning; The Center For Curriculum Redesign; Всесвітній економічний форум (WEF)). Підкреслимо, що «для компетентнісної освіти дуже важливим є поняття набуття компетентностей: це не опанування, не вивчення, не пізнання – це саме набуття» (Загальні форми, 2019: 23), що досягається «тільки особистою активною та продуктивною діяльністю, особистою творчістю, особистим досвідом через пізнання соціального досвіду, його критичне осмислення» (Загальні форми, 2019: 23). Не викликає сумнівів і твердження про те, що «талент до творчості можна розвинути й удосконалити. А для цього потрібно опанувати певні вміння, знання та ідеї» (Кен Робінсон, 2018: 122). Корисні рекомендації щодо побудови школи майбутнього – школи творчості знаходимо у працях зарубіжних науковців Кена Робінсона й Лу Аро-ніки (Кен Робінсон, 2018).

Отже, щоб забезпечити індивідуальне творче буття кожного учня в школі, студента в університеті потрібно організувати відповідне «середовище продуктивного пізнання» (термін – Н. Вейс Роберт).

Предметом спостереження виступила творча діяльність студентів філологічного факультету. Започаткована розвідка має практичне спрямування й виконана в межах науково-дослідної

роботи кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Університету Ушинського (2017–2021) «Українська словесність у культурно-освітньому просторі». Наукова тема була спрямована на моделювання культурно-освітнього простору мовної особистості учня, а також студента філологічного факультету засобами сучасного мовознавства й літературознавства, в організації якого важливу роль відіграла й творча складова.

У статті ми поставили за мету охарактеризувати поняття «середовище продуктивного пізнання» й розкрити можливості навчального матеріалу із сучасної української мови щодо формування творчої особистості студента філологічного факультету.

Виклад основного матеріалу. За результатами аналізу й досліджень, що проводила експертна група Всесвітнього економічного форуму (These are the top 10 job skills, 2020), з-поміж ключових компетентностей, на які будуть звертати увагу роботодавці в майбутньому, актуальними залишаються *креативність, оригінальність та ініціативність*. Незважаючи на те, що в умовах глобальних викликів і змін, список компетентностей переглядають і редагують, креативність (що на сьогодні займає п'яту позицію) не втрачає своєї цінності і виступає своєрідним підґрунтям для набуття таких компетентностей, як аналітичне мислення та інноваційність, активне навчання й розв'язання складних проблем, критичне мислення та аналіз (These are the top 10 job skills, 2020). Означені зв'язки закладені в механізмі організації творчої діяльності, який стисло окреслимо словами відомого експерта з питань освіти й розвитку творчого мислення сера Кена Робінсона: «Творчість – це вміння нестандартно мислити (...) Творчість – це також уміння критично аналізувати те, над чим ви працюєте, – байдуже, що це: теорема, дизайн чи вірш» (Кен Робінсон, 2018: 122). Із творчістю щільно пов'язані такі поняття, як уява і новаторство: «Творчість змушує працювати нашу уяву (...) А новаторство – втілення цих вигаданих ідей на практиці» (Кен Робінсон, 2018: 122). Крім того, органічними складниками творчості є пізнавальний інтерес, обов'язково глибокі знання, постійне вправлення і вдосконалення вмінь, що допомагають досягти поставленого результату, критичний аналіз своєї діяльності, активність і незмінний рух вперед.

Як бачимо, творчість – процес динамічний, і для того щоб забезпечити творчу діяльність особистості, потрібно створити «середовище продуктивного пізнання». У навчально-методичному

посібнику «Освітні технології» за редакцією О. М. Пехоти *продуктивне середовище пізнання* О. М. Любарська визначає як «особливе середовище взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного, яке створює комфортні умови продуктивно-творчій діяльності» (Освітні технології, 2003: 118).

Практика засвідчує, що в організації продуктивного середовища пізнання вагомими є такі компоненти:

- сприятливий емоційний мікроклімат у колективі / на заняттях, позитивна мотивація, атмосфера пошуку нового (*психологічний компонент*);
- проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий і дослідницький методи (*інформаційний компонент*);
- підкріплення пізнавального інтересу: міждисциплінарні зв'язки, критичний аналіз результатів творчої діяльності, варіативність пізнавальних і творчих завдань (*пізнавальний компонент*);
- використання різноманітних форм, технологій, методів і прийомів творчого розвитку особистості (*педагогічний компонент*).

Якщо говорити про підготовку вчителя, то творчість проявляється в різних видах його професійної діяльності, хоч, як зазначає С. О. Сисоєва, і нерівномірно. У системі творчої педагогічної діяльності дослідниця виділяє дидактичну, виховну, організаційно-управлінську, громадсько-педагогічну, методичну підсистеми та самовдосконалення (Сисоєва, 2006: 101). У педагогічному університеті кожну підсистему забезпечує комплекс дисциплін професійної і практичної підготовки студента. У такий спосіб продуктивне середовище пізнання охоплює основні лінії творчості:

- 1) опанування педагогічної майстерності («вчитель-актор»);
- 2) активізація методичної творчості («вчитель-новатор»);
- 3) становлення особистості вчителя-вихователя («вчитель-організатор»);
- 4) розвиток природних здібностей і талантів («вчитель-митець, винахідник») тощо.

Підкреслимо, що перші три лінії найчастіше опиняються в центрі професійної підготовки вчителів і охоплюють систему психолого-педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання» тощо). Однак формування творчої особистості студента можливе за умови «цілісної системи організації діяльності» в університеті (Освітні технології, 2003: 123), до якої

на філологічному факультеті слід додати освітні компоненти мовно-літературної підготовки.

Як приклад розглянемо один з підходів до створення середовища продуктивного пізнання на заняттях із сучасної української мови під час вивчення розділу «Синтаксис складного речення» (4 курс). Пріоритетною у засвоєнні навчального матеріалу залишалась практична підготовка. Система вправ будувалась у напрямку від репродуктивної до продуктивної діяльності. При цьому ефективним виявився метод креативного письма, який у зарубіжній методиці (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) характеризують як роботу з нетрадиційними жанрами і який позитивно впливає на розвиток нестандартного мислення, пошук власного стилю написання тощо. Жанрове різноманіття й зміст вправ визначались тезою: «Акти творчості виникають у результаті взаємодії принципово різних способів пізнання світу», коли «ви створюєте нові зв'язки, працюєте на перетині різних дисциплін і використовуєте метафори й аналогії» (Кен Робінсон, 2018: 123). З метою розширення культурно-освітнього простору студента філологічного факультету, занурення його в матеріальний і духовний світ рідної культури творчі вправи будувались на основі взаємозв'язків мови з історією, культурою і набували лінгвокультурологічного спрямування.

Як відомо, рушійною силою будь-якої діяльності, зокрема й творчої, є мотивація, яка спонукає людину до дії, активізує й спрямовує у досягненні поставленої мети. На етапі мотивації навчальної діяльності ми часто використовували прийом *асоціативного письма*, побудований на роботі з особистими почуттями й переживаннями студента, його уявленнями про предмет обговорення, минулим досвідом. Наприклад, перед повним синтаксичним аналізом речення студенти виконували лінгвокультурологічне завдання асоціативного типу:

Подумайте і пригадайте! 1. Що символізує полин в українській культурі? 2. Чому дівчата брали із собою полин, коли на Зелені свята та Івана Купала відправлялись в поле чи ліс? 3. *Асоціативне письмо*. Прочитайте уривок. Запишіть свої спогади, роздуми та обговоріть їх у групі.

Чи знаєте ви, як цвітуть полини? Чи бачили, як навесні на старих облогах-перелогах квітнуть гіркі сиві трави? Чи знаєте ви, як після нагрітого сонцем дня встає над полянами сивий дим і млосний чад пливе понад степом? І, здається, тоді до вас говорять віки (І. Цюпа).

Після обговорення творчих робіт студенти знайомились з образом полину в українській літера-

турі й виконували повний синтаксичний аналіз складнопідрядних багатокомпонентних речень:

Прочитайте роздуми автора. Зробіть повний синтаксичний аналіз складнопідрядного багатокомпонентного речення.

О полини, сиві полини! Хто посіяв вас на землі нашій? Чи вас посіяли по степах неораних прадавніх скіфи? Посіяли, щоб самим ховатися в отих сизих хащах, які росли тоді буйні та високі, посіяли, щоб вдень випасати поміж духмяних трав прудких коней, а вночі спати покотом на прив'ялих покосах, ніби на запашних м'яких подушках, спати міцним богатирським сном (І. Цюпа).

Прийом асоціативного письма зацікавлює та емоційно налаштовує студентів, сприяє активізації їх образного мислення.

Власне, у формування синтаксичних умінь і навичок ефективною виявилася робота з такими жанрами:

1. *Лінгвокультурологічним коментарем:*

Виразно прочитайте вірш В. Сосюри «Васильки у полі, васильки у полі», поясніть розділові знаки. Підготуйте лінгвокультурологічний коментар до вірша, розкривши образ і символіку васильків (тема «Розділові знаки в складносурядному реченні»).

2. *Твором-замальовкою:*

Якими епітетами-асоціаціями ви б описали день Святого Миколая? Прочитайте текст. Доберіть заголовок до тексту. Виконайте повний синтаксичний аналіз речень, позначених *. На основі власних асоціацій доповніть текст спогадами, мріями, подіями тощо.

Знавці наших давніх звичаїв називають день Святого Миколая веселим народним святом. Колись і справді його святкували дуже весело. Славили Святого Миколая за те, що він не кидає в біду ні людини, ні звіра, ні птаха*. Він допомагає всім, хто потребує його ласки та опіки*. Недарма про нього оповідають силу-силенну легенд, у яких він відомий як Микола Чудотворець*. А надто люблять Святого Миколая діти, бо щоранку 19 грудня вони знаходять чи під подушками, чи у своїх черевичках чудові гостинці* (Галина Кирпа) (тема «Складнопідрядні елементарні речення»).

3. *Лінгвокультурологічним етюдом:*

Напишіть етюд за поданим початком, використовуючи складнопідрядні багатокомпонентні речення різних типів.

Узимку взагалі легко писати. Не лише тому, що писати – одне з небагатьох (відносно) корисних занять, доступних зимової пори. Узимку більший простір для уяви. От їдеш у потязі – і за вікном уранішнє сонце вихоплює зі сніго-туманної «заку-

лісної темряви» поснули села. Будиночки, кошлатиться дим із димарів, і більше нічого не видно. Усе вкрите снігом. Таємницею. Сніг, наче біле полотно, на якому уява вимальовує свої казки (Надійка Гербіш. Зимове плетиво) (тема «Складнопідрядні багатокомпонентні речення»).

Творчу особистість відрізняє й така риса, як вміння застосовувати отримані знання в нових, можливо, нестандартних обставинах. У цьому аспекті типовими були завдання лінгводидактичного характеру, які дозволяли моделювати професійні ситуації. Наприклад, синтаксичні вправи містили два рівні комунікативних завдань. Спочатку студентам пропонувалось виконати основне завдання, а потім усно або письмово обміркувати методичні питання:

1. Прочитайте речення, визначте тип за будовою, намалюйте схему. Опишіть, які картини ви спостерігали, подорожуючи потягом. Які речення за будовою ви використовували у творі? 2. Підготуйте есе-аналіз виконаної вправи, розкривши її лінгводидактичний потенціал.

За вікном потяга – похмура карпатська осінь: хмари позачіплялися за верхівки гір, ліси переливаються різними відтінками жовтого й червоного, вода в гірських річках темна й густа (Надійка Гербіш) (тема «Безсполучникове складне речення: структурні типи і семантико-синтаксичні відношення»).

На етапі закріплення використовувались вільні есе. На їх підготовку студенти зазвичай отримували 5-10 хвилин та в групах або індивідуально обговорювали, моделювали, імпровізували із синтаксичним матеріалом. Вільні есе створювались під час виконання різних за характером лінгводидактичних завдань, як-от: 1) проінтерпретувати / порівняти методичні прийоми; 2) оцінити запропонований методичний прийом; 3) змінити вправу або дібрати дидактичний матеріал і надати методичне обґрунтування тощо. Наприклад: *Перебудуйте прості речення у складнопідрядні, доповнивши їх культурологічною інформацією. Розширте вправу власними завданнями та обґрунтуйте їх значення для активізації комунікативної діяльності учнів. Відповідь підготуйте у формі вільного есе.*

1. Свято Різдва Христового починається 6 січня зі Святвечора. 2. На покуті ставлять Дідуха. 3. Починаючи з Різдва і до Водохрещ, співають колядки. 4. 14 січня шанують святого Василя. 5. Цілий день до хати навідуються посівальники (тема «Складнопідрядні елементарні речення»).

Цікавою була робота з поетичними жанрами, які ілюстрували потяг студентів до прекрасного, бажання висловити свої емоції, переживання, почуття. З дидактичною метою традиційно використовують сенкан, на заняттях із синтаксису можна звернутись до хайку (хоккі), «Прийому п'яти речень» тощо. Такі завдання доцільно пропонувати на етапі рефлексії, як домашнє завдання або вид індивідуальної роботи зі студентами.

За нашими спостереженнями, творча атмосфера на заняттях із сучасної української мови не лише позитивно впливала на засвоєння навчального матеріалу, а й дозволяла розкрити студентам свій внутрішній світ, долучитись до творчості, спробувати свої сили в літературній і педагогічній діяльності. Студенти знайомились з новими жанрами й методикою роботи з ними, а під час проходження педагогічної практики демонстрували готовність творчо працювати зі своїми учнями.

Висновки. Підсумовуючи викладене, ще раз наголосимо на важливості функціонування в педагогічному університеті середовища продуктивного пізнання, в якому розгортається творча навчально-пізнавальна діяльність студентів й творча психолого-педагогічна, організаційно-управлінська діяльність викладачів. Це сукупність умов, що охоплює весь період навчання і всі складові й напрями професійної підготовки студента. Творча атмосфера на заняттях залежить від активної позиції та співпраці учасників освітнього процесу, в результаті якого студенти набувають таких рис, як ініціативність, самостійність, креативність, вчать ся реагувати на непередбачені зміни й виклики сьогодення. Тому в **перспективі** важливо шукати шляхи урізноманітнення й вдосконалення лекційних і практичних занять у педагогічному університеті з метою виховання творчої особистості студента як майбутнього вчителя, керівника, громадянина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальні форми роботи – новий підхід : розвиваємо ключові компетентності : метод. посібник / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Харків : ВГ «Основа», 2019. 119 с.
2. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за ред. О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.
3. Робінсон Кен, Ароніка Лу Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / переклала з англ. Ганна Лелів. Львів : Літопис. 2018. 256 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

5. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?> (дата звернення: 09.08.2021).

REFERENCES

1. Dmytrenko K. A., Konovalova M. V., Semyvolos O. P., Beketova S. V. Zahalni formy roboty – novyi pidkhid : rozvyvaiemo kliuchovi kompetentnosti : metod. posibnyk [General forms of work – new approach: develop key competences]. Kharkiv : VH «Osnova», 2019. 119 p. [in Ukrainian].
2. Piekhota O. M. (Ed.) Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]. Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K., 2003. 255 p. [in Ukrainian].
3. Robinson Ken, Aronika Lou Shkola maibutnoho. Revoliutsiia u vashii shkoli, shcho nazavzhdy zminyt osvitu [Creative School: The Grassroots Revolution That's Transforming Education]. (Hanna Leviv, Trans). Lviv : Litopys, 2018. 256 p. [in Ukrainian].
4. Cysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv : Milenium, 2006. 344 p. [in Ukrainian].
5. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them [Текст] Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?> (Accessed on 09.08.2021).

УДК 37.091.3:[811.161.2+821.161.2]:004
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-29>

Наталія ЛАПУШКІНА,
orcid.org/0000-0001-9591-083X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) lapushkina8181@ukr.net

Руслана ПАДАЛКА,
orcid.org/0000-0002-7359-3527
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) ruslana-padalka@i.ua

МЕДІАОСВІТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті окреслено актуальність упровадження медіаосвіти, розкрито особливості й шляхи інтеграції інфомедійної грамотності в навчальні матеріали з української мови та літератури, що можуть використовуватися у ЗЗСО. Наголошено, що для грамотного впровадження медіаосвіти в сучасний навчальний процес використано базові стратегії критичного мислення. Запропоновано низку вправ, які допомагають формувати медіакомпетентність на заняттях з української та зарубіжної літератури та уроків розвитку зв'язного мовлення. Особливістю побудови таких вправ, адаптованих під специфіку предмету, є те, що всі вони мають не лише формувати вміння працювати з інформацією, а й сприяти глибшому та ширшому розумінню текстів різних стилів, зокрема художнього та публіцистичного, а також літературного явища чи постаті митця, творчість якого вивчається. На прикладах показано, як можна грамотно використати в навчальній діяльності медіавправи, результатом чого має бути формування в учнів умінь визначати маніпуляції та фейки, розрізняти факти та судження, аналізувати тексти для виявлення прихованого смислу, критично ставитися до вже висловленої думки, порівнювати протилежні відгуки на той самий твір, шукати мотивацію кожного з авторів.

Використання медіавправ в освітній діяльності можуть мотивувати до більш інтенсивного навчання (вправи «Тривимірний погляд», «Передбачення»), посилювати інтерес до предмету (вправи «Правда чи фейк», «Я дослідник медіа»), сприяти виробленню в учнів усвідомленого опору інформаційному тиску (вправи «Фактчекінг», «Маніпулятори»), а також схильності до медіаторчості (вправи «Стоп-кадр», «Створення мемів», «Створення сторінок із соціальних мереж чи онлайн-листування двох митців», «Мультимедійний проєкт»). У дослідженні наведено приклади таких вправ із покликанням на Інтернет-джерела, використано досвід учителів-практиків та пропозиції науковців з організації медіаосвіти зі здобувачами різних вікових категорій.

У статті проведено думку, що систематичне використання в освітній діяльності вправ на вироблення медіаграмотності має стати підготовкою молоді до успішного життя в агресивному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: медіаграмотність, медіавправа, критичне мислення, прийом.

Natalia LAPUSHKINA,
orcid.org/0000-0001-9591-083X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
Donbass State Pedagogical University
(Slavyansk, Donetsk region, Ukraine) lapushkina8181@ukr.net

Ruslana PADALKA,
orcid.org/0000-0002-7359-3527
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
Donbass State Pedagogical University
(Slavyansk, Donetsk region, Ukraine) ruslana-padalka@i.ua

MEDIA EDUCATION IN UKRAINIAN LITERATURE AND LANGUAGE LESSONS

The article outlines the relevance of the introduction of media education, reveals the features and ways of integrating infomedia literacy into educational materials on literature and language, which can be used in secondary school. It is emphasized that basic strategies of critical thinking should be used for the competent introduction of media education in the modern educational process. A number of exercises are offered that help to form media competence in classes on Ukrainian literature and language and foreign literature. The peculiarity of constructing such exercises, adapted to the specifics of the subject, is that they should not only develop the ability to work with information, but also contribute to a deeper and broader understanding of the text of the different styles, literary phenomenon or figure of the artist whose work is studied. The examples show how well-implemented in the media activities help students develop the ability to identify manipulations and fakes, distinguish facts and judgments, analyze texts to identify hidden meaning, be critical of the already expressed opinion, compare opposing responses to the same work, search motivation of each of the authors.

The use of media exercises in educational activities can motivate more intensive learning (exercises "Three-dimensional view", "Prediction"), increase interest in the subject (exercises "Truth or Fake", "I am a media researcher"), help students develop conscious resistance to information pressure (Exercises "Fact-checking", "Manipulators"), as well as a tendency to media creativity (exercises "Stop-frame", "Creating memes", "Creating pages from social networks or online correspondence of two artists", "Multimedia project"). The study provides examples of such exercises with reference to Internet sources, uses the experience of teachers-practitioners and suggestions of scientists in the organization of media education with applicants of different ages.

The article argues that the systematic use of media literacy exercises in educational activities should be a guarantee of preparing young people for a successful life in an aggressive information society.

Key words: media literacy, language, media exercise, critical thinking, reception.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення потребують унесення медіаграмотності в перелік ключових компетентностей як педагога, так й учня. Окремі вибіркові курси вже впроваджено у ЗВО, у школі ж вона реалізується через позакласну діяльність та інтеграцію в зміст обов'язкових навчальних дисциплін, наприклад, української та зарубіжної літератури, а також уроків розвитку зв'язного мовлення, де учні розвивають пам'ять, увагу, спостережливість, уміння грамотно викладати в письмовій формі власні думки, мотивувати свої судження, наводити переконливі аргументи, доходити висновків. За таких умов знання та вміння, отримані на заняттях із мови та літератури, осучаснюються, набувають прикладного значення, стають «оснотою для успішного життя в інформаційному суспільстві» (Семенов, 2019: 77).

Аналіз досліджень. Теоретичні та практичні аспекти впровадження медіаосвіти активно порушуються в наукових та методичних працях учених та вчителів-практиків. Серед вітчизняних виділено праці вчених: В. Іванова, О. Волошенюка, Т. Водолазької, І. Старагіної, Л. Найдьоновой, О. Семенов, Т. Устименко, Г. Онкович, С. Шейбе, П. Зазимка, С. Іваненка, Г. Іваничука. Науковці поділяють думку, що в сучасному світі «медіаосвіту треба вважати фундаментальним складником освіти загалом» (Водолазька, 2021: 5), а критичне мислення – невід'ємною навичкою для кожної людини. Адже ключовим завданням сьогодення є перетворення загрози, спричиненої можливостями цифрового суспільства, на ресурс для саморозвитку.

Метою статті є представлення можливостей формування інфомедійної компетентності на уроках української мови та літератури чи зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Результатом медіаосвіти має бути підвищення рівня медіакомпетентності, або ж медіаграмотності, яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створенню та поширенню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві. Вважається, що термін «медіаграмотність» походить від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність» (Водолазька, 2021: 5).

Необхідність упровадження медіаосвіти в навчальний процес прописано на рівні законодавства. Так, серед компетентностей, виведених у Концепції нової української школи, є інформаційно-цифрова, яка передбачає впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, також інформаційну й медіаграмотність, алгоритмічне мислення, навички безпеки в Інтернеті тощо. А відповідно до цілей Концепції впровадження медіаосвіти в Україні вчителю необхідно сприяти формуванню медіаімунітету особистості, рефлексії та критичному мисленню, виробленню здатності до медіатворчості, що можна здійснювати через будь-який предмет шкільної програми та позакласну діяльність.

Медіаграмотність передбачає активний аналітичний, критичний підхід до сприйняття інфор-

мації, виховання активної громадянської позиції, розуміння медіа як частини культури нації, усвідомлення важливості індивідуального підходу до виведення власного значення кожного медіатексту. Тож для грамотного впровадження медіаосвіти в сучасний навчальний процес використано базові стратегії критичного мислення. Розробляючи навчальні вправи з медіаграмотності, маємо створювати проблемні ситуації в процесі навчання, пропонувати розв'язання проблемних задач через діалогові форми, запропонувати школярам ситуацію вибору та ситуацію виправлення власних помилок, навчати висувати гіпотези та оцінювати альтернативи, передбачати письмовий виклад розмірковувань із подальшою рефлексією.

На уроках мови та літератури інтеграція медіаосвіти є особливо актуальною, адже під час роботи з художніми, публіцистичними та науковими (матеріал підручників, статей) текстами вміння працювати з інформацією є піґрунтям отримання результату. Так учитель є своєрідним ментором у процесі цього навчання. Особливістю використання медіавправ, адаптованих під специфіку предмету, є те, що всі вони мають бути спрямовані на глибше та ширше розуміння текстів різних стилів, зокрема художнього та публіцистичного, а також літературного явища чи постаті митця, творчість якого вивчається. Такі вправи легко інтегруються в уроки мови та літератури, тому можуть виконувати як основну, так і додаткову функцію в процесі виконання мети уроку.

Зупинимося на вправах, які сприяють виробленню в учнів умінь визначати маніпуляції та фейки, розрізняти факти й судження, аналізувати тексти для виявлення прихованого смислу, критично ставитися до вже висловленої думки, порівнювати протилежні відгуки на той самий твір, шукати мотивацію кожного з авторів.

Вправи з вироблення інфомедійної грамотності на уроках мови та літератури:

Прийом «Стоп-кадр»

Під час роботи з екранізаціями твору пропонується зупинити відео й провести «озвучку німого кіно». Порівняти текст художнього твору й екранізації. Виявити різницю між оригіналом, фільмом за мотивами та екранізацією за певним фрагментом.

Така вправа має дати розуміння поняття інтерпретації твору, відповісти на питання учня: чому не можна просто подивитися фільм, замість читання книги. Іншим варіантом такої роботи є вправа «Відчуй різницю».

Після прочитання книги та перегляду фільму спробуй віднайти такі моменти, які кінорежисер

не помітив. Уяви ймовірну розмову з товаришем, який не читав книгу. Спробуй довести йому, що прочитання книги дає значно ширше уявлення про задум автора, продовживши фразу: «А якби ти прочитав книгу, то знав би...».

Створення літературних мемів

Переглянути, обговорити, оцінити правдивість і вигадку. Створити мем самому. Найпопулярнішими є Інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Меми на літературну тематику (osvitoria.media) створюються для проведення паралелей між минулим та сучасністю, що наближає твір, героя чи автора до сучасного читача; також для вміння виділяти важливі деталі. Робота зі створення мемів допоможе й в уникненні впливу фейкової інформації, яка через них може передаватися.

Вправа «Правда чи фейк»

Тестове закрите питання, де міститься інформація, яку необхідно підтвердити чи спростувати. На перший погляд може видатися досить простим, але тут усе залежить від майстерності постановки питання, яке може ускладнюватися лише в деталях. Тоді правильність відповіді буде залежати від уважності опитуваних. Так, загальнодоступний тест, розроблений до 150-річчя Лесі Українки, містить як прості загальні питання, так і питання для вдумливого уважного читача. Важливо й те, що відповідь не обмежується короткими «так» чи «ні», а передбачає розгорнуту відповідь, що розширює межі розуміння питання.

Наприклад, питання «У якутській мові немає слова «воля». Леся Українка написала про цей факт поему «Одно слово»» містить таке пояснення:

«Вигадка. У поемі «Одно слово» (1903) ніде не згадано про якутську мову, та, зрештою, і твір – не про це. Проте стався курйозний випадок: під час роботи над поемою Леся Українка попросила в листі Агатангела Кримського, аби той з'ясував, чи є в якутській мові слово на позначення поняття «воля». З невідомих причин Кримський не відповів на прохання письменниці, тож у першому виданні поеми стояв підзаголовок «Оповідання старого якута». Тоді Агатангел Кримський відгукнувся заміткою «Критично-філологічні уваги про ложку дьогтю в бочках меду», у якій зазначив, що в якутській мові і слово, і поняття «воля» є. Випускаючи поему окремою книжкою, Леся Українка змінила підзаголовок на «Оповідання тубільця з півночі» (Тест, 2021).

Вправа на розв'язання проблеми, пов'язаної з комп'ютерною залежністю. Комп'ютер – сучасна дійсність, що містить незліченну кількість інфор-

мації у вигляді текстів різних стилів, відмовлятися від нього аж ніяк не можна. Учні мають уміти розмежовувати істину від вигадки. Тому після опрацювання різної інформації пропонуємо дітям дати відповідь на такі запитання:

1. Чи є тема статті цікавою читачам та на часі? Наскільки вона віддзеркалює напрями розвитку суспільства?

2. Чи аргументовано авторську оцінку описаного в статті явища?

3. Чи глибокі узагальнення зроблено автором?

4. Чи може стаття спонукати читачів до роздумів, навіть певних вчинків?

5. Чи відповідає текст статті вимогам публіцистичного стилю?

6. Наскільки вдалим є заголовок статті?

Вправа «Тривимірний погляд»

Завдання виконується за трьома різними Інтернет-джерелами. Кожна група характеризує той самий твір (явище, героя), спираючись на своє джерело. Наприклад, це може бути інтерв'ю з автором, віртуальна лекція чи стаття фахівця та сайт із відгуками читачів.

Запитання до груп можуть бути такими: 1) якого героя створював автор?, 2) як сприйняли героя критики? 3) яким бачать героя читачі?

Так створюється цілісна картина образу. Учні вчаться шукати важливу інформацію, зіставляти свої дані з чужими, узагальнювати.

Вправа «Я дослідник медіа» 1. Перегляньте заголовки статей інформаційного та наукового характеру, які вийшли до ювілею Лесі Українки: з'ясуйте тенденції в сучасних дослідженнях творчості письменниці, виявіть відмінності в процесі побудови заголовків наукового й ненаукового характеру, виведіть формулу успіху вдалого заголовку. 2. Знайдіть розбіжності в інформації кількох подібних статей, виявіть неправдоподібну інформацію, з'ясуйте за якими критеріями необхідно обирати достовірні джерела в Інтернеті.

Як наслідок такої роботи учні вчаться критично сприймати інформацію та усвідомлювати важливість виваженого відбору якісного «продукту» серед інформаційного потоку.

Особливо цікавою в процесі виявлення фейків є тексти радянської доби. Учимо виявляти неправдиву інформацію, зіставляючи джерела та, використовуючи документи, відшукувати провокації самих авторів, зумисне приховування правди, гру зі словами.

Вправа «Фактчекінг»

Простежте, як журналістка Я. Цимбал на сторінках електронного видання «Український тиждень» підтверджує чи спростовує факти, які з'явилися у 20-их роках ХХ ст.: «Микола Хви-

льовий працював у ЧК і розстріляв власну матір, його твір «Я(Романтика)» автобіографічний. Майк Йогансен – норвежець, про що заявляє у своїй «Подорожі доктора Леонардо...», Сталін на зустрічі з українськими письменниками в Москві дав їм валізу грошей на будівництво «Слова» (Цимбал, 2021) Спробуйте провести свій фактчекінг щодо інформації, у яку повірили читачі. Використайте доступні документи, щоденники, підручники, енциклопедії, матеріали Інтернету.

1. Микола Хвильовий словами «Геть від Москви! Дайош психологічну Європу!» закликав у памфлеті «Україна чи Малоросія» відходити від пролетарської літератури соцзамовлення. Цими словами розпочалася Літературна дискусія 1925-1928 років.

2. Павло Тичина у відповідь на слова Є. Маланюка з його поезії «Від кларнета твого – пофарбована дудка зосталась» написав статтю-спростування до літературного альманаху.

3. У роки Другої світової війни Гітлер пропонував В. Винниченкові очолити маріонетковий уряд на окупованій території України, але письменник відмовився.

Вправа «Передбачення»

Методичний прийом ретроальтернативістики: постановка питання для прогнозу «А що було б, якби...». Цей прийом найкраще використовувати під час глибокого аналізу вчинків героїв чи сюжетних колізій. Це дає можливість учню подивитися на ситуацію з іншого боку, зрозуміти художній задум автора, побачити, як іноді навіть незначні на перший погляд деталі можуть змінити сприйняття тексту читачем. Наприклад: «А що було б, якби груша не всохла? (за повістю І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»). Після висловлення припущень надаємо довідку про зміни сюжету через утиски цензури. «Ще перед тим, як повість почала друкуватися в «Правді», Нечуй-Левицький став клопотатись про дозвіл на її видання в Росії, але царська цензура ставила всілякі перепони, вказуючи на низку «предосудительных мест» твору, зокрема в VI розділі, де змальовувалось перебування прочан у київських монастирях, та висувуючи інші претензії. Тільки 1886 року було дозволено друкування повісті за умови вилучення «в ней автором всех неудобных мест», відзначених цензурою. Унаслідок цього в 1887 році в Києві вийшло видання «Кайдашевої сім'ї» з низкою цензурних купюр, авторських переробок та скорочень. Зокрема було перероблено початок і кінець твору» (<https://dovidka.biz.ua/kaydasheva-sim-ya-istoriya-napisannya/>).

Перечитуємо обидва варіанти початку та розв'язки повісті, за допомогою проблемних запи-

тань (*Як на вашу думку, які рядки першого варіанта початку повісті могли стати причиною відмови в друкованій? Як ви вважаєте, про що думав письменник, коли писав цей уривок? Як вплинула на сприйняття читачем героїв зміна кінцівки твору? Які риси вдачі українців підкреслював перший варіант? Чи можна вважати цей авторський хід вдалим?») та скеровуємо учнів на те, що вдумливий читач зрозуміє, що розв'язання непорозуміння у сім'ї Кайдашів насправді не залежить від груші.*

Як наслідок такої роботи учні мають зрозуміти, наскільки важливо для розуміння тексту та виведення власної думки про текст вивчати історію його написання, самим дошукуватися правильних відповідей.

Рольова гра «Маніпулятори»

Учасників розподіляють на групи, щоб вони по черзі займали позицію слухача чи рекламника-маніпулятора. Завдання: ознайомтесь із маніпулятивними технологіями. Створіть текст реклами твору (чи постер), використавши різні способи маніпуляції. Перегляньте рекламу іншої команди, визначте, які способи маніпулювання було використано.

Методи психологічного маніпулювання, що використовуються в телевізійній рекламі (створення психозу «брак часу», апеляція до прогресу, підміна понять, комплекс переваги, безкоштовний сир із мишоловки, перемога над іншими, ілюзія переконливості, авторитет, глас народу, залякування, апеляція до «добрих почуттів», експлуатація батьківського інстинкту, патріотизм, приголошення, задоволення, труїзм, історії) чудово підходять для створення рекламних текстів на основі художніх творів.

Наприклад, у тексті постера «Увага! Тільки сьогодні! Відчуй себе творцем! Хочеш дізнатися до чого призводять бажання? Прочитай міф «Пігмаліон і Галатея» (Тендітна, 2019: 49) використано три методи маніпулювання з перерахованих. А текст «Увага! Саме для тих, хто мріє стати улюбленцем долі! Ви вірите в дива? І було б добре: без зусиль отримати все, що забажаєте? Уявіть, що Ваше бажання здійсниться. Яким воно буде? Але обережніше! Подумай: чи готові Ви до такого здійснення бажань, як у творі Є.Т.А. Гофмана «Малюк Цахес на прізвисько Цинобер»?» (Тендітна, 2019: 46) розроблено з використанням аж 5 маніпуляцій.

Вправа «Створення сторінок із соціальних мереж чи онлайн-листування двох митців»

Подаються шаблони Фейсбука чи Інстаграма. Цю вправу можна розпочати з навідних запитань: Якби М. Хвильовий жив би в наш час і вирішив створити сторінку Інстаграм, кого б він узяв у друзі, що б написав про себе, які б фотоісторії створив? Яку сторінку могли б створити каральні служби за часів Радянського Союзу для провокування письменників до антирадянських виступів? Далі в групах чи індивідуально учні заповнюють шаблони Фейсбука чи Інстаграма. Завдання полягає в тому, щоб зробити сторінку соцмережі від імені автора чи героя твору (<https://naurok.com.ua/instagram-storinka-geroya-literaturnogo-tvoru---noviy-format-podachi-navchalnogo-materialu-176954.html>). Сприймається як захоплива робота, але цьому передують прискіпливий відбір матеріалу, пошук інформації, яку доцільно розмістити на сторінці. Одночасно даємо учням розуміння того, що так може бути створено сторінку з неправдивою інформацією для обману, медіабулінгу.

Вправа «Проект». Дізнайтеся рекомендації з написання історій, переглянувши відео за книгою Вікі Кінг «Як написати кіно за 21 день» (<https://tydyvy.com/video/DyLFChA>). Ураховуючи практичні поради цього відео, підготуйте мультимедійний проект «Сучасний письменник у моєму місті» чи «Подорож на батьківщину письменника», доповніть самостійно створений текст цитатами, інфографікою, фото чи відео, використовуйте гру шрифтів тощо. Представте проект на занятті.

Висновки. Отже, розвиток інфомедійної грамотності через уроки мови та літератури сприяє закріпленню навичок роботи з інформацією та розвитку продуктивної комунікації. Учні через практичну діяльність формують уміння надавати сумніву суб'єктивні твердження, учаться розуміти важливість глибокого аналізу текстів різних стилів, зокрема художніх та публіцистичних, критично оцінювати інформацію, створювати власні медіатексти. Вибір же методів і форм, за допомогою яких буде подано інформацію, має бути спрямований сьогодні не на запам'ятовування інформації, а на її практичне використання, усвідомлення місця цієї інформації в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих : навч.-метод. посіб. / Т. В. Водолазька, Н. І. Курмишева, Т. А. Устименко. Полтава : ПОППО ім. М. В. Остроградського, 2021. 108 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) *MediaSapiens*. 27 квітня 2016. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення: 15.07.2021).

3. Методичний інструментарій майбутнього вчителя-словесника: навч.-метод. посіб. / Н. М. Тендітна, В. С. Щербатюк. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. 124 с.
4. Семенов О, Ячменик М. Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти: монографія. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 211 с.
5. Цимбал Я. Фактчекінг: п'ять легенд про наші 20-ті. *Український тиждень*. 2021. 9 січ. С. 9. URL: <https://tyzhden.ua/Culture/251305> (дата звернення: 20.05.2021).
6. Чи знаєте ви Лесю Українку? Тест. *Освіта. UA*. 2021. 18 лют. URL: <https://osvita.ua/news/lifelonglearn/80689/> (дата звернення: 20.05.2021).

REFERENCES

1. Infomediina hramotnist: implementatsiia osviti doroslykh [Infomedia literacy: implementation in adult education] : navch.-metod. posib. / T. V. Vodolazka, N.I. Kurmysheva, T.A. Ustymenko. Poltava : POIPPO im. M. V. Ostrohradskoho, 2021. 108 s. [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [The concept of implementing media education in Ukraine] *MediaSapiens*. 27 kvitnia 2016. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosvity_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (data zvernennia: 15.07.2021). [in Ukrainian].
3. Metodychnyi instrumentarii maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Methodical tools of the future teacher-vocabulary]: navch.-metod. posib. / N.M. Tenditna, V.S. Shcherbatiuk. Sloviansk: Vyd-vo B.I. Matorina, 2018. 124 s. [in Ukrainian].
4. Semenoh O., Yachmenyk M.M. Movno-metodychna pidhotovka maibutnoho vchytelia-slovesnyka do vykorystannia zasobiv mediaosvity [Linguistic and methodical preparation of the future teacher-vocabulary for the use of means of media education]: monohrafiia. Sumy : Vydavnytstvo SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2019. 211 s. [in Ukrainian].
5. Tsymbal Ya. Faktchekinh: piat lehend pro nashi 20-ti [Fact-checking: five legends about our 20s]. *Ukrainskyi tyzhden*. 2021. 9 sich. S. 9. URL: <https://tyzhden.ua/Culture/251305> (data zvernennia: 20.05.2021). [in Ukrainian].
6. Chy znaiete vy Lesiu Ukrainku? [Do you know Lesya Ukrainka?] Test. *Osvita. UA*. 2021. 18 liut. URL: <https://osvita.ua/news/lifelonglearn/80689/> (data zvernennia: 20.03.2021). [in Ukrainian].

УДК 378.147:81'243-047.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-30>

Світлана ЛУК'ЯНЧУК,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та методик навчання української й іноземних мов

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) svitlanalukianchuk@gmail.com

Марина КОМОГорова,

orcid.org/0000-0002-6829-811X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та методик навчання української й іноземних мов

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) mkomogorova@ukr.net

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Метою статті є проаналізувати рівень сформованості навичок інішомовного читання учнів початкових класів на уроках англійської мови. Здійснено аналіз наукових джерел по темі дослідження та визначено рівні сформованості навичок читання, зокрема високій, середній та достатній по кожному із типів завдань. Виділення рівнів за критеріями дає можливість учителю організувати індивідуальний підхід до учнів та надання необхідної допомоги у подоланні труднощів, що виникають в учнів початкової школи у процесі навчання інішомовному читанню та заважають міцному засвоєнню знань.

Зазначено, що дослідження включало в себе завдання різного рівня складності: від найпростішого до більш складного.

В статті описані дидактичні ігри, вправи та завдання за допомогою яких визначалися рівні сформованості навичок інішомовного читання учнів початкових класів. Відтак, першим завданням була дидактична гра, метою якої була перевірка сформованості навичок читання буквосполучень. Наступним завданням для перевірки рівня сформованості навичок читання було вміння читати словосполучення. Вони використовувались для перевірки правильності сформованості вимови звуків англійської мови, темпу читання та інтонації, оскільки ці компоненти також є показником сформованості навичок читання учнів. Останнім завданням полягало у читанні тексту, мета якого передбачала перевірити рівень розуміння прочитаного.

З метою виявлення причин низького рівня сформованості навичок читання молодших школярів було проведено анкетування, яке спрямоване на виявлення відношення кожного учня до даного предмета, їх ставлення, мотивація, зацікавленість у вивченні іноземної мови задля подальшого підбору шляхів вирішення даної проблеми, за якими треба працювати з певною групою учнів, щоб ефективно організувати їх навчальну діяльність (формування стійкого інтересу до предметів гуманітарного циклу, створення ситуації успіху у навчанні, організація роботи з усунення прогалин у знаннях, уміннях учнів).

Зроблено висновок про необхідність організації цілеспрямованої роботи із учнями початкових класів з формування навичок читання іноземною мовою.

Ключові слова: рівень сформованості, навчання інішомовному читанню, молодші школярі, початкова школа, урок іноземної мови.

Svitlana LUKIANCHUK,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of pedagogy and Methods

of Teaching Ukrainian and Foreign Languages

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) svitlanalukianchuk@gmail.com

Maryna KOMOGOROVA,
 orcid.org/0000-0002-6829-811X
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of pedagogy and Methods
 of Teaching Ukrainian and Foreign Languages
 National Pedagogical Dragomanov University
 (Kyiv, Ukraine) mkomogorova@ukr.net

DIAGNOSIS OF PRIMARY SCHOOLSTUDENTS' READING SKILLS FORMATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The purpose of the article is to analyze the level of formation of foreign language reading skills of primary school students at the English lessons. The analysis of scientific sources on the research topic is carried out and the levels of formation of reading skills are determined, in particular high, average and sufficient for each of the types of tasks. The selection of levels according to the criteria allows the teacher to organize an individual approach to students and provide the necessary assistance in overcoming the difficulties that arise in primary school students in the process of learning to read in a foreign language and hinder the strong acquisition of knowledge.

It is noted that the study included tasks of different levels of complexity: from the simplest to the most complex.

The article describes didactic games, exercises and tasks with the help of which the levels of formation of foreign language reading skills of primary school students were determined. Therefore, the first task was a didactic game, the purpose of which was to test the formation of skills of reading letter combinations. The next task to test the level of reading skills was the ability to read phrases. They were used to check the correctness of the pronunciation of English sounds, reading pace and intonation, as these components are also an indicator of the formation of students' reading skills. The last task was to read the text, the purpose of which was to check the level of comprehension of what was read

In order to identify the reason of the low level of reading skills of primary school students, a questionnaire was conducted to identify the attitude of each student to the subject, their attitude, motivation, interest in learning a foreign language, and further selection of solutions, which need to work with a certain group of students to effectively organize their learning activities (the formation of a lasting interest in the subjects of the humanities, creating situations of success in learning, organizing work to address gaps in knowledge, skills of students).

The conclusion about the necessity of the organization of purposeful work with pupils of initial classes on formation of skills of reading in a foreign language is made.

Key words: level of formation, teaching foreign language reading, junior schoolchildren, primary school, foreign language lesson.

Постановка проблеми. Одне з найголовніших завдань, яке стоїть перед вчителем іноземної мови у початковій школі – навчити читати та розуміти прочитане іноземною мовою, оскільки іншомовне читання у початковій школі є не лише метою, а й засобом навчання: молодші школярі оволодівають читанням як джерелом отримання тієї чи іншої інформації (це є метою), і також процес читання їм необхідний для засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу (тобто, є засобом навчання). Тож, питання навчання читання учнів початкової школи стоїть особливо гостро.

Іншомовне читання – це вид мовленнєвої діяльності, який дає змогу відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою, а не імітувати її. Виходячи з цього, сам процес навчання читання вчитель має вибудувати так, щоб кожен з учнів сприймав його як діяльність, яка має практичне значення (Котенко, 2015 : 3) .

Навчання іншомовного читання в початковій школі сприяє ранньому прилученню молодших школярів до нового для них мовного світу, формує в них готовність до спілкування іноземною

мовою і позитивно налаштовує до подальшого її вивчення (Котенко, 2015 : 3). Іншомовне читання допомагає молодшому школяру пізнати світ зарубіжних однокласників, із піснями, віршами, казками та зразками дитячої літератури країни, мову якої вивчають молодші школярі. За допомогою читання у дітей розвиваються певні риси характеру. Це можуть бути: уважність, наполегливість, працелюбність, посидючість, самостійність, допитливість, цілеспрямованість та багато інших рис, які є важливими та позитивними для молодшого школяра. Також в учнів формуються певні універсальні лінгвістичні поняття, які є не лише в рідній, а й в іноземній мові. Цим самим у них розвиваються інтелектуальні здібності, пізнавальні та мовленнєві. (Артемоном, 1999 : 1)

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що цій проблемі присвячено значну кількість досліджень. Зокрема, контроль рівня сформованості навичок і вмінь читання у початковій школі на уроках німецької мови, рівень сформованості вищезазначених навичок у середній школі (Сябро Т.). Були запропоновані різнома-

нітні вправи для контролю рівня сформованості навичок читання (Цицюра Н.) Але вивчення рівня сформованості навичок іншомовного читання на уроках іноземної мови саме на початковому етапі навчання потребує додаткового вивчення.

Тож, метою статті є діагностика сформованості навичок читання учнів початкової школи на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення рівня сформованості навичок читання учнів на уроках іноземної мови в початковій школі нами було проведено констатувальний експеримент. Дослідження включало в себе завдання різного рівня складності: від найпростішого (прочитай слова) до більш складного (прочитай словосполучення, речення, розповідь). Всі завдання відповідали вимогам навчальної програми та всі учні знаходились в однакових умовах.

Першим завданням була дидактична гра у вигляді вправи «Can You Read These Combinations of Letters?», метою якої була перевірка сформованості навичок читання буквосполучень. Суть цієї гри полягала в наступному: кожен учень отримав набір карток із буквосполученнями (ea, ar, or, oo, er, ir, ck, ur, ou, ow, th, sh, ch). Учитель вимовляв один з цих звуків і пропонував учням показати дане буквосполучення на картці, яким графічно цей звук передають на письмі. Якщо ж учень відповів неправильно – вчитель забирав картку з неправильною відповіддю. Тому знання учнями даних буквосполучень та вміння їх правильно читати визначалось кількістю карток, які залишились в кожного з учнів наприкінці цієї гри (Чим більше карток – тим менше помилок допустив учень, і навпаки).

У ході даної гри стало зрозумілим, що правильність читання деяких із запропонованих буквосполучень учні не знали, хоча вони й вивчали вже їх. Дане завдання оцінювалось за такими критеріями:

1. Високий рівень – учень добре знає всі буквосполучення, не потребує допомоги вчителя, відповідає швидко та без помилок, може навести власний приклад з будь-яким із запропонованих буквосполучень.

2. Середній рівень – учень знає не всі буквосполучення, частково потребує допомоги вчителя, допускає незначних помилок, може навести власний приклад лише з деякими словосполученнями.

3. Достатній рівень – учень вибірково знає буквосполучення, потребує допомоги вчителя, допускає значних помилок, не може навести власний приклад.

Результати цього завдання подані в таблиці (див. табл.)

Таблиця 1.1

Кількісні показники рівня сформованості навичок читання буквосполучень в контрольній групі

Рівні	Кількість учнів (%)
Високий	6%
Середній	38%
Достатній	56%

Таблиця 1.2

Кількісні показники рівня сформованості навичок читання буквосполучень в експериментальній групі

Рівні	Кількість учнів (%)
Високий	8%
Середній	40%
Достатній	52%

Наступним завданням для перевірки рівня сформованості навичок читання було вміння читати словосполучення, таких як: a big animal, a little animal, a big hen, a little hen, a good umbrella, a bad umbrella, a red cherry, a green shelf, fresh milk, fresh nuts, a long dress, a short dress. Це завдання використовувалось для перевірки правильності вимови звуків англійської мови, темпу читання та інтонації, оскільки ці компоненти також є показником сформованості навичок читання учнів.

У ході читання даних словосполучень, більшість учнів допускали незначних помилок у їх читанні. Ці помилки здебільшого стосувались неправильної вимови слів або ж неправильно поставленого наголосу в слові. Але й були учні, які без помилок прочитали всі словосполучення. Ними виявились учні з високим рівнем сформованості навичок читання. Дане завдання оцінювалось за такими критеріями:

1. Високий рівень – Учень правильно читає словосполучення, не допускає помилок у вимові, правильно ставить наголос та поєднує голосні і приголосні звуки у мовленні.

2. Середній рівень – Учень допускає незначні помилки у вимові правильно ставить наголос та частково правильно поєднує голосні і приголосні звуки у мовленні.

3. Достатній рівень – Учень потребує допомоги учителя у вимові та наголосі словосполучень

Результати даного завдання подані в таблиці (див. рис.)

12% учнів взагалі не допускались помилок у читанні даних словосполучень, а саме їх вимові та наголошенні. Більша кількість учнів, (42 %),

допустились незначних помилок у їх вимові та наголошенні. І більшість учнів, а саме 8 учнів (46 %), потребували допомоги вчителя у правильності вимові словосполучень. Їм доволі складно було прочитати більшість з цих словосполучень, і не менш складним завданням для них виявилось наголошення деяких слів у них.

І звичайно ж, також було запропоновано учням прочитати розповідь. При читанні іншомовних текстів, в учнів розвиваються мислення, їм краще усвідомлюються особливості системи іноземної мови і глибше розуміються особливості рідної. Та інформація, яку отримує учень у процесі читання іншомовного тексту, формує його світогляд, допомагає йому збагатити свої знання про культуру, історію, побут країни, мову якої вивчає молодший школяр. Тому можна сказати так, що читцем здійснюється велика розумова робота для того, аби, насамперед, збагатити свої знання, розвинути

самостійність у подоланні смислових та мовних труднощів, розвинути інтерес до іноземної мови та бажання нею оволодіти.

Дане завдання ми використали у дослідженні на предмет розуміння прочитаного. Читаючи дану розповідь, учні мали змогу повністю показати свої читацькі навички, відповідну інтонацію кожного речення, вимову деяких складних слів та власних назв, розуміння прочитаного. Текст доволі не складний, зі знайомими учням словами, але в ньому присутні власні назви, скорочення та цифри, які вони мали прочитати та правильно вимовити. Дане завдання оцінювалось за такими критеріями:

1. Високий рівень – передбачає за заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в тексті; читає вголос правильно, свідомо, цілими словами, нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного, розповідає про

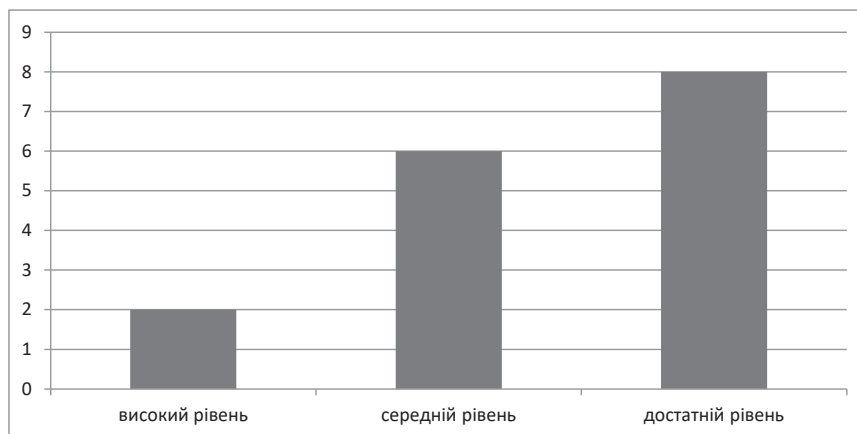


Рисунок 1.1. Кількісні показники рівня сформованості навичок читання словосполучень в контрольній групі

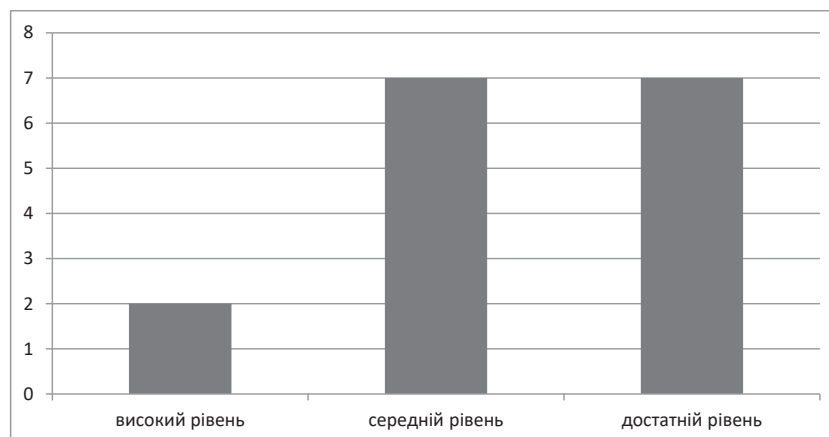


Рисунок 1.2. Кількісні показники рівня сформованості навичок читання словосполучень в експериментальній групі

власні почуття та емоції від прочитаного тексту, на основі тексту виконує не складні завдання, фіксує інформацію графічно. Темп читання відповідає встановленим навчальною програмою нормою.

2. Середній рівень – частково передбачає за заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в тексті; частково читає вголос правильно, свідомо, цілими словами, нескладні за змістом і формою тексти; за допомогою вчителя розуміє фактичний зміст прочитаного, фрагментально розповідає про власні почуття та емоції від прочитаного тексту, на основі тексту виконує не всі складні завдання, не повністю фіксує інформацію графічно.

3. Достатній рівень – має ускладнення щодо передбачення за заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в тексті; мало слів читає вголос

правильно, іноді слова не дочитує до кінця через наявність ускладнених буквсполучень; не розуміє фактичний зміст прочитаного і відповідно не може розкрити власні почуття та емоції від прочитаного тексту, на основі тексту має значні ускладнення щодо виконання завдань та фіксації інформації графічно.

Результати цього завдання подані в таблиці (див. рис.)

Учні, які досить легко впорались із попередніми завданнями, прочитали й цю розповідь дуже добре. Але таких учнів була меншість. Тобто з цим завданням у них труднощів також не виникло. А ось учні, які мали певні складнощі із попередніми завданнями, також не дуже добре впорались з цим текстом. Труднощі також виникали з вимовою всіх складних слів та словосполучень,

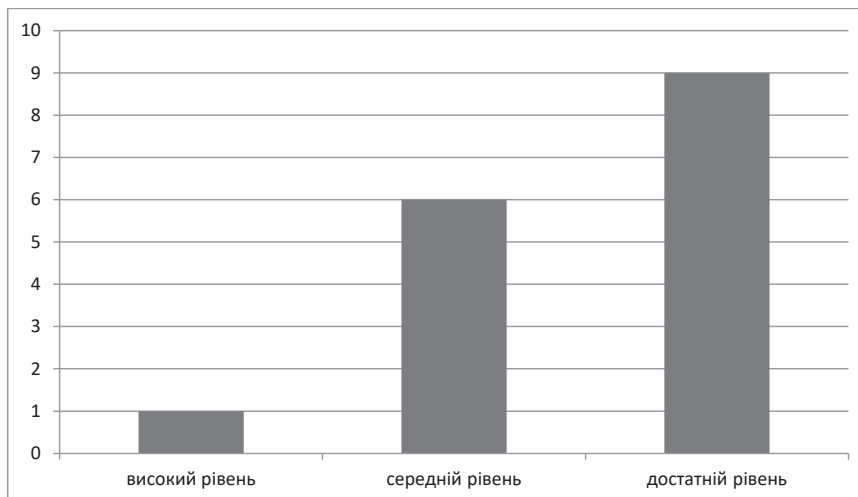


Рисунок 1.3. Кількісні показники рівня сформованості розуміння прочитаного в контрольній групі

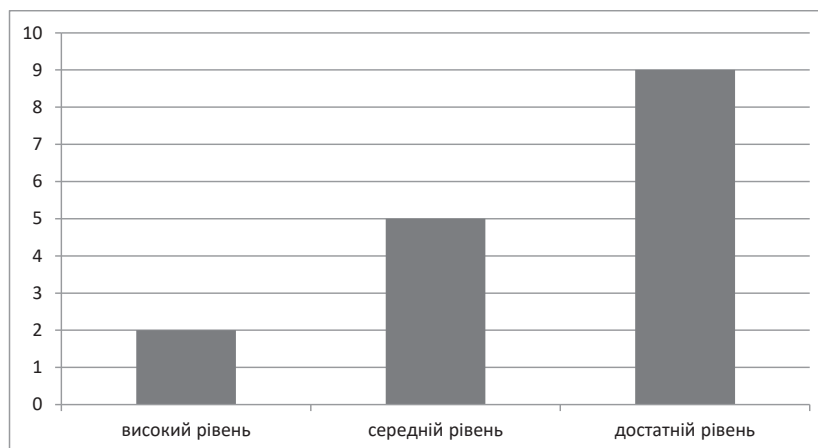


Рисунок 1.4. Кількісні показники рівня сформованості розуміння прочитаного в експериментальній групі

інтонацією. Але для більшості учнів (58%) було це завдання досить складним. Вони допускали значних помилок у читанні та здебільшого читали без розуміння прочитаного і відповідно не впоралися із запропонованими до тексту завданнями.

Констатуючий експеримент свідчить про необхідність організації цілеспрямованої роботи із учнями початкових класів з формування навичок читання іноземною мовою.

З метою виявлення причин низького рівня сформованості навичок читання молодших школярів було проведено анкетування. Дана анкета складалась з 10 запитань. Одне з них було розгорнутого типу, відповідь на яке учні мали пояснити чому їм подобається, або ж не подобається урок англійської мови. Всі інші запитання були з готовими варіантами відповідей, один з яких вони й мали обрати. Серед запитань були наступні: З яким настроєм ти відвідуєш урок англійської мови? Чи легко тобі дається цей урок? Ти чекаєш цей урок з нетерпінням? Ти отримуєш задоволення від роботи на уроці? Тобі важливі оцінки з даного предмета? Чи прагнеш ти дізнатись більше, ніж того вимагає вчитель? Заради чого ти прагнеш отримати високу оцінку? Ти завжди задоволен (-а) своїм результатом роботи на уроці? В чому для тебе користь уроку англійської мови?

Анкета спрямована на виявлення відношення кожного учня до даного предмета, їх ставлення, мотивація, зацікавленість у його вивченні, виявлення причин низького рівня сформованості навичок читання та подальший підбір шляхів вирішення даної проблеми.

Біля кожного варіанту відповіді написаний бал, який зарахується учневі у разі вибору того чи іншого варіанту відповіді. І тому кожен з учнів отримав бал, який й показав відношення кожного з учнів до уроку англійської мови та рівня змоти-

вованості їх до вивчення цього предмета. Підрахунок балів здійснювався таким чином:

18-26 – високий показник

7-17 – середній показник

Менше 7 – достатній (проявляється зазвичай у байдужості до уроків англійської мови, небажанні працювати на уроці, відсутності мотивації до вивчення цього предмета).

Підраховувавши бали у ході проведення анкетування, було отримано наступні результати (див. рис.):

Отже, згідно отриманих результатів щодо показників відношення до уроку англійської мови, змотивованості до вивчення даного предмета, виявилось, що більшість учнів мають достатній показник, тобто вони відвідують урок з небажанням та роздратуванням, даний предмет їм дається дуже нелегко, вони не чекають його з нетерпінням та не завжди отримують задоволення від роботи на уроці. Таким учням оцінки з даного предмета непотрібні, вони зовсім не змотивовані до вивчення англійської мови, тому й цей урок їм не подобається. В цьому уроці такі учні вбачають можливість відпочити, аніж дізнатись щось нове. 4 учня виявились з середнім показником відношення до цього уроку. Такі учні непогано відносяться до уроку англійської мови, ходять на урок з власної волі, з певним бажанням працювати та дізнатись щось нове. Також ці учні досить змотивовані, іноді отримують задоволення від роботи на уроці, іноді їм навіть легко дається урок англійської мови, здебільшого прагнуть отримати гарну оцінку для батьків, а не для власного задоволення, завжди задоволені своїм результатом роботи на уроці та дізнаються щось нове. Іноді вони ще й чекають на урок англійської мови з нетерпінням. І 3 учні, результати яких засвідчили, що у них високий показник, з радістю відвідують урок англійської мови, їм легко дається цей урок, вони

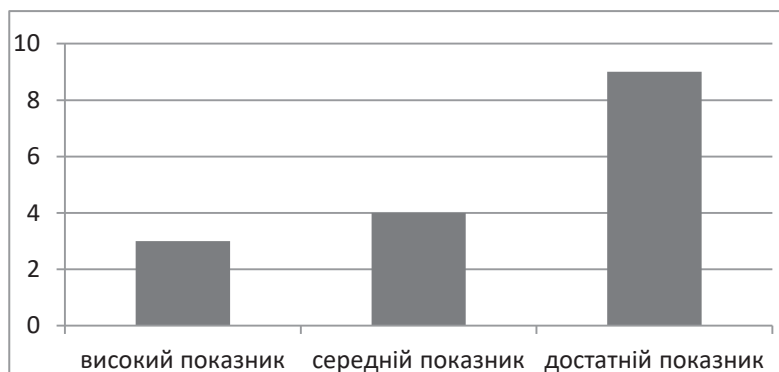


Рисунок 1. 5. Кількісні показники відношення до уроку англійської мови в експериментальній групі

завжди чекають його з нетерпінням та отримують задоволення від роботи на уроці. Їм важливі оцінки з даного предмета і вони прагнуть дізнатись навіть більше, ніж того вимагає від них учитель. Загалом, учням з високим показником уроку англійської мови подобається, вони отримують від нього задоволення та ходять туди залюбки.

Висновки. Тож, у *результаті* дослідження виявлено, що досить велика кількість учнів з низьким рівнем сформованості навичок читання іноземною мовою є передбачуваною, оскільки

завдяки анкеті ми бачимо, що велика кількість учнів є недостатньо змотивованою до уроку, вони не завжди відвідують урок англійської мови з великим захопленням. Тому, як показали результати опитування, учням початкових класів бракує мотивації до навчання. Тож перед вчителями початкової школи стоїть питання зацікавленості школярів до вивчення мови та опанування відповідно усіма видами мовної та мовленнєвої компетенції через використання різноманітних цікавих прийомів й методів роботи на уроці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемоном В. А. Психологія навчання іноземним мовам – М. : Просвещение, 1999. № 5. С. 10-12.
2. Комогорова М.І. Міцність засвоєння знань студентів як вимога іншомовної підготовки фахівця: веб-сайт. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24458>
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Котенко та ін. Київ; ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 356 с.
4. Роман С.В. Психолого-дидактичні та методичні засади сучасного навчання іноземних мов у початковій школі . Іноземні мови. 2012. №3. С. 28-35.
5. Тексти для читання на початковому етапі навчання. Англійська мова в початковій школі. 2006. № 6.
6. Шастова І.В. Методи навчання шестирічних школярів техніки читання англійською мовою. Іноземні мови. 2013. №1. С. 17 – 35.
7. Develop your reading skills. Послідовність роботи з текстом. English. № 2007. 6.
8. Some Tips on Reading. English. 2002. № 25-28.
9. The Role of Reading. Англійська мова в початковій школі. № 7. 2006.

REFERENCES

1. Artemonom V. A. Psychologia navchannia inozemnum movam [Psychology of teaching foreign languages]. – М. : Prosvechenie, 1999, № 5, P. 10-12. [in Ukrainian]
2. Komogorova M.I. Mitsnist zasvornnia znan styudentiv ayk vumoga inshomovnoi pidgotovky fahivtsia [Strength of students' knowledge acquisition as a requirement of foreign language training and specialist] website. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24458> [in Ukrainian].
3. Metodyka navchannia inozemnyh mov y pochatkovii shkoli [Methodology of teaching foreign languages at primary school] / O.V. Kotenko ta in. Kyiv: Yniversytet imeni B.Grinchenko, 2015, 356 . [in Ukrainian].
4. Roman S.V. Psyhologo- dydactychni ta metodychni zasady sychasnogo navchannia inozemnuh mov v pochatkovii shkoli [Psychological, didactic and methodological principles of modern foreign language teaching in primary school] Inozemni movu, 2012, №3, p. 28-35. [in Ukrainian].
5. Tekstu dlia chutannia na pochatkovomy etapinavchannia [Texts to read at the initial stage of learning]. Angliiska mova v pochatkovii shkoli, № 6, 2006. [in Ukrainian].
6. Shastova I.V. Metodu navchannia shesturichok tehniku chutannia angliiskoy movoy [Methods of teaching six-year students reading techniques in English] Inozemni movu, 2013, №1, p.17 – 35. [in Ukrainian].
7. Develop your reading skills. Poslidovnist robotu z tekstom. English № 6, 2007.
8. Some Tips on Reading. English № 25-28, 2002. [in Ukrainian].
9. The Role of Reading. Angliiska mova v pochatkovii shkoli № 7, 2006.

УДК 371.321.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-31>**Віктор ЛЯШЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4538-631X*

доктор технічних наук, професор,

завідувач кафедри інформатики і вищої математики

Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

(Кременчук, Полтавська область, Україна) *viklyash2903@gmail.com***Світлана ПОЧТОВІЮК,***orcid.org/0000-0002-0463-0072*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри інформатики і вищої математики

Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

(Кременчук, Полтавська область, Україна) *svetlanapochtovyuk@gmail.com***Лариса ШЕВЧУК,***orcid.org/0000-0002-8405-1168*

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри математики, інформатики та методики навчання

Університету імені Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Київська область, Україна) *sheld651@gmail.com*

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ»

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки вчителів інформатики, зокрема методична підготовка. Адже методична підготовка майбутнього вчителя інформатики передбачає формування методичної компетентності вчителя інформатики та його готовності до професійно-методичній діяльності. Підготовка сучасного вчителя інформатики повинна здійснюватися як цілісна професійна освітньо орієнтована система. Центральне місце в методичній підготовці майбутнього вчителя інформатики у закладі вищої освіти займає курс «Методика навчання інформатики». Оскільки в цілі і завдання курсу «Методика навчання інформатики» входить формування професійно-методичних знань, професійно-методичних умінь і професійно значущих якостей особистості учнів було сформовано вимоги до проектування технології формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Також розглянуті етапи проектування технології формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі вивчення курсу «Методика навчання інформатики», а саме: визначення видів навчальної діяльності майбутнього вчителя інформатики в процесі проходження педагогічної практики, перенесення видів навчальної діяльності в набір компонентів методичної компетентності вчителя інформатики, формування знань, вмінь та навичок в діяльній формі відповідно до технології діяльсного підходу до навчання, диференціація цілей за рівнями сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики, конкретизація цілей за розділами курсу «Методика навчання інформатики», що вивчаються перед виходом на практику.

Виокремлено види професійно-методичної діяльності, що студенти здійснюють протягом педагогічної практики: аналітична, діагностична, проектувальна, конструкційна, організаційна, комунікативна, рефлексивна, для яких, в свою чергу, необхідні вміння предметної та методичної діяльності. Розглянуто види діяльності, що визначають набір компонентів методичної компетентності, які необхідно опанувати перед виходом на педагогічну практику.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя інформатики, методична компетентність, теорія навчання інформатики.

Viktor LYASHENKO,*orcid.org/0000-0002-4538-631X*

Doctor of Technical Sciences,

Head of the Department of Mathematics and Computer Science

Kremenchuk Mykhaylo Ostrohradskyi National University

(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) *viklyash2903@gmail.com*

Svitlana POCHTOVYUK,

orcid.org/0000-0002-0463-0072

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Mathematics and Computer Science

Kremenchuk Mykhaylo Ostrohradskyi National University

(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) svetlanapochtovyuk@gmail.com

Larisa SHCHEVCHUK,

orcid.org/0000-0002-8405-1168

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods

Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) sheld65l@gmail.com

TECHNOLOGY OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF INFORMATICS BY MEANS OF THE COURSE "METHODS OF TEACHING INFORMATICS"

The article considers the problems of professional training of computer science teachers, in particular methodical training. After all, the methodical training of the future teacher of computer science involves the formation of methodological competence of the teacher of computer science and his readiness for professional and methodical activities. The training of a modern computer science teacher should be carried out as a holistic professional educationally oriented system. Central to the methodological training of future computer science teachers in higher education is the course "Methods of teaching computer science." Since the goals and objectives of the course "Methods of teaching computer science" include the formation of professional and methodological knowledge, professional and methodological skills and professionally significant personality traits of students were formed requirements for designing technology for the formation of methodological competence of future computer science teachers. The stages of designing the technology of formation of methodical competence of the future teacher of informatics in the process of studying the course "Methods of teaching informatics" are also considered, namely: definition of types of educational activity of the future teacher of informatics in the process of pedagogical practice. knowledge, skills and abilities in the form of activity in accordance with the technology of the activity approach to learning, differentiation of goals by levels of methodological competence of future teachers of computer science, specification of goals by sections of the course "Methods of teaching computer science" studied before practice.

The types of professional and methodical activities that students carry out during pedagogical practice are identified: analytical, diagnostic, design, constructional, organizational, communicative, reflective, which, in turn, require the skills of subject and methodological activities. The types of activity that determine the set of components of methodological competence that must be mastered before entering pedagogical practice are considered.

***Key words:** professional training of computer science teacher, methodical competence, theory of computer science teaching.*

Постановка проблеми. Методична підготовка майбутнього вчителя інформатики передбачає формування методичної компетентності вчителя інформатики та його готовності до професійно-методичної діяльності. Центральне місце в методичній підготовці майбутнього вчителя інформатики у закладі вищої освіти займає курс «Методика навчання інформатики», що є найважливішим системоутворюючим компонентом методичної системи навчання майбутнього вчителя інформатики, задає дидактичні умови цілісного процесу професійного становлення майбутнього педагога.

Крім того, курс «Методика навчання інформатики» «відповідальний» за впровадження загальних теорій освіти, навчання і виховання в практику роботи вчителя інформатики, тому він

повинен управляти постановкою курсів психології і педагогіки, виконуючи функцію соціального замовника на психолого-педагогічну підготовку вчителя інформатики.

Отже, підготовка повинна здійснюватися як цілісна професійна освітньо орієнтована система, а методика повинна управляти постановкою інших предметно-інформатичних курсів.

Аналіз досліджень. Питаннями професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики займалися В. Ю. Биков, Л. І. Білоусова, М. І. Жалдак, М. П. Лапчик, Н. В. Морзе, С. А. Раков, З. С. Сайдаметова, Ю. В. Триус та ін.

Основні теоретико-методологічні положення підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу розкрито в роботах В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимньої, І. Єрмакова, Н. Кузьміної, В. Лозової,

О. Пометун, М. Степка, А. Хуторського, В. Хутмаєра та інших.

Незважаючи на те, що сьогодні є значна кількість наукових досліджень, присвячених методиці навчання інформатики, багато питань залишаються не вирішеними, зокрема потребує подальшого дослідження питання методичної компетентності вчителя інформатики, його методичної культури та проблеми їх формування.

Метою статті є визначення вимог до проектування технології формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики та основних етапів її проектування в процесі вивчення курсу «Методика навчання інформатики».

Вклад основного матеріалу. Узагальнюючи існуючі підходи до предметної і методичної підготовки конкурентноздатного вчителя інформатики в педагогічному закладі вищої освіти з урахуванням нових соціокультурних реалій, можна говорити про напрями корекції змісту підготовки, яка здійснюється в рамках модернізації освіти, а саме:

- зміна уявлень про предмет інформатики як науки;
- зміна розуміння ролі і місця інформатики в освіті;
- зміна уявлення про цілі, завдання, структуру, зміст шкільного курсу інформатики;
- вивчення інформатики стало відігравати суттєву роль у розвитку пізнавальної діяльності учнів через освоєння засобів і методів застосування ІТ у навчанні;
- зміна характеру професійної діяльності вчителя інформатики та у зв'язку з цим зміна «питомої ваги» окремих компонентів професійної підготовки вчителя інформатики в бік посилення методичної підготовки, що відображає провідні компоненти діяльності вчителя інформатики – гностичний, проектувальний і т.д.
- становлення безперервної системи навчання фахівця передбачає підвищення ролі самоосвіти, що особливо актуально для вчителя інформатики у зв'язку з великим динамізмом зміни методичної системи навчання інформатики в школі, постійним розширенням сфери застосування комп'ютерних технологій в освіті (Шевчук, 2014 : 205).

Таким чином методична підготовка майбутнього вчителя інформатики відіграє важливу роль у його професійному становленні як майбутнього педагога і ставить в загальну освіту наступні цілі та завдання:

- сформуванню розуміння основних напрямків сучасної модернізації шкільної освіти, пов'язаних з гуманізацією, гуманітаризацією, диференціа-

цією, впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій та ін.;

- розвинути уявлення про основні ідеї та методи інформатики для вивчення і пізнання навколишньої дійсності;
- познайомити з історичними аспектами інформатики як науки і як навчального предмету;
- розвинути якості особистості, необхідні для продуктивної методичної діяльності вчителя інформатики;
- сформуванню готовності до початку роботи вчителем інформатики в сучасній середній школі; дати конкретні методичні знання, вміння і навички, необхідні для їх застосування у практичній професійно-методичній діяльності;
- дати необхідні вміння дослідницької діяльності в області методики викладання інформатики (Почтовюк, 2018).

Розглянемо курс «Методика навчання інформатики», що включає елементи теорії навчання інформатики і технологію її застосування до конкретних тем шкільного курсу інформатики.

I. Оскільки в цілі і завдання курсу «Методика навчання інформатики» входить формування професійно-методичних знань, професійно-методичних умінь і професійно значущих якостей особистості учнів сформуємо вимоги до проектування технології формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики (рис. 1).

Під *методичною компетентністю* розуміємо багаторівневу професійно значущу характеристику особистості вчителя, що виражається у наявності ціннісного відношення до педагогічної професії, професійних знань, умінь та навичок розглянутих як цілісна система.

Система формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики повинна бути підсистемою методичної системи навчання студентів педагогічних закладів освіти, мати ту ж структуру, тобто включати цілі, зміст і особливості організації процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

II. Цілі вивчення курсу «Методика навчання інформатики» повинні:

1) відповідати основним видам навчально-методичної діяльності майбутнього вчителя інформатики та бути об'єднаними відповідно до структури професійної компетентності в три групи: професійно-методичні знання; професійно-методичні вміння; професійно значущі якості особистості (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018);

2) бути представлені в діяльнісній формі відповідно до технології діяльнісного підходу до навчання;



Рис. 1. – Компоненти системи формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики

3) бути диференційовані за рівнями сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики (Шадриков, 2004);

4) бути конкретизовані по розділах курсу «Методика навчання інформатики» і деталізовані за окремими темами цих розділів.

III. Зміст процесу формування методичної компетентності майбутніх вчителів інформатики має бути:

1) подано в діяльнісній формі, тобто у вигляді навчально-методичних завдань, адекватних спроектованим цілям навчання;

2) містити прийоми навчально-методичної діяльності для розв'язування основних типів навчально-методичних завдань.

IV. Відповідно до технології діяльнісного підходу до навчання, етапи формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики та рівні її сформованості повинні співвідноситися з етапами формування прийомів навчально-методичної діяльності, що застосовуються для розв'язування різнорівневих навчально-методичних завдань.

Необхідно зауважити, що даний рівень сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики досягається фахівцем в процесі безпосередньої професійно-методичної діяльності в школі і, як правило, не досягається студентами при вивченні курсу «Методика навчання інформатики» у закладі вищої освіти.

V. Контроль і оцінювання сформованості методичної компетентності та прийомів навчально-методичної діяльності студентів повинні здійснюватися в трьох видах: вхідний, поточний, підсумковий; і на чотирьох рівнях сформованості професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя, де четвертим є методична куль-

тура, питання якої необхідно розглянути в подальших дослідженнях.

До виходу на першу педагогічну практику (7 семестр), майбутні вчителі інформатики відповідно до освітньо-професійної програми вивчають питання загальної методики навчання інформатики та спеціальні методики навчання математики в 5–9 класах.

Розглянемо етапи проектування технології формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі вивчення курсу «Методика навчання інформатики».

1 етап: визначити види навчальної діяльності майбутнього вчителя інформатики в процесі проходження педагогічної практики враховуючи галузеві стандарти вищої освіти та інших нормативних документів міністерства освіти і науки України щодо рівня підготовки студентів до моменту виходу на педагогічну практику.

2 етап: перевести види навчальної діяльності в набір компонентів методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики;

3 етап: сформувати знання, вміння та навички в діяльнісній формі відповідно до технології діяльнісного підходу до навчання за трьома блоками: професійно-методичні знання, професійно-методичні вміння, професійно-значущі якості особистості.

4 етап: диференціювати цілі за рівнями сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

5 етап: конкретизувати цілі за розділами курсу «Методика навчання інформатики», що вивчаються перед виходом на практику.

6 етап: деталізувати цілі за окремими темами цих розділів.

Вчитель інформатики має бути обізнаний з методикою та дидактичними принципами навчання інформатики, вміти розробляти свою власну методику, добирати і створювати педагогічно-доцільне і виважене програмно-методичне забезпечення навчального процесу (Жалдак, 2006).

Враховуючи вимоги до рівня підготовки майбутніх вчителів інформатики (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018) протягом педагогічної практики студенти застосовують предметні знання при розробці змісту уроків і позакласних занять з інформатики; аналізують, класифікують, систематизують методи, прийоми та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, що застосовуються іншими вчителями при проведенні уроків інформатики; аналізують і проєктують структурні компоненти уроків інформатики різних типів і позакласних занять навчального призначення; планують і проводять уроки і позакласні заняття з інформатики (під керівництвом вчителя інформатики та методиста); організовують спілкування з учнями на заняттях та індивідуально, з метою корекції знань учнів, поглибленого вивчення інформатики тощо; аналізують власну педагогічну діяльність (уроки і позакласні заняття) та діяльність інших студентів; беруть участь у конференціях, «круглих столах», індивідуальних консультаціях, аналізу і самоаналізу уроків та інше, що організовують вчителі та методисти.

Виокремимо види професійно-методичної діяльності, що студенти здійснюють протягом педагогічної практики: аналітична, діагностична, проєктувальна, конструкційна, організаційна, комунікативна, рефлексивна, для яких, в свою чергу, необхідні вміння предметної та методичної діяльності. Розглянуті види діяльності визначають набір компонентів методичної компетентності, якими необхідно опанувати перед виходом на педагогічну практику.

Перша група – професійно-методичні знання:

– предметні: знання наукових основ предмета інформатики та історії її розвитку;

– методичні: знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання, закономірностей проєктування і організації освітнього процесу, зокрема, на уроках інформатики, особливостей реалізації методичної системи навчання інформатики тощо, методи, форми і засоби навчання, контролю, корекції, оцінювання тощо (Почтовюк, 2018).

Друга група – професійно-методичні вміння:

– аналітичні: вміння аналізувати програмний матеріал, підручники та посібники з інформатики, уроки з позакласних занять; аналізувати та узагальнювати передовий педагогічний досвід провідних вчителів та методистів тощо;

– проєктуально-діагностичні: вміння проєктувати цілі навчання, проводити процедури діагностики засвоєння навчального матеріалу, і розвитку учнів в процесі навчальної діяльності, опрацьовувати її результати;

– конструкційні: вміння проєктувати процес навчання та виховання з урахуванням їх цілей, управляти ним, обирати методи, форми та засоби навчання, контролю, корекції та оцінювання;

– організаційні: вміння організовувати свою власну педагогічну діяльність і навчальну діяльність учнів з урахуванням їх інтересів, нахилів та потреб.

Третя група – професійно-значущі якості особистості:

– комунікативні: наявність успішності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та спілкуванні в процесі навчання, забезпечення внутрішньогрупового й міжгрупового спілкування учнів, згладження конфліктів в учнівському співтоваристві тощо;

– рефлексивні: здатність адекватно оцінити результати своєї діяльності, провести самоаналіз, рефлексувати власні навчально-педагогічні дії; здатність до особистісного й професійного саморозвитку.

Розглянемо більш детально наведені блоки щодо цілей підготовки майбутніх вчителів інформатики до педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, в формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики значну роль відіграє курс «Методика навчання інформатики». Цілі вивчення курсу «Методика навчання інформатики» повинні бути представлені набором компонентів методичної компетентності, об'єднані в три групи: професійно-методичні знання, професійно-методичні вміння, професійно значущі якості особистості та представлені в діяльнісній формі і диференційовані за рівнями сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Потребують подальшого дослідження питання методичної культури та тематична деталізація цілей вивчення конкретних тем курсу «Методика навчання інформатики».

Таблиця 1

Загальні питання методики навчання інформатики

Цілі підготовки студентів до педагогічної практики	Види діяльності
Професійно-методичні знання	
студент знає та розуміє	
– структуру і зміст тем шкільного курсу інформатики, що виносяться на педпрактики в програмах, основних підручниках і навчальних посібниках з інформатики;	предметна
– цілі і завдання методики навчання інформатики в основній школі; – структуру методичної системи навчання інформатики; – прийоми навчально-методичної діяльності по вирішенню основних навчально-методичних завдань (аналіз програм і підручників, складання методики формування поняття, роботи із завданням, та ін.);	методична
Професійно-методичні вміння	
студент	
– аналізує стандарт середньої освіти, програми, підручники, навчальні посібники з інформатики основної школи;	аналітична
– обирає методи, форми і засоби навчання учнів при розробці уроків і позакласних занять з інформатики або їх фрагментів;	проектувально-діагностична
– проектує методику формування основних понять, роботи з постановкою задачі та з основними етапи її розв'язування;	конструкційна
– організовує свою навчально-методичну діяльність;	організаційна
Професійно-значущі якості особистості	
студент	
– правильно вживає основні поняття і терміни в усній і письмовій формах; – організовує бесіди навчального призначення (аналіз структури завдання, пошук способу розв'язання задачі, доведення та ін.);	комунікативна
– аналізує та коригує власну навчально-методичну діяльність.	рефлексивна

Таблиця 2

Спеціальні питання методики навчання інформатики

Цілі підготовки студентів до педагогічної практики	Види діяльності
Професійно-методичні знання	
студент знає та розуміє	
– зміст програм, основних підручників і навчальних посібників з інформатики 5-9 класів; – основні методи, прийоми рішення і способи оформлення задач за темами, що виносяться на педагогічну практику;	предметна
– методику вивчення тем педагогічної практики; – методику проектування уроків інформатики різних типів, позакласних занять; – методичні особливості вивчення програмних засобів різного призначення; – види, типи, форми, засоби, функції контролю знань і вмінь учнів з інформатики, прийоми їх організації; – прийоми навчально-методичної діяльності для вирішення основних типів навчально-методичних завдань (аналіз навчального матеріалу, проектування цілей його вивчення, розробка уроків інформатики, їх аналіз та ін.);	методична
Професійно-методичні вміння	
студент	
– аналізує навчальний матеріал тем, що виносяться на педагогічну практику; – аналізує уроки інших студентів;	аналітична
– проектує цілі вивчення конкретної теми; – проектує діагностику рівня засвоєння знань й умінь учнів; – аналізує результати діагностики;	проектувально-діагностична
– складає конспекти уроків інформатики різних типів, позакласних занять за темами педагогічної практики;	конструкційна
– організовує свою навчально-методичну діяльність і навчальну діяльність учнів в процесі реалізації спроектованих уроків і позакласних занять;	організаційна

Цілі підготовки студентів до педагогічної практики	Види діяльності
Професійно-значущі якості особистості студент	
– проводить бесіди, опитування, розповіді, лекції тощо навчального призначення; – бере участь у груповій, фронтальній і колективній навчальній роботі, проявляючи зацікавленість і творчий підхід;	комунікативна
– проводить самоаналіз уроків і позакласних занять з інформатики (їх фрагментів).	рефлексивна

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – Вип. 7 (14). С.3-10.
2. Концепція розвитку педагогічної освіти: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. Морзе Н.В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: Монографія. – Київ: Курс, 2003. – 372 с.
4. Почтовюк С.І. Сутність методичної компетентності вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія « Педагогічні науки»*. Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2018. Вип. 4 (95). С. 166–171.
5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. Вип. 8, 2004. С. 26–31.
6. Шевчук Л. Д. Становлення майбутнього конкурентоздатного фахівця зі спеціальності «Інформатика». *Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение*. Биробиджан, 2014. С. 199–203.

REFERENCES

1. Zhaldak M. I., Ramskyi Yu. S., Rafalska M. V. Model systemy sotsialno-profesiinykh kompetentnosti vchytelia informatyky. [Model of the system of socio-professional competencies of a computer science teacher]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2006. – Vyp. 7 (14). pp. 3-10. [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity: [The concept of development of pedagogical education]: zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 1 lypnia 2018 r. Nr 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
3. Morze N.V. Osnovy metodychnoi pidhotovky vchytelia informatyky. [Fundamentals of methodical training of computer science teachers]: Monohrafiia. – Kyiv: Kurs, 2003. – 372 p. [in Ukrainian].
4. Pochtoviuk S.I. Sutnist metodychnoi kompetentnosti vchytelia informatyky. [The essence of the methodological competence of a computer science teacher]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Serii «Pedahohichni nauky»*. Zhytomyr : ZhDU imeni I. Franka, 2018. Vyp. 4 (95). pp. 166–171. [in Ukrainian].
5. Shadrikov V.D. Novaya model spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostniy pohod. [New specialist model: innovative training and competence-based approach.]. *Vyishee obrazovanie segodnya*. Vip. 8, 2004. pp. 26–31. [in Russian].
6. Shevchuk L. D. Stanovlennia maibutnoho konkurentozdatnoho fakhivtsia zi spetsialnosti «Informatyka». [Formation of the future competitive specialist in the specialty "Informatics".]. *Pedahohicheskye osnovy stanovlennia sub'iektnosti v obrazovatelnom prostranstve: problema, poysk, reshenye*. Byrobydzhan, 2014. pp. 199–203. [in Ukrainian].

Андрій МАКАРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4885-9706

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри медико-біологічних основ охорони життя та цивільного захисту

Донбаського державного педагогічного університету

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) makarenko.slavyansk@gmail.com

Юлія КЛИМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3165-888X

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри фізичної терапії, фізичного виховання і біології

Донбаського державного педагогічного університету

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) klimenkoj.s@ukr.net

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті надано теоретичний аналіз науково-методичної літератури та аналіз освітньої програми «Середня освіта. Фізична культура» першого (бакалаврського) рівня галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальність 014 Середня освіта (Фізична культура), згідно з якою здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури, було з'ясовано, що серед спеціальних (професійних) компетентностей майбутні учителі фізичної культури є й ті, що безпосередньо стосуються методичної компетентності: здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; здатність до володіння педагогічними, медико-біологічними, інформаційними технологіями для формування здорового способу життя, розвитку рухових умінь і навичок, розвитку фізичних (рухових) якостей у представників різних груп населення і самостійної розробки методик і технологій для інтегрального гармонійного розвитку людини; здатність до аналізу, систематизації та оцінки педагогічного досвіду, здатність до розробки методики та технологій для розвитку рухових умінь і навичок та фізичних (рухових) якостей на основі розуміння і застосування положень фізіології, морфології, біохімії, біомеханіки; здатність оцінювати фізичні здібності і функціональний стан учнів, адекватно вибирати засоби і методи рухової діяльності для корекції стану учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Серед програмних результатів навчання майбутні учителі фізичної культури повинні, насамперед, знати закони і принципи розучування рухових умінь і навичок, володіти теорією і методикою розвитку рухових умінь і навичок в базових видах рухової активності; володіння актуальними технологіями педагогічного контролю і корекції, засобами і методами управління станом людини; уміння розвивати педагогічну думку, методи педагогічного контролю і контролю якості навчання, актуальні дидактичні технології; володіння педагогічними, медико-біологічними, інформаційними технологіями для формування здорового способу життя, розвитку рухових умінь і навичок, розвитку фізичних (рухових) якостей у представників різних груп населення і вміє самостійно розробляти методики і технології для інтегрального гармонійного розвитку людини; уміння розробляти навчально-методичні матеріали (робочі програми, навчально-тематичні плани) на основі освітнього стандарту та зразкових програм з урахуванням виду освітньої установи, особливостей класу / групи та окремих учнів.

На думку авторів, такі компетентності, як здатність формувати в учнів предметні компетентності з фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ і технологій розвитку рухових умінь і навичок та фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури (ПК 1) та здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з фізичного виховання (ПК 3) теж є проявом методичної компетентності випускника.

Ключові слова: методична компетентність, фізична культура, професійна діяльність, структурні компоненти.

Andrey MAKARENKO,

orcid.org/0000-0003-4885-9706

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor at the Department of Medico-Biological Foundations

of Life Protection and Civil Defense

Donbas State Pedagogical University

(Slavyansk, Donetsk region, Ukraine) makarenko.slavyansk@gmail.com

Yulia KLIMENKO,

orcid.org/0000-0002-3165-888X

Candidate of Biological Sciences,

Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Physical Education and Biology
(Slavyansk, Donetsk region, Ukraine) klimenkov.s@ukr.net

STRUCTURAL COMPONENTS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE

Theoretical analysis of the scientific-methodical literature and the analysis of educational program "Secondary Education. Physical Education" of the first (Bachelor) level of the field of education 01/Pedagogy, Specialty 014 Secondary Education (Physical Culture) is presented in the article. Preparation of future teachers of physical culture is realized in accordance with the above mentioned program. It was cleared up that among different special (professional) competences of future teachers of physical culture one can find the ones directly touching upon methodical competence, namely: ability to apply modern methods and educational technologies of teaching in physical education; ability to acquire pedagogical, medico-biological, information technologies for the formation of healthy way of life, development of efferent habits and skills, development of physical (motional) qualities in representatives of different groups of population and independent working-out of teaching methods and techniques for the integrated harmonious development of a person; ability to analyze, systematize and evaluate the pedagogical experience, ability to elaborate the methods and technologies for the development of efferent habits and skills and physical (motional) qualities on the bases of understanding and application of the provisions of physiology, morphology, bio-chemistry and bio-mechanics; capacity to evaluate physical abilities and functional state of pupils, adequately choose the means and methods of motional activities with the aim of correcting the pupil's state with taking into account their individual peculiarities.

Among programmed results of education the future physical culture teachers should first of all learn the laws and principles of practicing the motional habits and skills, possess the theory and methods of motional habits and skills development in the basic kinds of motional activities; possess the actual technologies of pedagogical control and correction, means and methods of person's condition management; the ability to develop pedagogical thought, methods of pedagogical control and the control over the quality of education, actual didactic technologies; possess the pedagogical, medico-biological, information technologies for the formation of the healthy way of life, development of motional habits and skills, development of physical (motional) qualities in the representatives of different groups of population and the ability to work-out independently different methods and technologies for the integrated harmonious development of a person; ability to work-out the education-methodical materials (working programs, education-thematic plans) on the basis of educational standard and model programs with taking into account the type of educational institution, the peculiarities of class/ group and some separate pupils.

The authors consider that such competences as the ability to form the subject competences in physical education, medico-biological and psychological foundations and technologies of motional habits and skills development as well as physical qualities sanitary hygienic foundations of activities in the sphere of physical culture and the ability to exercise objective control and evaluation of the level of educational achievements of pupils in physical education also appear as a manifestation of methodical competence of graduating students.

Key words: methodical competence, physical culture, professional activities, structural components.

Вступ. Питання фізичного розвитку та здорового способу життя сучасних школярів, а також питання ефективності процесу фізичного виховання учнів в освітньому середовищі школи завжди були й залишаються головними у професійній діяльності учителів фізичної культури. Безумовно, фізична культура як частина загальної культури особистості має для учнівської молоді особливе значення, адже здоров'я та різнобічний фізичний розвиток громадян є запорукою успішного розвитку суспільства та держави у цілому.

Погіршення стану здоров'я учнівської молоді, як свідчать численні дослідження (В. Азаренков, А. Азаренков (2017), О. Ажиппо, М. Мамешина, І. Масляк (2016), К. Гербут, В. Хоменко (2015), В. Загородній (2015) та ін.), змушує звернути увагу педагогів, науковців, фахівців у галузі

фізичної культури і спорту на проблему суспільного здоров'я. Учені-педагоги зазначають, що для її вирішення необхідно приділити увагу підвищенню ефективності фізкультурно-оздоровчих програм і нових підходів до викладання предмета «Фізична культура» у сучасній школі, мотивації школярів до здорового способу життя, а це безпосередньо залежить від професіоналізму вчителів фізичної культури, рівня їхньої готовності до вирішення цієї проблеми, до використання інновацій, розроблення авторських методик. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування у майбутніх учителів фізичної культури методичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певним чином питання формування методичної компетентності вчителів фізичної культури

висвітлювали С. Горянов (2017), І. Іваній (2013), М. Матлахов (2017), В. Мироненко (2017), І. Омеляненко (2006), В. Павленко (2017), Е. Павленко (2017), О. Скалій (2006), Н. Фазлєєв (2008), В. Шаган (2010), які доходять висновку, що підвищення рівня методичних знань і вмінь студентів сприятиме успішному виконанню професійної ролі вчителя фізичної культури у майбутній професійній діяльності, а також забезпечить можливість самостійно займатися фізичними вправами, удосконалюватися, що у свою чергу дасть змогу підвищити їхню рухову активність, націлює на свідоме ставлення до удосконалення власної фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей, та слугуватиме підґрунтям для розвитку фізичної підготовленості та основних фізичних якостей у школярів.

Науковці наголошують, що низький, здебільшого, інтерес до фізичної культури можна пояснювати і досить низьким рівнем освіченості школярів у галузі фізичної культури, обізнаності та мотивації до здорового способу життя, а з іншого боку – недостатнім матеріально-технічним, організаційно-технологічним, навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу, недоліками в організації системи фізичного виховання, яка не популяризує належним чином фізичну культуру в школі, значною недооцінкою важливості цього напрямку роботи учителями фізичної культури, учителями інших шкільних предметів та адміністрацією школи.

Безперечно, актуалізують проблему формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури і виклики часу, реформаційні процеси в сучасній вітчизняній школі, формування нового змісту шкільної та вищої освіти, які зумовлюють необхідність розкриття можливостей взаємозв'язку між педагогічними знаннями вчителя фізичної культури і методикою викладання у школі предмета «Фізична культура» з іншими спорідненими дисциплінами (анатомія, фізіологія, валеологія, захист вітчизни).

Методологія та методи. Відштовхуючись від поняття «методика», яке номінує галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності викладання певного навчального предмета (Гончаренко, 1997), а також від поняття «методика викладання», яке трактується як «сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби, форми організації навчально-виховного процесу щодо окремих навчальних дисциплін», здійснимо спробу уточнення поняття «методична компетентність майбутнього учителя фізичної культури» та його структурних компонентів.

Для вивчення цієї проблеми використовували такі теоретичні методи дослідження, як: аналіз наукової літератури, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація одержаної інформації з метою зіставлення різних поглядів науковців щодо уточнення поняття «методична компетентність», визначення структурних компонентів навчальної діяльності майбутнього учителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи праці зарубіжних дослідників, спостерігаємо компонентний склад методичної компетентності вчителя: методичне мислення, методична культура, методична творчість та методична рефлексія (Зубков, 2007). Звичайно, можна погодитися і з таким трактуванням структури методичної компетентності вчителя, але, на нашу думку, такий підхід не передбачає такого важливого складника, як методичні знання (знання у царині дидактики, управління навчальним процесом, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті тощо). З іншого боку, як свідчать дослідження, нині не визначено єдиних критеріїв, які характеризують усі запропоновані науковцями компоненти (Нагреллі, 2009: 60-63).

Зазначимо, що структурні компоненти методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури зумовлені, насамперед, специфікою професійної діяльності та її функціоналом (реалізація вкладу предмета «Фізична культура» у формування ключових компетентностей, втілення у процесі його викладання змістових ліній «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», використання навчальних ресурсів, як-от: туристичні мандрівки, фізичні вправи на свіжому повітрі, засоби загартовування, сучасні фітнес-технології, комп'ютерні програми для корекції фізичного стану, майстер-класи з різних видів спорту, відеоролики чи відеоуроки про проведення різних форм фізкультурно-оздоровчих занять, індивідуальні фізкультурно-оздоровчі програми, спортивні змагання з різних видів спорту, спортивні свята, змагання, рухливі перерви та перерви, фізкультпаузи тощо), специфічними умовами (не традиційний клас, а спортивний зал, стадіон, природне середовище тощо), у якій вона відбувається, вимогами до учителя-професіонала – тобто, по суті, вони характеризують «зовнішню» структуру методичної компетентності.

Водночас, «внутрішню» структуру методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури, на наше переконання, становлять особистісні якості студента, які сприятимуть успіш-

ній професійній діяльності: навчальній діяльності у межах викладання предмета «Фізична культура», методичній роботі у школі, самоосвіті, методичному вдосконаленню результатів професійної діяльності шляхом.

Тож, у нашому дослідженні у структурі методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури виокремлюємо *когнітивний, операційний, особистісний, мотиваційний та творчий* компоненти, зміст яких у контексті особливостей професійної діяльності розкриємо наступним чином.

Когнітивний компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури представляє систему дидактико-методичних знань, якими має володіти студент для ефективного проведення занять з предмета «Фізична культура», розроблення авторських методик та педагогічних технологій. Цей компонент відображає інтеграцію знань з дисциплін циклу загальної та професійної (теоретичної) підготовки освітньої програми, ключовими з яких є теорія і методика викладання: «Теорія і методика викладання плавання», «Теорія і методика викладання легкої атлетики», «Теорія і методика викладання лижного спорту», «Теорія і методика фізичного виховання і сучасні освітні технології», «Методика викладання атлетизму», «Методика оздоровчо-спортивної роботи», «Теорія і методика викладання футболу», «Методика викладання гімнастики, ритміки, хореографії і черлідінгу», «Методика викладання спортивних і рухливих ігор», «Методика оздоровчої фізичної культури», «Методика фізичної культури у спецмедгрупах», «Теорія і методика туризму та спортивне орієнтування», «Сучасні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика навчання плавання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» тощо.

Наголосимо, що цей компонент демонструє професійну обізнаність студента у плані методичної роботи, яку має виконувати у межах професійних обов'язків майбутній учитель фізичної культури, адже лише володіючи теоретичними та організаційно-методичними основами професійної діяльності та розуміючи особливості усіх видів робіт у межах методичної (планування та проведення уроків, виховних, спортивних заходів, розробка та реалізація фізкультурно-оздоровчих програм, підвищення кваліфікації, самоосвіта, дисемінація педагогічного досвіду тощо), можна ефективно реалізувати власний потенціал учителя фізичної культури як педагога-професіонала, тренера, методиста.

Операційний компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури відбиває систему умінь та навичок, якими має володіти студент для ефективного проведення занять з предмета «Фізична культура», розроблення авторських методик та педагогічних технологій, здатність застосовувати знання на практиці, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у майбутній роботі вчителя фізичної культури, а також набутий досвід роботи в умовах освітнього середовища сучасної школи.

Цей компонент відображає інтеграцію умінь та навичок, які набуваються студентами під час вивчення дисциплін циклу практичної підготовки освітньої програми («Навчальна практика (в ЗОШ)», «Виробнича практика в літніх оздоровчих таборах», «Виробнича педагогічна практика у школі», «Курсова робота (психолого-педагогічні основи фізичного виховання)», «Курсова робота (теорія і методика фізичного виховання)», «Курсова робота (цикл природничо-наукової підготовки)» тощо), а також дисципліни «Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури», яка відноситься до циклу загальної підготовки (дисципліни за вибором закладу вищої освіти), але яка, завдяки своїй педагогічній спрямованості, становить важливий елемент методичної діяльності майбутнього учителя фізичної культури – уміння використовувати методи навчання й виховання школярів; уміння викладення нового матеріалу, актуалізації опорних знань, здійснення контролю й оцінювання знань; уміння будувати роботу за правилами педагогічної етики; гностичні уміння (уміння аналізувати діяльність колег і власну роботу під час організації освітнього процесу з фізичної культури у сучасній школі, вивчати нове в методиці, розробляти та втілювати методичні рекомендації, здійснювати самоосвіту і самовдосконалення, узагальнювати та впроваджувати в практику сучасні педагогічні інновації у процес фізичного виховання школярів та досвід кращих учителів фізичної культури тощо).

Особистісний компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури відбиває володіння студентом педагогічною технікою та педагогічні здібності, які сприятимуть успішному проведенню уроків з предмета «Фізична культура», фізкультурно-оздоровчих заходів та формуватимуть імідж успішного вчителя фізичної культури.

На підставі аналізу праць учених виявлено, що педагогічну техніку слід розуміти як комплекс умінь та навичок, які формують поведінку вчителя (студента, який опановує цю професію) та дають

йому змогу (у нашому дослідженні – майбутньому учителю фізичної культури) досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні учнів (техніка мовлення, міміка, жести, техніка педагогічного спілкування, вербальні і невербальні прийоми впливу на учнів, уміння контролювати власні емоції, настрій, увагу, уяву – саморегуляція тощо) під час уроків та позаурочної діяльності.

Інший складник особистісного компонента методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури – педагогічні здібності – ми трактуємо як сукупність рис та якостей особистості вчителя (майбутнього учителя фізичної культури), важливих та необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю з урахуванням специфіки і функціоналу професії «учитель фізичної культури, організатор спортивно-масової роботи», для успішного здійснення методичної роботи, а також для ефективного виконання професійних обов'язків в умовах сучасної школи. До таких особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури учені відносять науковий світогляд, духовну культуру, високу моральність, широкий кругозір та ерудицію, наполегливість, оптимізм, емоційну стійкість, витримку, терплячість, доброзичливість, співчуття, гумор, любов до дітей, волю до перемоги, гнучкість мислення, самокритичність, рішучість, лідерство тощо.

У контексті нашого дослідження ми погоджуємося з (Кайдаловою, 2009) та іншими науковцями, які акцентують увагу на дидактичних здібностях. Їх визначений перелік, на наше переконання, і складає міцне підґрунтя методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури, що проявляється в умінні добирати і доступно викладати навчальний матеріал, відповідним чином адаптуючи його до особливостей вікових категорій учнів, умінні стимулювати активність учнів, мобілізувати увагу та інші ресурси організму, конструювати методи, застосовувати форми навчання та фізичного виховання, удосконалювати їх у процесі професійної діяльності.

Мотиваційний компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури представлений системою мотивів, які забезпечують усвідомлене і стійке прагнення студента до досягнення високих рівнів професіоналізму у майбутній професійній діяльності учителя фізичної культури, до повного розкриття своїх можливостей і здібностей (фізичних та педагогічних). Цей компонент відбиває мотивацію досягнень майбутнього учителя фізичної культури у сфері методичної діяльності; мотивацію до розроблення власних методик навчання та фізичного вихо-

вання, які сприяють мотивації учнів до занять з предмета «Фізична культура», формуванню навичок здорового способу життя; мотивацію до самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку. Відтак, мотивація методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури може розглядатися як: 1) усвідомлення студентом особистісної та професійної значущості розвитку методичної компетентності; наявність мотивів і потреб у розвитку методичної компетентності; 2) спрямованість студента на здійснення поступального висхідного характеру професійного розвитку, основи якого закладаються ще під час навчання студентів у ЗВО.

Проаналізувавши праці (Коновальської, 2011) та інших науковців, можемо виокремити стимули мотивації методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури: фізичне та професійне самовдосконалення, культура педагогічного спілкування, співробітництво у сфері навчально-методичної, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, інтерес до нових ідей та технологій у галузі педагогіки, психології, фізичного виховання, прагнення займатися експериментально-дослідницькою та науковою роботою, бажання та зацікавленість у роботі вчителя фізичної культури, інтерес до процесу навчання та методичної роботи, прагнення до професійного розвитку тощо. Слід наголосити, що мотиваційний компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури може розвиватися упродовж усього терміну навчання у ЗВО, особливо, на останньому курсі та під час педагогічної практики, а також упродовж усього періоду професійної кар'єри учителя фізичної культури. Її розвиток відбувається у професійній діяльності, у процесі самоосвіти та залежить від особливостей мотивації (внутрішні та зовнішні мотиви до провадження та удосконалення методичної роботи педагога в освітньому середовищі школи).

Творчий компонент методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури відбиває уміння творчо підходити до вирішення навчальних завдань, творчо використовувати досвід інших педагогів, творчо підходити до організації освітнього процесу в школі та проявляється у креативності студента. Дослідники визначають креативність як загальну особливість особистості (по суті, здатність, риса характеру), яка безпосередньо впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності. Розглядаючи творчість як процес, продуктивну діяльність під час організації методичної роботи учителя фізичної культури, яка, як зазначає учений

(Гончаренко, 1997), здатна породжувати якісно нові духовні та матеріальні цінності важливого суспільного значення та приводить до одержання нового результату – нових методик при викладанні предмета «Фізична культура», педагогічних технологій, інноваційних фізкультурно-оздоровчих занять та програм, форм фізичного виховання тощо – вважаємо, що її основою є формування у студентів широкого спектру глибоких і міцних знань (когнітивний компонент), максимальна стимуляція самостійної діяльності студентів, розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків у галузі методики викладання фізичної культури (дисципліни циклу загальної та професійної (теоретичної) підготовки освітньої програми, ключовими з яких є теорія і методика викладання), наполегливості під час виконання завдань, генерації нових ідей.

Висновки. Таким чином, вважаємо, що розроблена модель методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури своїми компонентами (когнітивний, операційний, особистісний, мотиваційний та творчий) найбільш повно характеризує суть поняття «методична компетентність майбутнього учителя фізичної культури», яке ми трактуємо як теоретико-практичну готовність студента до проведення занять з предмета «Фізична культура», розроблення авторських методик, педагогічних технологій та ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді методологічних підходів до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зубков О. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования. Автореф. дис. канд. пед. наук / А.Л. Зубков. - Екатеринбург, 2007 – 169 с.
3. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009– 140 с.
4. Коновальська Л. О. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Коновальська. – К., 2011. – 22 с.
5. Нагрелли О.А. Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [Текст] / Е. А. Нагрелли // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всеросс. науч.-практ. конф. : в 7 ч., Ч. 5 / Академия пов. квал. И проф. перепод. работ. образ.; Челябин. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – М.; Челябинск : Изд-во "Образование", 2009. – С. 60-63.
6. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S.(1997). Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary.] – Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Zubkov O. L. (2007). Razvytye metodycheskoi kompetentnosti uchytelei v usloviakh modernyzatsyy obshcheho obrazovaniya. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Development of methodological competence of teachers in the context of modernization of general education. Abstract of the dissertation candidate of pedagogical sciences]. Ekaterynburh. [in Russian].
3. Kaidalova L. H., Shchokina N. B., Vakhrusheva T. Yu. (2009). Pedahohichna maisternist vykladacha: Navchalnyi posibnyk [Pedagogical skills of the teacher: Scientific manual]. – Kh.: Vyd-vo NFaU [in Ukrainian].
4. Konovalska L. O. (2011). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanykh dystsyplin : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk [Formation of methodological competence of future teachers of Physical Culture in the process of studying professionally-oriented disciplines : abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity». Kyiv. [in Ukrainian].
5. Nahrelly O.A. (2009). Model formyrovannia metodycheskoi kompetentnosti uchytelei v systeme povisheniya kvalyfykatsyy Yntehratsiia metodycheskoi (nauchno-metodycheskoi) rabot y system povisheniya kvalyfykatsyy kadrov: materyali IX Vseross. nauch.-prakt. konf [Model of formation of methodological competence of teachers in the system of professional development. Integration of methodological (scientific-methodical) work and the system of professional development of personnel: materials of the IX All-Russian scientific-practical conference] : v 7 ch., Ch. 5 Cheliab. yn-t perepod. y pov. kval. robot. obraz. Cheliabynsk : Yzd-vo "Obrazovanye". p. 60-63 [in Russian].
6. Shahan V. S. (2010). Pedahohycheskoe soprovozhdenye protsessa razvytiya metodycheskoi kompetentnosti prepodavatelia kolledzha [Pedagogical support of the process of developing the methodological competence of a college teacher: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]: spets. 13.00.08/ Yzhevsk. [in Russian].

УДК 378.147.227

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-33>

Наталія МАКОВЕЦЬКА,

orcid.org/0000-0003-3735-2205

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) Natalia.v.mak@gmail.com*

Валентина ГОРЛАЧ,

orcid.org/0000-0001-6719-5605

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) val_g161@ukr.net*

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА КРОСКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВИХ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті зазначено, що в умовах глобалізаційних і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі, неабиякого значення набуває кроскультурна комунікація й особливо це стосується фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи. З огляду на вищевикладене, актуальним є пошук і визначення відповідних умов, форм і методів навчання, які б забезпечували формування вмінь здійснювати продуктивну комунікацію в міжкультурному середовищі. Проаналізувавши окремі дослідження у цій царині, було визначено, що під комунікацією слід розуміти інформаційний обмін за допомогою засобів спільної системи кодів і символів, метою якого є досягнення взаєморозуміння і взаємного впливу один на одного партнерів по комунікації; під кроскультурною комунікацією – спілкування між індивідами, що є представниками різних культур, порівняльне дослідження певних конкретних феноменів у двох і більше культурах з метою визначення подібностей і відмінностей. У статті стверджується, що поведінку людей, які належать до різних культур, можна вивчати, але це потребує спеціальної підготовки до кроскультурної комунікації. Зазначається, що реалізація цього завдання залежить від створення відповідних умов, однією з яких є включення до навчального плану спецкурсу «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування» та відповідних тем до дисциплін, що мають безпосереднє відношення до формування професійних вмінь кроскультурної комунікації, серед яких «Туристичне країнознавство», «Туристичні ресурси України», «Основи комунікації в сфері обслуговування». У статті доводиться оптимальність таких методів навчання, як інформаційно-рецептивні, репродуктивні, методи проблемного викладення та дослідницькі, а також таких форм організації освітнього процесу, як лекції із застосуванням інтерактивних методів у формі проблемних лекцій, лекцій-діалогів, лекцій-візуалізацій; практичні та семінарські заняття з використанням методу кроскультурного аналізу, методу контекстного спостереження. Зазначається, що серед активних дослідницьких методів навчання значний дидактичний потенціал щодо формування вмінь кроскультурної комунікації має метод проєктів.

***Ключові слова:** комунікативна та кроскультурна складові, кроскультурна комунікація, фахівець з туризму та готельно-ресторанної справи.*

Natalia MAKOVETSKA,

orcid.org/0000-0003-3735-2205

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business
Zaporizhia National University
(Zaporizhia, Ukraine) Natalia.v.mak@gmail.com*

Valentina GORLACH,

orcid.org/0000-0001-6719-5605

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business
Zaporizhia National University
(Zaporizhzhya, Ukraine) val_g161@ukr.net*

WAYS OF IMPLEMENTATION COMMUNICATIVE AND CROSSCULTURAL COMPONENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN TOURISM AND HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS

The article notes that in the context of globalization and migration processes taking place in the modern world, cross-cultural communication is of great importance and especially for professionals in tourism and hotel and restaurant business. Given the above, it is important to find and define appropriate conditions, forms and methods of learning that would ensure the formation of skills to carry out productive communication in an intercultural environment. After analyzing some studies in this area, it was determined that communication should be understood as information exchange through a common system of codes and symbols, the purpose of which is to achieve mutual understanding and mutual influence of communication partners; under cross-cultural communication - communication between individuals representing different cultures, a comparative study of certain specific phenomena in two or more cultures in order to identify similarities and differences. The article argues that the behavior of people belonging to different cultures can be studied, but this requires special training in cross-cultural communication. It is noted that the implementation of this task depends on the creation of appropriate conditions, one of which is the inclusion in the curriculum of the special course "Cross-cultural communication in the field of service" and relevant topics to disciplines directly related to the formation of professional skills of cross-cultural communication", "Tourist resources of Ukraine",

"Fundamentals of communication in the field of service". The article proves the optimality of such teaching methods as information-receptive, reproductive, problem-based teaching and research methods, as well as such forms of organization of the educational process as lectures using interactive methods in the form of problem lectures, lectures-dialogues, lectures-visualizations; practical and seminar classes using the method of cross-cultural analysis, the method of contextual observation. It is noted that among the active research methods of teaching the method of projects has a significant didactic potential for the formation of cross-cultural communication skills.

Key words: *communicative and cross-cultural components, cross-cultural communication, specialist in tourism and hotel and restaurant business.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі, неабиякого значення набуває кроскультурна комунікація як один із головних чинників налагодження взаємодії в полікультурному суспільстві. Слід зазначити, що особливо це стосується фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи, а відтак висуває нові вимоги щодо їх підготовки до майбутньої професійної діяльності.

З огляду на вищевикладене, набуває актуальності пошук і визначення відповідних умов, форм і методів навчання, які б забезпечували формування у майбутніх фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи вмінь здійснювати продуктивну комунікацію в міжкультурному середовищі.

Аналіз досліджень. Безсумнівно, комунікативна та кроскультурна складові тісно пов'язані та взаємодоповнюють одна одну, відтак більш докладно зупинимось на наукових поглядах щодо сутності кожної з них.

Так, фахівці з міжкультурної комунікації розуміють комунікацію як специфічний акт обміну інформацією, процес передачі емоційного та інтелектуального змісту (Бориско, 2018: 9). На розумінні один одного як обов'язковій умові комунікації наполягають учені В. Зинченко, В. Зусман, З. Кірнозе, які визначають комунікацію як акт спілкування між двома або більше індивідами, в основі якого лежить взаєморозуміння; повідомлення інформації однієї особи іншій або бага-

тьом особам; форму зв'язку, шлях повідомлення (Зинченко, Зусман, Кірнозе, 2007: 76). Узагальнюючи вивчені нами погляди, під комунікацією розуміємо інформаційний обмін за допомогою засобів спільної системи кодів і символів, метою якого є досягнення взаєморозуміння і взаємного впливу один на одного партнерів по комунікації.

Звертаючись до кроскультурної складової слід зазначити, що кроскультурне дослідження порівнює дві і більше культури за певною ознакою або складовою, міжкультурне дослідження вивчає інтеракції між представниками двох конкретних культур (Мацумото, 2002).

Актуальним у сучасній науці залишається питання співвідношення термінів «міжкультурний» та «кроскультурний». В своєму дослідженні «Психологія і культура» Д. Мацумото зазначає, що в контексті комунікації різниці між цими термінами немає, але вони перестають бути синонімами, коли мова йде про дослідження (Мацумото, 2002). А. Солодка провела ґрунтовне дослідження генези поняття «кроскультурний» і дійшла висновку, що «на рівні комунікації, яка має на меті досягнення спільного смислу, відповідності мовних кодів, узгодження позицій, встановлення розуміння між її учасниками» поняття «кроскультурний» і «міжкультурний» є тотожними (Солодка, 2016: 30).

Низка наукових джерел висвітлює погляди вчених на таке поняття, як «кроскультурна комунікація».

Так, словник термінів міжкультурної комунікації під редакцією М. Лебедько і З. Прошиної подає два значення поняття «кроскультурна комунікація», а саме: 1) спілкування між індивідами, що є представниками різних культур; в цьому розумінні кроскультурна комунікація подібна до міжкультурної комунікації; 2) порівняльне дослідження певних конкретних феноменів в двох і більше культурах з метою визначення подібностей і відмінностей. В зарубіжній теорії міжкультурної комунікації прийнято розрізняти міжкультурну і кроскультурну комунікації, хоча багато хто вважає ці відмінності неістотними (Лебедько, Прошина, 2013: 171).

Мета статті. Висвітлення змісту освітніх компонентів, а також методів навчання, що забезпечують комунікативну та кроскультурну складові у професійній підготовці фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу. Стратегічний розвиток української освіти, пов'язаний з поступовою інтеграцією до європейського освітнього простору, потребує вдосконалення системи підготовки здобувачів вищої освіти, яка повинна відповідати міжнародним та європейським стандартам.

Поведінка людей, що належать до різних культур, не є чимось непередбачуваним, її можна вивчати, аналізувати і прогнозувати. Але це потребує спеціальної підготовки до кроскультурної комунікації. У зв'язку з цим нагальною стає потреба в набутті майбутніми фахівцями з туризму та готельно-ресторанної справи вмінь, що дозволять здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію. Реалізація цього завдання залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які б сприяли засвоєнню майбутніми фахівцями специфічних особливостей кроскультурної взаємодії.

Забезпечення комунікативної та кроскультурної складових змісту професійної підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр за спеціальностями 241 Готельно-ресторанна справа, 242 Туризм насамперед відбувалось шляхом включення до навчального плану спецкурсу «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування» та відповідних тем до дисциплін, що мають безпосереднє відношення до формування професійних вмінь кроскультурної комунікації. Зокрема, це дисципліни країнознавчого циклу: «Туристичне країнознавство», «Туристичні ресурси України» та дисципліна «Основи комунікації в сфері обслуговування». Відомо, що традиційно країнознавчі дисципліни займаються комплексним і системним вивченням країн та їх регіонів із залученням

відомостей про географічне положення та природу, народонаселення, історію країни, її культуру, політико-економічний розвиток, територію та навколишнє середовище, рекреаційні ресурси.

Більш розлого розглянемо означений підхід до організації навчального процесу.

Дисципліна «Туристичне країнознавство» вивчається студентами в 3 семестрі й складається з двох змістових модулів: методи туристського аналізу географічного положення, природи, народонаселення та історії країни; методи туристського аналізу культури, політики, економіки й навколишнього середовища країни.

Туристичне країнознавство вивчає країни світу в контексті їх привабливості щодо туризму. Головною метою цієї дисципліни є створення країнознавчої характеристики країни як потенційного об'єкту туристичного попиту, вивчення її природи, населення, історії, культури, особливостей політичного, економічного ладу, навколишнього середовища, тобто всіх складових, які є передумовами розвитку на території країни туристичної діяльності. Головними завданнями туристичного країнознавства є: формування «образів» країн, місцевостей; збір, зберігання і надання для широкого користування відомостей щодо природних ресурсів, населення, культурних пам'яток, особливостей, типових рис тощо окремих країн і держав, які формують їх туристичну привабливість. При цьому туристично-країнознавчі відомості не повинні бути лише еkleктичним набором цікавих фактів про події, традиції та місцевість. Образ країни має бути результатом аналітико-синтетичної діяльності щодо дослідження унікального туристичного обліку країни, який складається з системи різних компонентів.

На нашу думку, створення «образу» країни не буде носити доведеного характеру без урахування психологічних особливостей, ментальності, поведінкових моделей, концептосфери представників тієї чи іншої соціально-культурної спільноти. З цією метою ми доповнили робочу програму навчальної дисципліни «Туристичне країнознавство» темою «Національний менталітет» в обсязі 6 годин. Розгляд такої теми в контексті туристичного країнознавства дозволить майбутнім фахівцям сфери обслуговування мати уявлення про менталітет як інтегральну характеристику людей певної культури, яка дозволяє передати своєрідність бачення цими людьми навколишнього світу та пояснити особливості їх реагування на оточуюче середовище.

Дисципліна «Туристичні ресурси України» викладається в 2 семестрі й має за мету: надати

студентам знання щодо туристичних ресурсів України, функціонування і потенційних можливостей розвитку туристично-рекреаційних комплексів на території України; сформувати вміння обчислювати привабливість рекреаційно-туристичних регіонів України за певними критеріями та робити висновки щодо потенційних можливостей розвитку в них сфери туризму та гостинності.

Зміст дисципліни складається з двох модулів. В першому розглядаються основні туристичні та рекреаційні ресурси України, способи оцінки різних територіальних рекреаційних систем за окремими підсистемами і критеріями. В другому модулі аналізуються туристично-рекреаційні ресурси різних регіонів країни. В сучасних дослідженнях рекреаційної географії все більшого розповсюдження набуває оцінка рекреаційно-туристичних ресурсів з позицій концепції дестинацій, згідно з якою рекреаційно-туристичний регіон розглядається як система, що складається з туристичних ресурсів, туристичної інфраструктури (сфера гостинності, санаторно-курортне господарство, туристичні підприємства і організації), соціально-економічного середовища та місцевого населення з його менталітетом. З огляду на це вважаємо доречним розширити зміст дисципліни «Туристичні ресурси України» темою «Менталітет населення регіонів України» в обсязі 6 годин. Опанування цієї теми дозволить студентам отримати знання щодо загальних, спільних рис та регіональних особливостей менталітету мешканців України, зумовлених середовищем існування, геопросторовими чинниками, специфікою історичного та культурного минулого тощо. Для визначення залежності менталітету населення від регіону проживання, на нашу думку, варто проаналізувати такі його складові, як цінності, національна ідентичність, соціальні орієнтації, традиції, стереотипи, етнопсихологічні риси.

Дисципліну «Основи комунікації у сфері обслуговування» студенти вивчають в 2 семестрі з метою набуття знань і вмінь, які б забезпечували ефективність комунікаційного процесу під час професійної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування. В результаті вивчення дисципліни студенти знайомляться з поняттям комунікації, її структурою, існуючими моделями комунікації й особливостями їх застосування у сфері обслуговування, теорією комунікативного пристосування тощо. Аналіз наукових досліджень щодо комунікації в сфері обслуговування дозволив нам рекомендувати включити до змісту зазначеної дисципліни наступні теми:

«Психологія комунікації» в обсязі 8 годин, розгляд якої в курсі «Основи комунікації в сфері обслуговування» забезпечить можливість сформувати уявлення про вплив психологічних факторів на процес комунікації, поняття і сутність емпатії та толерантності;

«Теорія комунікативного пристосування» в обсязі 6 годин, вивчення якої дасть студентам змогу зрозуміти, як і чому люди прагнуть нівелювати або підкреслити відмінності між ними, як на їх комунікативну поведінку впливає мікроконтекст.

В якості наступного елемента забезпечення кроскультурної складової змісту професійної підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр за спеціальностями 241 Готельно-ресторанна справа, 242 Туризм до навчальних планів включено спецкурс «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування», який студенти слухають в 4 семестрі в обсязі 3 кредити ЄКТС. У процесі кроскультурної комунікації під час професійної діяльності фахівці сфери обслуговування стикаються з певними труднощами, серед яких відмінність мови є далеко не єдиною. Непорозуміння й конфлікт пов'язані насамперед з розбіжністю в сприйнятті навколишнього світу представниками різних культурних спільнот. Головна перешкода, що заважає вирішити цю проблему, – це те, що ми сприймаємо інші культури через призму власної, наші спостереження і висновки обмежені її рамками. Ситуація ускладнюється тим, що етноцентризм, який заважає ефективній кроскультурній комунікації, є несвідомим процесом і тому важко розпізнається. Таким чином, очевидним стає розуміння того, що результативній кроскультурній комунікації потрібно навчатися, цілеспрямовано формувати вміння будувати конструктивні відносини з представниками інших культур, які б ґрунтувались на визнанні факту існування інших, альтернативних цінностей і моделей поведінки.

Значений спецкурс має за мету допомогти майбутнім фахівцям сфери туризму та готельно-ресторанної справи сформувати вміння кроскультурної комунікації, самостійного аналізу критичних випадків міжособистісних конфліктів в процесі спілкування з представниками інших культур у професійній діяльності. Зміст спецкурсу складається з двох розділів: «Культура в контексті кроскультурної комунікації» і «Управління кроскультурною комунікацією в сфері обслуговування», в яких розглядаються такі теми:

- «Комунікація і культура як семіотичні системи», яка дає студентам уявлення про комунікацію як систему процесів кодування і декодування,

сутність і структуру кроскультурної комунікації, класифікацію та типи культур, основні компоненти культури; знайомить з найбільш розповсюдженими типологіями культур, роллю культури в комунікаційному процесі.

- «Види кроскультурної комунікації», в якій йдеться про засоби спілкування як знакові системи, вербальний і невербальний види комунікації, основні одиниці і стилі вербальної комунікації, поняття лінгвістичної прагматики та прецедентні феномени в кроскультурній комунікації; культурну специфіку невербальної комунікації та її основні форми: кінесика, такесика, сенсоріка, проксеміка.

- «Психологічні особливості кроскультурної взаємодії», присвячена розгляду соціокультурних аспектів комунікації, психологічних бар'єрів спілкування, які проявляються в наявності стереотипів і забобон; понять міжособистісної атракції та атрибуції в кроскультурній комунікації; аналізу впливу психологічних факторів на комунікацію, ролі таких психологічних якостей, як толерантність, емпатія, здатність до децентрації під час кроскультурної комунікації, а також явищ етноцентризму і культурного релятивізму.

- «Освоєння іншої культури», яка формує уявлення про типи реакції на іншу культуру, такі як акультурація і культурний шок; розглядає причини, фактори, етапи розвитку культурного шоку, його симптоми і способи подолання.

- «Кроскультурні конфлікти в сфері обслуговування та засоби їх попередження», в якій аналізуються причини виникнення й способи подолання кроскультурних конфліктів; поняття ефективної кроскультурної комунікації та перешкоди, що заважають їй (допущення подібностей, мовні відмінності, помилкові невербальні інтерпретації, упередження й стереотипи, прагнення оцінювати, підвищена тривога або напруга).

- «Поведінка і діяльність представників різних культурних груп», яка формує уявлення про типи корпоративної культури в аспекті кроскультурної комунікації, загальнокультурні комунікативні особливості різних культурних груп, моделі мотивації співробітників, культурні стилі лідерства та специфіку командної роботи в різних культурах.

У процесі реалізації завдань, означених як пріоритетні, оптимальними методами навчання ми вважаємо такі: інформаційно-рецептивні, репродуктивні, методи проблемного викладання та дослідницькі.

Орієнтування, інструктаж, пояснення дозволяють ознайомити студентів з головною інфор-

мацією щодо соціокультурних, поведінкових та комунікативних відмінностей представників різних культурних спільнот, акцентують увагу на ймовірних проблемах та конфліктах під час кроскультурної взаємодії та орієнтують щодо їх запобігання та подолання. Методи орієнтування, інструктажу і пояснення реалізовувались нами насамперед у формі лекції. Однак варто зазначити, що лекція як форма організації освітнього процесу не обмежувалась застосуванням лише зазначених інформаційно-рецептивних методів, а передбачала використання й інтерактивних методів проблемного викладання.

Отже, всі лекції проводились нами із застосуванням інтерактивних методів у формі:

- проблемних лекцій, коли викладання навчального матеріалу супроводжувалось створенням проблемних ситуацій, до вирішення яких залучались студенти; розв'язуючи протиріччя, що закладені в проблемних ситуаціях, студенти самостійно часто доходили правильних висновків;

- лекцій-діалогів, коли зміст матеріалу подавався у вигляді серії питань, на які студенти мали відповідати безпосередньо впродовж лекції;

- лекцій-візуалізацій, коли інформація, що надавалась студентам, супроводжувалась показом різних малюнків, структурно-логічних схем, презентацій, в тому числі інтерактивних, тощо.

Під час проведення практичних і семінарських занять, самостійної роботи студентів нами застосовувались наступні інтерактивні методи проблемного викладання, які, на наш погляд, є найбільш доречними для формування вмінь кроскультурної комунікації в майбутніх фахівців сфери обслуговування:

- метод кроскультурного аналізу, який дозволяє здійснювати усвідомлене порівняння й аналіз культурних відмінностей за певними критеріями щодо світогляду, вербальної та невербальної комунікації, поведінки, психологічних особливостей тощо;

- метод контекстного спостереження, використовуючи який студенти виявляли й фіксували специфіку комунікативної поведінки представників іншомовних спільнот, зумовлену культурними чинниками.

Серед активних дослідницьких методів навчання значний дидактичний потенціал щодо формування вмінь кроскультурної комунікації в майбутніх фахівців сфери обслуговування, на нашу думку, має метод проєктів. Багато дослідників підкреслюють, що використання методу проєктів мотивує студентів розвивати дослідницькі вміння, самостійно знаходити необхідні відомості

й отримувати нові знання, використовуючи різні джерела інформації. Працюючи над проектом, навчаючись аналізувати й інтегрувати знання, студенти набувають досвіду вирішення професійних завдань, розвивають творчі й когнітивні здібності, формують такі якості, як самостійність, відповідальність, вміння працювати в команді й приймати рішення, комунікабельність тощо.

Висновки. На нашу думку, впровадження в процес викладання зазначених дисциплін інформаційно-рецептивних, репродуктивних методів

(орієнтування, інструктаж, пояснення, лекція), інтерактивних методів проблемного викладання (метод кроскультурного аналізу, метод контекстного спостереження) та дослідницьких методів (метод проєктів) забезпечить засвоєння студентами системи базових знань щодо кроскультурного спілкування, кроскультурної поведінки та набуття ними вмінь застосовувати засвоєні знання для формування практичного досвіду користування існуючими засобами й прийомами кроскультурної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1 (93). С. 9-20.
2. Мацумото Д. Психология и культура. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.
3. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Киринозе. Москва : Флинта; Наука, 2007. 224 с.
4. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под. ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. Москва: ФЛИНТА; Наука, 2013. 632 с.
5. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Київ, 2016. 42 с.

REFERENCES

1. Borysko N. F. Problemy mizhkul'turnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov [Problems of intercultural training of future teachers and teachers of foreign languages]. *Foreign languages*, 2018, Nr 1 (93), pp. 9-20 [in Ukrainian].
2. Matsumoto D. Psikhologiya i kul'tura [Psychology and culture]. Sankt-Peterburg: Praym-EVROZNAK, 2002, 416 p. [in Russian].
3. Mezhhkulturnaya kommunikatsiya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoy paradigme: ucheb. posobie [Intercultural communication. From a systematic approach to a synergetic paradigm: tutorial] / V. G. Zinchenko, V. G. Zusman, Z. I. Kirnoze. Moskva : Flinta, Nauka, 2007, 224 p. [in Russian].
4. Slovar terminov mezhhkulturnoy kommunikatsii [Glossary of intercultural communication terms] / pod. red. M. G. Lebedko i Z. G. Proshinoi. Moskva: FLINTA, Nauka, 2013, 632 p. [in Russian].
5. Solodka A. K. Teoretyko-metodychni zasady kroskul'turnoyi vzayemodiyi uchasnykiv pedahohichnoho protsesu vyshchykh navchal'nykh zakladiv: avtoref. dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodical bases of cross-cultural interaction of participants of pedagogical process of higher educational institutions: author's ref. dis. ... Dr. ped. Science: 13.00.04] : 13.00.04. Sxidnoukrayins'ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni V. Dalya. Ky`yiv, 2016, 42 p. [in Ukrainian].

УДК 37.091.4 Сковорода
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-34>

Сергій МАРЧУК,
orcid.org/0000-0001-8520-822X
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Луцьк, Україна) marchuk_serhiy_step_2701@ukr.net

Ірина КОВАЛЬЧУК,
orcid.org/0000-0003-2165-5367,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій,
начальник навчально-методичного відділу
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Луцьк, Україна) ikovaljchuk@ipc.ukr.education

Ірина ЧЕМЕРИС,
orcid.org/0000-0002-0767-8813,
соціальний педагог, старший викладач циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін
Луцького педагогічного фахового коледжу
(Луцьк, Україна) irina.chemerys@gmail.com

Г. СКОВОРОДА ПРО ЗМІЦНЕННЯ ТІЛЕСНОГО ТА ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЛИСТІВ ДО М. КОВАЛИНСЬКОГО)

У статті висвітлено погляди Г. Сковороди на проблему здоров'я молодшої людини. Авторами визначено мету дослідження – аналізування епістолярної спадщини Г. Сковороди, зокрема листів до улюбленого учня М. Ковалинського та з'ясування ідей філософа на фізичне та духовне здоров'я, шляхів його збереження та зміцнення у юнацькому віці.

Результати дослідження дали змогу зафіксувати валеологічні положення Г. Сковороди з позицій філософсько-педагогічного аналізу та окреслити багатогранні аспекти досліджуваної проблеми: сутність здоров'я як життєвоважливої цінності, передумови виникнення духовних та тілесних причин хвороби; про ліки, час, дотримання почуття міри; вплив самотності на духовне та фізичне здоров'я; виховання веселості, життєрадісності та оптимізму; вплив дружби на психоемоційний стан людини; способи подолання шкідливих звичок для молодого організму – пияцтва, ненажерливості, аморальності, неробства та ін.

У ході дослідження з'ясовано важливість підтримання дружніх стосунків у повсякденному житті, дружби як дієвої любові до ближнього. Важливими виявилися поради філософа про вибір справжніх друзів та одкровення своєму другу Михайлові про невдалий досвід товаришування у молоді роки.

Вивчені листи філософа до улюбленого учня пронизані теплотою, глибоким філософським змістом, турботою, життєвими застереженнями, великою християнською любов'ю та можуть слугувати зразком інтимно-духовного педагогічного спілкування. Заслужують на увагу поради Г. Сковороди своєму юному другу щодо збереження фізичного та духовного здоров'я, тлінного і духовного розвитку, життєвих спокус, внутрішньої свободи та щастя.

На основі вивчення та опрацювання епістолярної спадщини Г. Сковороди доведено, що найважливіше завдання людини в створенні внутрішньої гармонії – це бути добрим, чесним та мудрим. Виявлено концептуальне положення здорової та щасливої людини в уявленні Г. Сковороди – це любов та дружба.

Ключові слова: епістолярна спадщина, Г. Сковорода, здоров'я, духовний розвиток, дружба, любов.

Serhii MARCHUK,
orcid.org/0000-0001-8520-822X
PhD in Pedagogy,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council
(Lutsk, Ukraine) marchuk_serhiy_step_2701@ukr.net

Iryna KOVALCHUK,*orcid.org/0000-0003-2165-5367,**PhD in Philosophy,**Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Mathematics,**Worldview Education and Information Technologies,**Head of the Educational and Methodical Department**Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council**(Lutsk, Ukraine) ikovalchuk@lpc.ukr.education***Iryna CHERMERS,***orcid.org/0000-0002-0767-8813,**Social Pedagogue,**Senior Teacher at the Cycle Commission of Psychological and Pedagogical Disciplines**Lutsk Pedagogical Vocational College**(Lutsk, Ukraine) irina.chemerys@gmail.com*

G. SKOVORODA ON STRENGTHENING THE PHYSICAL AND SPIRITUAL HEALTH OF MAN (ACCORDING TO THE MATERIALS OF LETTERS TO M. KOVALYNSKYI)

The article highlights G. Skovoroda's views on the problem of young people's health. The authors set the purpose of the study - to analyze the epistolary heritage of G. Skovoroda, including letters to his favorite student M. Kovalynskiy and to clarify the philosopher's ideas on physical and spiritual health, ways to preserve and strengthen it in adolescence.

The results of the study made it possible to record the valeological positions of G. Skovoroda based on the philosophical and pedagogical analysis and to outline different aspects of the problem: the essence of health as a vital value, the preconditions for spiritual and physical reasons of illness; about medicine, time, keeping a sense of proportion; the impact of loneliness on mental and physical health; cultivation fun, cheerfulness and optimism; the influence of friendship on the psycho-emotional state of man; ways to overcome bad habits for the young body - drunkenness, gluttony, immorality, idleness, etc.

The study clarified the importance of maintaining friendly relations in everyday life, friendship as an effective love thy neighbor. The philosopher's advice on choosing real friends and telling his friend Mykhailo about the unsuccessful experience of friendship at a young age turned out to be important.

The studied letters of the philosopher to his favorite student are imbued with warmth, deep philosophical meaning, care, vital warnings, great Christian love and can serve as a model of intimate and spiritual pedagogical communication. G. Skovoroda's advice to his young friend on maintaining physical and spiritual health, perishable and spiritual development, life temptations, inner freedom and happiness are noteworthy.

Based on the study and elaboration of G. Skovoroda's epistolary heritage, it has been proved that the most important task of a person in creating inner harmony is to be kind, honest and wise. The conceptual position of a healthy and happy person in G. Skovoroda's imagination is revealed - it is love and friendship.

Key words: *epistolary heritage, G. Skovoroda, health, spiritual development, friendship, love.*

Постановка проблеми. Одним із важливих принципів сучасної освітньої політики Закон України «Про освіту» (2017) визначає формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля. Ключовою компетентністю випускника закладу загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) є екологічна грамотність і здорове життя, що передбачає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

У сучасних умовах актуальною є проблема розгляду здоров'я особистості крізь призму

філософської національної освітньої концепції, що, на нашу думку, яскраво представлена творчою спадщиною українського філософа Григорія Сковороди (1722–1794). Організація об'єднаних націй його ім'я занесла до переліку найвидатніших мислителів людства і затвердила програму вшанування пам'яті Григорія Савича з нагоди 300-річчя від дня його народження, що припадає на 2022 рік. Він знаний філософ і літератор. В історії вітчизняної педагогічної думки його творчість посідає особливе місце, а авторитет цієї видатної особистості і видатного педагога – безмежний (Прокопенко, 2019: 14).

Аналіз досліджень. Наукові публікації, в яких розгортається означена проблема, присвячені здебільшого таким аспектам дослідження:

розглянуто сутність екології людини в творчості Г. Сковороди (Андреева, 2016), визначено здоров'язберігаючі ідеї філософії Г. Сковороди (Кравчук, Бондаренко, Кадобний, 2013), проаналізовано актуальні питання розвитку української школи, удосконалення та модернізації освіти, виховання здорової особистості, спираючись на ідеї Г. Сковороди (Прокопенко, 2019), розглянуто характеристики здорового тіла у баченні Г. Сковороди через призму світогляду філософа Плутарха (Кашуба, 2014). Проте серед проаналізованих наукових розвідок немає досліджень, які б окреслювали цілісно погляди Г. Сковороди на здоров'я молодої людини, зокрема студентського віку, що, на наше переконання, найбільш повно може претендувати звернення до особистості його учня та найближчого друга – Михайла Ковалинського.

Мета статті – проаналізувати епістолярну спадщину Г. Сковороди (листи до М. Ковалинського) та визначити ідеї філософа на фізичне та духовне здоров'я людини, шляхи його збереження та зміцнення у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Питання здоров'я особистості відображені у філософській, психологічній, педагогічній, медичній науковій спадщині. Чимало видатних людей розгортають проблему власного здоров'я чи своїх близьких у біографічних матеріалах, зокрема у листах. Відома епістолярна спадщина Г. Сковороди, К. Ушинського, Лесі Українки, що пронизана валеологічними ідеями. Наведемо окремі епістолярні факти. Зокрема, К. Ушинський у листах до М. Корфа пише про погіршення здоров'я: «Лікування моє пішло невдало: на селі я захворів на пропасницю» (Ушинський, 1955: 569), про сам процес листування на психічний стан: «Ваші листи впливають на мене дуже заспокійливо» (Ушинський, 1955: 572). Леся Українка в листі до матері від 7 липня 1891 року з Євпаторії зазначала: «Нога моя поправилася... Взагалі моє здоров'я тепер дуже добре, ні разу ані голова не боліла, ані кашлю не було, що вдома часто у мене буває, пропасниця теж не прокидалась. Мені таки добре в цьому сонці на морському повітрі; через плавання у мене розвились мускули на руках і се мені приємно, а то я вже була надто безсилою зробилась за два останні роки» (Косач-Кривинюк, 2006: 146).

З огляду на науковий інтерес до епістолярної спадщини Григорія Сковороди щодо здоров'я та раціонального способу життя молодої людини означимо валеологічні ідеї мислителя та проаналізуємо їх на прикладах листування, інтимно-духовного спілкування філософа з Михайлом Ковалинським.

Зазначимо, що сучасники, які знали Григорія Савича особисто, залишили характеристики, які висвітлюють його «творчу лабораторію»: одягався просто, але пристойно, виділявся «поміркованістю» у їжі. Для сну виділяв не більше чотирьох годин на добу. Вставав із зорею і здійснював прогулянки пішки на чистому повітрі. Відрізнявся веселим норовом, легкий, бадьорий, стриманий, ціломудрий, усім задоволений, добрий і уважний співрозмовник, здатний з усього робити повчальні висновки (Прокопенко, 2019: 15). Сковорода в одному з листів до М. Ковалинського зазначав: «Бажаю тобі здоров'я, яким володію і сам» (Сковорода, 2016: 1155). Відомо, що Г. Сковорода вирізнявся аскетизмом, багато мандрував босоніж, спав на свіжому повітрі, демонструючи традиції козацької фізичної культури та спартанського способу життя.

У творчості Григорія Сковороди висунуті надзвичайно прогресивні для того часу думки щодо екології людини як біологічного організму. В своїх творах і листах до друзів Григорій Савич неодноразово звертається до висвітлення цього питання (Андреева, 2016: 3). Майже кожний лист до Ковалинського Г. Сковорода завершує побажаннями здоров'я, веселості та бадьорості, що демонструє споконвічну українську народну здоров'яоптимістичну традицію: «Бувай здоров, моя душе!» (Сковорода, 2016: 1060), «Бувай здоровий!» (Сковорода, 2016: 1074), «Бувай здоровий і веселий!» (Сковорода, 2016: 1092), «Бувай здоров, найдорожча душе і шануй добродішність!» (Сковорода, 2016: 1114), «Бувай здоров і будь хороброю людиною!» (Сковорода, 2016: 1164) та ін.

У 25-му листі Г. Сковорода на початку 1763 року вітає свого друга з Новим роком: «Нехай благословить тебе вінець року цього й хай береже тебе в доброму здоров'ї та благополуччі разом із найдорожчими для тебе» (Сковорода, 2016: 1100).

В епістолярних матеріалах до Ковалинського знаходимо народні афоризми про здоров'я як важливу людську цінність та її філософську оцінку: «Бо як хто посіє в юності, так пожне в старості. Хочеш бути легким і здоровим старцем? Додержуйся в юності тверезості й непорочності» (Сковорода, 2016: 1097); «Здоровий хлібороб щасливіший від хворого царя. Ні, він кращий навіть від здорового царя» (Сковорода, 2016: 1119); «Здоров'я бережи як око» (Сковорода, 2016: 1089). Ми б добавили до цього ряду такий народний вислів «Здоровий не знає, який він багатий!», можливо і знайомий Сковороді.

Григорій Сковорода, на відміну від багатьох мудреців, не протиставляє душу й тіло, усвідомлю-

ючи, що людина – це поєднання одного та іншого, а отже, вона мусить ставитися однаково дбайливо до обох частин своєї натури. Мудрець порівнює душу й тіло та їхні функції: «обов'язково і саме щоденно підкидай у душу, як у шлунок, слово або вислів», «...те, що побачиш і почуєш, перетворюй у споживний і рятівний сік, як тварина, що повинна бути принесена в жертву Богові» про спілкування з різними людьми він каже: «їжа добра, але що з того, якщо вона не подобається твоєму шлунку» (Сковорода, 2016: 1094).

Вивчення та аналіз епістолярної спадщини засвідчує, що Г. Сковорода виявляє неабияку обізнаність з медичними теоріями античних лікарів. Він зазначає, що Гален, міркуючи про здоров'я, радив хлопчикам і юнакам вживати холоднішу, а старим – теплішу їжу, і тлумачить цю думку так: з гарячої їжі розвивається зайва вологість, а звідси – катар, нежить, гній, вологість, згущена жаром.

Твори Плутарха були для Г. Сковорода джерелом прикладів для виховання свого учня, для тлумачення різних життєвих колізій (Кашуба, 2014: 39). Так, розмірковуючи про здорове тіло і здоровий дух, у листі до М. Ковалинського від 23–26 січня 1763 року Г. Сковорода пише: «Послухай Плутарха, який вважає причиною всіх хвороб надлишок вологи в тілі» (Сковорода, 2016: 1103).

Григорій Сковорода вказує на зв'язок між духовними та тілесними недугами. У 26-му листі до Михайла Ковалинського, вміло користуючись латинською клінічною термінологією, він перелічує хвороби та стани, які, за його спостереженнями, найпоширеніші серед людей: короста (scabies), пропасниця (febris), водянка (hydrops), епілепсія (epilepsia), кашель (tussis), виснаження (lassitudo): «Ти побачиш, як один мучиться коростою, другий – пропасницею, той – подагрою, той – епілепсією, той – водянкою; в одного гниють зуби, у другого – нутрощі; деякі до того жалюгідні, що здається, ніби вони носять не тіло, а живий труп. Я вже не буду казати про легкі хвороби: кашель, виснаження, зловонне дихання тощо» (Сковорода, 2016: 1102).

Г. Сковорода стверджує, що тілесні хвороби несприятливо впливають на розвиток людини і пропонує уникати хворих, щоб не заразитися. Філософ, роздумуючи над такою невтішною ситуацією, намагається знайти відповідь на запитання – «уникаєш водянки, подагри, галльської хвороби і не віддаляєшся від непомірності – матері всіх цих лих?». Відповідь він знаходить в минулому – «Але Сократ серед чуми залишався здоровим, бо звик до найсвятішого життя, до простої і помірної їжі» (Сковорода, 2016: 1103). Цікавими є його

думки, звернені до Ковалинського, щодо ліків та лікування хвороб: «не слухай необачно випадкових людей, які радять ті або інші ліки. У жодній галузі в народі немає такої великої кількості знавців як у медицині, і немає нічого такого, про що народ так мало знав би, як про лікування хвороб. За винятком загальноновживаних простих ліків, відкидай усі» (Сковорода, 2016: 1067).

Важливим чинником, який впливає на здоров'я людини є харчування. Григорій Савич вважає, що надмірне вживання м'ясних продуктів та алкогольних напоїв спричиняє розвитку недуг. Також важливим є дотримання помірності, адже «не той вбиває коня, хто годує його простим кормом, а той, хто дає забагато вівса й не знає міри в їзді. Обтяжені їжею та вином, ми довго зупиняємося на якомусь тривожному роздумі. Звідси – передчасне старіння, коли не щось інше» (Сковорода, 2016: 1103).

Філософ негативно ставиться до надмірного вживання алкоголю. У 14-му листі до Ковалинського він пише «Я знаю шевця, який упродовж двох або трьох місяців свято дотримувався правила не пити сивухи, але після закінчення посту за один день стільки набирався нектару [артемовського], скільки могли б випити три превеликі мули або три аркадські осли, змучені спрагою» (Сковорода, 2016: 1084). Мудрець радить вчитися на чужих помилках, «поганий приклад – хороший приклад». Він радить юному Михайлові: «Якщо повз тебе, наприклад, проходить п'яний, ти думай так: Бог дав тобі видовище, щоб ти на чужому прикладі усвідомив, яке велике зло пияцтво – тікай від нього... О, щасливі ті, хто може бути вільними від цього зла; о, яке велике значення має здоров'я й непорочність! Яка висока чеснота! Як мало тих, кому вона властива!» (Сковорода, 2016: 1094).

Г. Сковорода радить турбуватися про духовне здоров'я. У 18-му листі до М. Ковалинського від 15 листопада 1762 року знаходимо характеристику змісту цього важливого аспекту здоров'я молодій людини, що визначається радістю, веселістю і є складником «здоров'я гармонійної душі» (Сковорода, 2016: 1088). Він говорить, що дуже важливо навчитися відмовлятися від спокус: «Знаю, який спокусливий шлях юності... Дуже боюся, чи не приєднався ти вчора до якоїсь компанії й не потрапив у непристойне товариство... Нехай збереже якнайкраще Христос твій вік у безпеці від усіляких пороків і нехай скерує тебе до всього найліпшого» (Сковорода, 2016: 1088–1089).

Запорукою духовного здоров'я Г. Сковорода вважає самотність, «коли душа вільна й відречена від усього» (Сковорода, 2016: 1071). Він вважав

такий стан властивим найвеличнішим мужам та мудрецам. «Святі люди й пророки не лише зносили нудьгу повної самотності, а й безумовно втішалися самотою, зносити яку так важко, що Арістотель сказав: «Самотня людина – або дикий звір, або Бог». Це значить, що для звичайних людей самотність – смерть, але насолода для тих або зовсім дурні, або видатні мудреці» (Сковорода, 2016: 1071–1072). Для Григорія Сковороди самотність була його стилем життя, його буденною філософією: «Що є філософія? Відповідь: перебувати на самоті із собою, із собою вміти вести розмову» (Сковорода, 2016: 1072). Він радить Ковалинському: «Дивись на тих людей, чії слова, діла, зір, хода, рухи, їжа, напої, коротко кажучи, усе життя скероване всередину» (Сковорода, 2016: 1072).

Філософ визначає, що найважливіше завдання людини в створенні внутрішньої гармонії – це бути добрим, чесним та мудрим, усміхненим, «бо якщо ти добре посієш у теперішньому, то добре пожнеш у майбутньому» (Сковорода, 2016: 1097). Потрібно цінувати час. За Сковородою «з усіх втрат втрата часу найтяжча». «О, мій найдорожчий Михайле! Стережись марнувати ці дні на пусте!» (Сковорода, 2016: 1109). Потрібно посміхатися, «адже сміх – рідний брат радості» (Сковорода, 2016: 1073).

Дружбу та товаришування Г. Сковорода визначає важливими засобами інтимно-духовного спілкування, які впливають на психоемоційний стан людини, на її самопочуття та здоров'я. Михайло Ковалинський – найближчий друг філософа. У листах Григорій Сковорода його називає «найприємнішим», «дорогоцінним», «найжаданішим другом», «єдиною радістю», «наймилішим», «любим», «найдорожчим із найдорожчих», «найсолодшим», «найлюбішим», «найулюбленішим», «християнською любов'ю», «найщасливішим», «найдорогоціннішим», «радістю», «скарбом», «найдоброзичливішим», «найшляхетнішим» та ін. Про сутність дружби Г. Сковорода у 5-му листі до М. Ковалинського зазначає: «для повної й істинної дружби, яка єдина найбільше пом'якшує прикрощі життя, ба навіть оживляє людей, потрібна не лише прекрасна добродішність і подібність не самих душ, але й занять» (Сковорода, 2016: 1067). У 27-му листі мудрець признається: «Я належу до тих, хто цінує друга, що ставить його понад усе, і вважає друзів... найліпшою окрасою життя... Я ж, якщо маю друзів, відчуваю себе не тільки щасливим, але й найщасливішим» (Сковорода, 2016: 1105).

Дружбу філософ розглядає як прояв найвищої любові до свого друга: «Признаюся тобі в моїй до

тебе прихильності: я любив би тебе навіть тоді, якби ти був геть неписьменним, любив би саме за ясність твоєї душі та за твоє призначення до всього чесного, – не кажу вже про все інше; любив би тебе, хоч би ти був зовсім неосвіченим і простим» (Сковорода, 2016: 1067).

Філософське розуміння дружби Г. Сковорода шукає у Плутарха:

– «як монету, так і друга, слід випробувати раніше, аніж він буде потрібний, що пізнати його не після того, як ми постраждали;

– друг не має бути неприємним чи грубим;

– суворість дружби не полягає в різкості поведінки, але сама її краса й серйозність мають бути приємними й бажаними... не тільки тому, хто нещасний; приємно бачити обличчя доброзичливої людини;

– дружба, супроводжуючи життя, не тільки додає втіхи й чарівності його світлим сторонам, але й полегшує страждання;

– Бог, додавши до життя дружбу, зробив так, щоб усе було радісним, приємним і милим, коли друг поруч і разом з вами втішається» (Сковорода, 2016: 1085).

Г. Сковорода застерігає, що «немає нічого небезпечнішого, аніж підступний ворог, але немає і нічого отруйнішого від удаваного друга». Сам філософ говорить, що «від багатьох таких постраждав» і робить висновок: «О, якби в мене був тоді порадник!» (Сковорода, 2016: 1086). Він дає поради М. Ковалинському щодо того, з якими друзями підтримувати зв'язок: «Обирати слід щирих, постійних і простих. Про щирі душі кажуть, що вона не заздрісна, не злобна, не підла. Прості – не дурні, але відкриті, не брехливі, не облудні й не порожні». (Сковорода, 2016: 1090). Учитель знову застерігає свого улюбленого учня від «хитрих, спритних, безчесних пройдисвітів, що юнака у вічі обдурюють, вливаючи свою отруту невинній простоті». Він згадує про те «скільки моральної шкоди завдали такі посланці диявола». «Як хитро вони втираються в довір'я, так що тільки через п'ять років ти це відчуєш» (Сковорода, 2016: 1091). Припускаємо, що Г. Сковорода, описує події закордонної мандрівки у 1745–1750 роках. У творах і листах самого філософа майже немає епізодів, пов'язаних з його перебуванням в Європі. Дослідники називають цей період «білою плямою» його життєпису. Ймовірно, Г. Сковорода не хоче згадувати «європейських» років, а своєму молодому другові пропонує «скористатися його досвідом», щоб вберегтися від неприємностей. В одному із листів Сковорода згадує: «О, який я був дурний, що завдавав шкоди

своєму здоров'ю, піддавшись у молодому віці впливові дуже розбещених товаришів; ти ж повинен ненавидіти й уникати їх більше, ніж отруйної змії й скаженої собаки» (Сковорода, 2016: 1125).

У листах до Ковалинського філософ подає низку порад щодо шляхів збереження та змінення як тілесного, так і духовного здоров'я свого юного друга:

– «Я хочу, щоб у весняні дні ти менше спав і вживав холоднішу їжу»;

– «Лікування ж полягає в тому, що бути веселим і бадьорим. Але матір'ю цього є тверезість, яка означає не тільки помірне й холодне пиття, але й таку саму їжу (Сковорода, 2016: 1125);

– «Викроюй якусь часину й щодня потроху, але обов'язково, кажу, саме щодня, підкидай щось у душу, ... щоб [вона] жила і росла, а не пригнічувалась» (Сковорода, 2016: 1064);

– «Нудьга тягне тебе до розкошів? Візьми святу книгу, співай священні гімни, молись; якщо цього буде замало, поклич порядного товариша, заведи веселу й хорошу розмову»;

– «Якщо ти вважаєш, що це погано, не роби цього»; «переможи в собі поганий сором і страх, які відвертають тебе від порядних справ» (Сковорода, 2016: 1116);

– «Пам'ятай, що ти храм Божий. Збережи тіло в чистоті. А перш за все збережи душу! Збережеш, якщо будеш пильнувати. Будеш пильнувати, якщо будеш тверезий. Будеш тверезий, якщо будеш молитися й уникати бездіяльності» (Сковорода, 2016: 1140);

– «Заглуши і приборкай пристрасті своєї душі й уже тепер звикай панувати над ними» (Сковорода, 2016: 1142);

– «Дивись, із ким ти говориш, із ким маєш справу»; «нічого надміру» (Сковорода, 2016: 1117);

– «Гей, послухай! Бережи здоров'я, навіть від столу зразу біжиш до [навчання]» (Сковорода, 2016: 1164);

– «Довго думай, а раз вирішуй. Спіши повільно. Навчися бути сильним. О, якщо б я міг дати тобі рятівну пораду!» (Сковорода, 2016: 1170).

Висновки. Грунтовне вивчення та філософсько-педагогічний аналіз епістолярної спадщини Григорія Сковороди, зокрема, листів до Михайла Ковалинського, дало змогу визначити ідеї мислителя на фізичне та духовне здоров'я людини, способи його збереження та зміцнення у юнацькому віці. У результаті здійсненого дослідження прочитано 79 листів Г. Сковороди до свого учня, що дало нам змогу виокремити та зафіксувати різноманітні аспекти означеної нами проблеми: духовні та фізичні причини хвороби; про ліки, час, дотримання почуття міри; вплив самотності на духовне та фізичне здоров'я; роль самопізнання, доброчесності, мудрості, любові у духовному розвитку; значення внутрішньої свободи та веселості духа у гармонії тіла і душі; вплив дружби на духовне та психічне здоров'я людини; шляхи подолання шкідливих звичок для молодого організму (спокус, пияцтва, неробства та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Т. Т. Питання екології людини в творчості Г. С. Сковороди в історичному контексті. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1 (36.1). С. 1–4.
2. Кашуба М. Моральні вчення Цицерона і Плутарха у трактуванні Григорія Сковороди. *Філософська думка*. 2014. № 5. С. 30–41.
3. Косач-Кривинюк О. П. Леся Українка. Хронологія життя і творчості. Луцьк: Вол. обл. друк., 2006. 928 с.
4. Кравчук Л. В., Бондаренко С. В., Кадобний Т. Б. Ідеї Сковороди у здоров'язберігаючій філософії сучасного суспільства. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 77–80.
5. Листування К. Д. Ушинського з М. О. Корфом. *Ушинський К. Д. Твори в шести томах*. Т. 6. Київ: Рад. школа, 1955. С. 562–571.
6. Нова українська школа. URI: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06.08.2021).
7. Прокопенко І. Г. С. Сковорода і українська освіта: вчора, сьогодні, завтра. *Новий Колегіум*. 2019. № 4. С. 12–20.
8. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 04.06.2021).
9. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / за ред. Л. Ушкалова. 2-ге вид., стер. Харків: Видавець Савчук О. О., 2016. 1400 с.

REFERENCES

1. Andrejeva, T. T. (2016). Pytannja ekologhiji ljudyny v tvorchosti Gh. S. Skovorody v istorychnomu konteksti. *Molodyj vchenyj* [Questions of human ecology in the work of G.S. Skovoroda in the historical context], Nr 9.1 (36.1), pp. 1–4 [in Ukrainian].
2. Kashuba, M. (2014). Moraljni vchennja Cyclerona i Plutarkha u traktuvanni Ghryghorija Skovorody [Moral teachings of Cicero and Plutarch in the interpretation of Gregory Skovoroda]. *Filosofsjka dumka*, Nr 5, pp. 30–41 [in Ukrainian].

3. Kosach-Kryvnyuk, O. P. (2006). Lesja Ukrainka. Khronologhija zhyttja i tvorchosty [Lesya Ukrainka. Chronology of life and work]. Lucjk: Vol. obl. druk., 928 p. [in Ukrainian].
4. Kravchuk, L. V., Bondarenko, S. V. & Kadobnyj, T. B. (2013). Ideji Skovorody u zdorov'jazberighajuchij filosofiji suchasnogho suspiljstva [Skovoroda's ideas in the health-preserving philosophy of modern society]. Medychna osvita, Nr 1, pp. 77–80 [in Ukrainian].
5. Lystuvannja K. D. Ushynsjkogho z M. O. Korfom Корфом [Correspondence of K. D. Ushinsky with M. O. Korf]. Ushynsjkyj, K. D. (1955). Tvory v shesty tomakh. T. 6. Kyjiv: Rad. shkola, pp. 562–571 [in Ukrainian].
6. Nova ukrajinsjka shkola [New Ukrainian school]. URI: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennja: 06.08.2021) [in Ukrainian].
7. Prokopenko, I. (2019). Gh. S. Skovoroda i ukrajinsjka osvita: vchora, sjoghodni, zavtra [G. S. Skovoroda and Ukrainian education: yesterday, today, tomorrow]. Novyj Koleghium, Nr. pp. 12–20[in Ukrainian].
8. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [About education: Law of Ukraine] vid 5 veres. 2017 r. Nr 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennja: 04.06.2021) [in Ukrainian].
9. Skovoroda, Gh. S. (2016). Povna akademichna zbirka tvoriv [Complete academic collection of works] / za red. L. Ushkalova. 2-ghe vyd., ster. Kharkiv: Vydavecj Savchuk O. O. 1400 p. [in Ukrainian].

УДК 378. 614.2.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-35>**Марина МИХАЙЛЮК,**
*orcid.org/0000-0003-2776-9875**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Приватного закладу вищої освіти «Київський медичний університет»
(Київ, Україна) 2006.marina.m@gmail.com*

РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В КОРЕЇ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Українська система охорони здоров'я перебуває в пошуку шляхів для побудови нової моделі яка буде відповідати європейським стандартам.

Для цього необхідно реформувати вищу медичну освіту. Реформи вищої медичної освіти вимагають вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх лікарів. Значний інтерес викликають те країни, де підготовка лікарів здійснюється відповідно до європейських стандартів.

У статті розглянута трансформація традиційної східно-азійської медицини в Кореї під впливом модернізації протягом минулого століття.

Проаналізовано розвиток медичної системи Східної Азії з точки зору модернізації традиційних закладів. Досліджено динаміку відносин між західною та корейською традиційною медициною. До 1876 року конфуціанство формувало політичну структуру та людські відносини у Кореї. Економіка країни базувалася на сільському господарстві. Через ізоляційну політику уряд не відкривав двері західним країнам до 1876 року. Тільки за останні кілька десятиліть корейське суспільство зазнало колосальних змін. Політичні та економічні зміни спричинили зміни в освіті. Було створено багато сучасних медичних навчальних, науково-дослідних закладів, лікарень. Важливою проблемою було відновлення класичних теорій, стандартизація медичних термінів та наукова перевірка результатів.

Розглянуто три етапи корейської медичної освіти: перший – університетська освіта яка має три напрямки залежно від тривалості освіти (шестирічна навчальна програма використовується приватними університетами, навчальна програма 4-річної аспірантури, 7-річна програма медичної школи використовується для випускників середніх шкіл); другий – Національний Ліцензійний Іспит, який здають майбутні лікарі, іспит керується Національною експертною комісією з ліцензування персоналу охорони здоров'я; третій – 4-річна програма підготовки клінічних спеціалістів Корейською асоціацією медичних лікарень та продовження медичної освіти Асоціацією корейської медицини.

Ключові слова: *медична система освіти, традиційна медицина, корейська медична школа, західна медицина*

Maryna MYKHAILIUK,*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian disciplines
Kyiv Medical University
(Kyiv, Ukraine) 2006.marina.m@gmail.com*

REFORM OF MEDICAL EDUCATION IN KOREA: WORLD EXPERIENCE

The Ukrainian healthcare system is looking for ways to build a new model that will comply with European standards. Therefore it is necessary to make reforms in higher medical education. Reforms of higher medical education require the study of foreign experience in training future doctors. Foreign countries where doctors are trained in accordance with European standards are of considerable interest.

The article examines the transformation of traditional East Asian medicine in Korea under the influence of modernization over the past century. The development of the medical system of East Asia is analyzed from the modernization of traditional institutions. The dynamics of the relationship between Western medicine and Korean traditional medicine has been studied. Confucianism was shaping the political structure and human relations in Korea before 1876. The country's economy was based on agriculture. Due to the isolationist policy, the government did not open the doors to Western countries until 1876. In the last few decades Korean society has undergone tremendous changes. Political and economical changes have led to changes in education. Many modern medical schools, scientific research institutions, and hospitals have been established. An important problem was the reconstruction of classical theories, standardization of medical terms and scientific test results.

Three stages of Korean medical education are considered. The first stage is university education providing three directions depending on duration of education (the six-year curriculum is used by private universities, the 4-year curriculum is used for postgraduate study, the 7-year curriculum is used for school graduates).

The second stage is the National Licensing Exam, which is recognized by future doctors and is managed by the National Expert Commission for Licensing of Healthcare Personnel. The third stage is the 4-year curriculum of training Clinical Specialist by the Korean Medical Hospitals Association and continuing medical education by the Association of Korean Medicine.

Key words: *medical education system, traditional medicine, Korean medical school, western medicine*

Постановка проблеми . Під час реформування медичної системи у 19 столітті Корея зберегла традиції корейської медицини і створила нову медичну систему.

Корейська медицина підверглася жорстокому реформуванню але зберегла соціальний статус та має медичну систему освіти яка еквівалентна західній системі освіти.

Українська сучасна система охорони здоров'я знаходиться на стадії реформування та побудови нової моделі, яка буде відповідати європейським стандартам і тому на сучасній стадії реформування української медичної системи необхідно звернутися до світового досвіду.

Досвід корейської медичної системи міг би бути важливим орієнтиром для інших країн світу і для України, яка хоче побудувати медичну освітню систему та підготувати висококваліфікованих фахівців у сфері охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів представлено у роботах Л. Логуш («Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу», 2016), І. Паламаренко («Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії», 2012) та інші.

Питання історії становлення медичної освіти України висвітлено у працях Л. Клос, І. Круковської, М. Кушик, М. Шегедин та інших. Фундаментальні питання професійної підготовки майбутніх лікарів, зокрема особливості організації та змісту підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, вивчають М. Банчук, І. Булах, О. Воловцев, Ю. Вороненко, Є. Гончарук, Л. Ковальчук, І. Мельничук, О. Мінцер, В. Москаленко, М. Мруга, В. Передерій, Ю. Поляченко та інші.

Окремим аспектам зарубіжної практики організації системи вищої медичної освіти присвятили свої публікації О. Авдєєв, І. Булах, Л. Ковальчук, Н. Кучумова, В. Москаленко, І. Паламаренко, Ю. Поляченко та інші (Кліщ, 2013: 8).

Мета статті полягає у виявленні особливостей реформування професійної підготовки майбутніх лікарів в медичних школах Кореї у процесі становлення медичної освіти у східних країнах та можливості використання цього досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу. До 1876 року Конфуціанство формувало політичну структуру

та людські відносини у Кореї. Економіка базувалася переважно на сільському господарстві, і майже весь народ жив у невеликих селах і працював на фермах.

Через свою ізоляціоністську політику корейський уряд не відкривав двері західним країнам до 1876 року. За часів японського колоніального правління сучасна адміністрація та економічна система змінили політичну структуру династії Үї, але корейське суспільство все ще було переважно традиційним аграрним.

За останні кілька десятиліть, Корейське суспільство зазнало колосальних змін від традиційного сільськогосподарського суспільства до сучасного промислового. З 1960-х років Корея докладає значних зусиль, щоб досягти високих темпів економічного зростання. Структура корейської економіки змінилася радикально. Індустріалізація прискорила урбанізацію. З розвитком економіки політична система також змінювалася у напрямку до більш широкої участі населення. Зміни у політиці та економіці призвели до змін освіти. Багато сучасних навчальних закладів було створено. У цей період медична система Східної Азії значно змінилася. З точки зору організаційних, нормативних та технічних аспектів, існують величезні відмінності між традиційною та нинішньою східно-азіатською медичними системами.

Східна медицина була впроваджена в Кореї приблизно в VI столітті, в XIII столітті медицина в Кореї зазнала унікального розвитку завдяки визначенню та використанню власної традиційної медицини. Традиційна медицина не була примітивною до контакту з західною, але була добре організована. Лікарні мали чітко розмежовані функції та були ієрархічно організовані. Адміністративним медичним центром був Чонюй Гам (the Jeon-ui Gam). Nae-ui Won лікарня була створена для надання медичних послуг королівській родині. Nae-rain Kuk and the Jae-saeng Won лікарні надавали державні медичні послуги. Whal-in Won лікарня надавала медичну допомогу бідному населенню, також у кожній провінції була створена медична клініка (Ui Won), медична школа (Ui-hak Won) для надання медичної освіти, в армії та у в'язницях також існували лікарні. Для роботи в лікарнях потрібно мати кваліфікацію. Обов'язки медичного персоналу були чітко прописані.

Загалом традиційна медицина була організована та професійна, маючи медичні знання та медичну етику. Однак система мала багато традиційних характеристик таких як обмеження надання медичних послуг населенню, орієнтація на обслуговування королівської родини та привілейованих класів, призначення на посаду лікаря ґрунтувалося на приписуваних характеристиках людини (середній клас), а не на здібностях людини. Функціональна диференціація традиційної медичної системи не була високою. Функції досліджень, освіти та медичних послуг часто були змішаними. Дослідницька функція не була спеціалізованою. Розподіл праці між медичними працівниками не був високорозвиненим.

Медична освіта не була стандартизована. Освіта за допомогою індивідуального навчання була домінуючою, як і в традиційному Китаї.

Орієнтація на медичну практику була традиційною, ніж раціоналістичною. Традиційна східно-азіатська медицина не мала наукового підґрунтя.

До 1945 року були періодичні спроби створення сучасного медичного навчального закладу. Через політичний гніт, фінансові труднощі та відсутність співпраці між лікарями Східної Азії навчального закладу не було створено.

Дон-дже (1904-1907) та Гонгін (1912-1919), східно-азіатські медичні школи, були створені кількома східно-азіатськими лікарями, але закриті через фінансові труднощі. Таким чином до 1937 року в Східній Азії не існувало навчального закладу з медицини.

Східно-азіатська медична навчальна школа Kyung-Gee Do-rip була створена в 1937 році. Період її навчання складав один рік. Школа готувала близько 300 лікарів Східної Азії, поки вона не була закрита в 1944 році.

В 1948 році був створений перший Східний медичний коледж, а Східна медична навчальна школа була заснована Медичною асоціацією в 1940 році.

Східний медичний коледж приєднався до Університету Кюн-Хі як східно-азіатський медичний коледж у 1965 році і був єдиним східно-азіатським медичним коледжем у Кореї до 1972 року, який випускав від 60 до 70 випускників на рік.

До 1988 року кількість медичних шкіл зростає до восьми, а медичних коледжів до двадцяти восьми. Більшість медичних шкіл було створено за останні роки.

У 1966 році в університеті Кюн-Хі було запропоновано курс магістратури, а в 1974 році була

затверджена докторантура. До 1988 року понад 600 магістрів отримали дипломи про підготовку та більше 200 докторантів. Збільшення медичних навчальних закладів означало збільшення кількості лікарів.

Корейська медична школа зіткнулися з багатьма складними проблемами в процесі реформування її дослідницького потенціалу, оскільки традиційні медичні теорії та медичні практичні навички передавалися з століття в століття від майстрів учням без офіційного інституціоналізованого переходу.

Важливою проблемою було відновлення класичних теорій, стандартизація медичних термінів та наукова перевірка результатів.

До 1945 року в країні не існувало науково-дослідного інституту в галузі медицини. Сьогодні існує багато приватних та державних науково-дослідних інститутів, включаючи Східно-Західний науково-дослідний інститут медицини, Східно-Азіатську медичну академію Дже-Хань та Дослідницький інститут Східної Медицини.

Група лікарів з заходу і сходу створили Корейську Східно-Медичну Академію у 1966 році, для порівняльного вивчення східної та західної медицини. У 1971 році Академія була перейменована у Корейський інститут східно-західної медицини, і багато лікарів та фармацевтів Східної Азії та Заходу брали участь у його дослідницьких проєктах. Інститут провів кілька міжнародних академічних зустрічей.

У 1971 році Юнг-Хан Бюн (лікар) за власні кошти заснував Східно-Азіатську медичну академію Дже-Хань у місті Тегу. Академія досліджує клінічні аспекти медицини і випускає щоквартальний журнал.

У 1972 році був заснований науково-дослідний інститут східної медицини. Цей інститут досліджував східно-азіатські медичні теорії, вдосконалення ліків та стандартизацію лікарських трав. Інститут видає щоквартальний журнал-Journal of Oriental Medicine (Hong ,1989 : 52).

Основні місця, де проводяться медичні дослідження – це медичні коледжі та лікарні. Було опубліковано багато наукових праць та книг з медицини, також зросли звіти про клінічні результати.

Усі ці інституційні зміни покращили клінічні аспекти медицини, включаючи спрощення прийому та приготування ліків, та впровадження нового медичного обладнання. Було стандартизовано багато ліків.

У 1974 році Корейським східним медичним товариством був заснований Комітет з розробки стандартів лікарських засобів.

Відбулися суттєві зміни в прийомі та приготування ліків. Традиційно ліки були упаковані в невеликі пакетики, потім ліки перетворили в рідину та гранули.

З введенням нового закону про медичні послуги у 1973 році стало можливим створення масштабних медичних лікарень.

Багато лікарень та клінік Східної Азії запровадили високотехнологічні засоби діагностики, такі як комп'ютери для діагностики, надзвуківі діагностичні апарати, рентгенівські промені та клінічні патологічні тести. Застосування такого нового західного обладнання та наукових процедур підвищило точність діагнозу хворого.

В організаційному аспекті диференціація корейської медичної системи була посилена, включаючи спеціалізацію дослідницької функції, розвиток професійних асоціацій, стандартизацію ліків, професіоналізацію процесу освіти та навчання. З точки зору розподілу ролей медичного персоналу відбувся поділ праці за медичними професіями (наприклад, поділ обов'язків лікаря і медсестри) і поділ галузей спеціалізації між лікарями.

З технічної точки зору сталася інтеграція наукових методів та технологій дослідження у корейської медицини.

Впровадження та розвиток нового обладнання та технологій стали регулярною практикою.

У процесі прийняття на роботу кваліфікація лікаря змінилася від спадковості до індивідуальних досягнень. Зараз медичні послуги орієнтовані на простих людей, а не лише на привілейовані класи.

Зараз Корейську медичну освіту можна поділити на три етапи. Перший етап: це університетська освіта, яка передбачає три напрямки залежно від вимог та тривалості освіти, яка ідентична західної медичної освіти.

Три напрямки університетської освіти:

1 – шестирічна навчальна програма використовується приватними університетами,

2 – навчальна програма 4-річної аспірантури для здобувачів ступеня бакалавра

3 – 7-річною програмою медичної школи використовується для випускників середніх шкіл.

Другий етап – це Національний ліцензійний іспит (NLE), здають лікарі корейської медицини. Іспит керує Національна експертна комісія з ліцензування персоналу охорони здоров'я (NHPLEB).

По-третє, це 4-річна програма підготовки клінічних спеціалістів Корейською асоціацією медичних лікарень та продовження медичної освіти (CME) Асоціацією корейської медицини (АКОМ) (Hong, 1989 : 58).

Що стосується інформації про навчальні програми корейської медичної школи, до 1970-х років типова навчальна програма характеризувалася розподілом між доклінічною та клінічною освітою, та між практичними та лекційними заняттями, також іспитами.

З початку 1980 -х років відбувся поступовий перехід до змін навчальних програм у трьох сферах: навчальні цілі, методи викладання / навчання та методи оцінювання студентів.

У 1992 році Корейська академія медичних наук розробила набір навчальних цілей, які студенти-медики мали досягати протягом 4 -х років медичного навчання. Загальна кількість навчальних цілей становила близько 15000. У 2000 році було зроблено перший перегляд початкових цілей до 12000, а у 2004 році – до 6000. Це зменшення кількості навчальних цілей стало можливим головним чином завдяки впровадженню інтегрованого навчання.

Інтеграція курсів зробила навчання більш ефективним та змістовим, показуючи студентам як фундаментальні науки пов'язані з клінічними між собою. На сьогодні всі 41 корейські медичні школи впроваджують певну форму інтегрованих курсів. Також стали впроваджуватися до навчального плану курси за вибором. Курси за вибором мали мету надати студентам можливість займатися діяльністю, яка їх більш цікавить.

За останні десять років одним найважливішим нововведенням стало впровадження методу проблемного навчання. Метод проблемного навчання був введений у 1994 році и зараз активно практикується у всіх корейських медичних школах. Популярність набирає використання об'єктивного структурованого клінічного обстеження для оцінки клінічної компетентності студентів.

Щоб стати лікарем у Кореї, потрібно спочатку здати національний медичний іспит. Протягом приблизно 40 років уряд керував медичним іспитом, а з 1994 року це було передано приватній організації – Національній експертній комісії з медичного ліцензування.

Корейська медична система була значно модернізована порівняно з традиційною медичною системою. Медична освіта в Кореї зазнала значних змін за останні 20 років, і зміни будуть відбуватися і надалі. Впровадження в медичну систему, так званої системи «4+4». Кожна медична школа набирала абітурієнтів з числа випускників середніх шкіл, які мають 12 років середньої освіти потім вони розпочали освітню програму, яка складається з 2-х років до медичних курсів, а потім студентам надавали 4-річну медичну програму

бакалаврату. З 2005 року медичні школи почали набирати студентів з випускників коледжу і надавали їм 4-річну медичну програму (Kwang-ho Meng, 2010: 804).

Корейська медична спільнота була проти нової системи, головним чином, тому, що вважала її неефективною, так як щорічне навчання збільшилося з 7000 доларів США до 10 000 доларів США. Міністерство освіти наполегливо рекомендувало іншим медичним навальним закладам прийняти нову систему з метою підвищення міжнародної конкурентоспроможності. З кожним роком все більш медичних шкіл запроваджують нову систему. Другою зміною є те, що багато медичних шкіл зміцнюють свої навчальні програми додаючи такі нові предмети як «Медична етика», «Професіоналізм», «Медицина та суспільство» та інші. Найбільш головна зміна полягає в розробки нових навчальних програм які більш централізовані завдяки впровадженню підрозділів медичної освіти та фахової медичної освіти. Таким чином медична освіта в Кореї продовжує змінюватися завдяки новим потребам швидкозмінного глобального середовища. Завдяки активній участі багатьох медичних педагогів, у Кореї є багато можливостей для подальшого успішного розвитку медичної освіти.

Висновки. Досвід корейської медичної системи міг би бути важливим орієнтиром для інших країн світу, які хочуть побудувати медичну освітню систему, підготувати висококваліфікованих фахівців у сфері охорони здоров'я, для заохочення клінічних експертів з лікарських трав та акупунктури та підтримки належної якості у світі.

На основі сказаного вище можна зробити висновок, що Корейська медична система була значно модернізована порівняно з традиційною медичною системою до 1876 року.

Незважаючи на те, що медична система в Кореї не досягає стадії західної медичної системи з точки зору модернізації, система дає приклад багатолінійної та розбіжної модернізації, яку гіпотетично запропонували ревізіоністи теорії модернізації.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх лікарів корейські медичні педагоги зробили значні зусилля, готуючи майбутніх лікарів до швидкозмінного глобального середовища.

Реформування медичної вищої освіти в Україні матиме позитивний результат, якщо національний досвід підготовки майбутніх лікарів і традиції будуть поповнятися ефективним використанням та впровадженням кращих зарубіжних напрацювань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кліщ Г.І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2013. 20 с.
2. Hong, Seung-Pyo. Traditional Korean medicine in the modernization process: institutional and attitudinal changes: dissert. ... the Degree of Doctor of philosophy / Iowa State University. Ames, Iowa, 1989.172 p.
3. Kwang-ho Meng. Medical Education in Korea: Past, Present, and Future. *Medical Education in Asia Pacific*. 2010. Vol. 10, No. 15. P. 800-804.

REFERENCES

1. Klishh Gh.I. Profesijna pidghotovka likariv v universytetakh Avstriji [Professional training of doctors in Austrian universities: dissertation abstract: 13.00.04]. Ternopil, 2013, p. 20 [in Ukrainian].
2. Hong, Seung-Pyo. Traditional Korean medicine in the modernization process: institutional and attitudinal changes: dissert. ... the Degree of Doctor of philosophy / Iowa State University. Ames, Iowa, 1989.172 p.
3. Kwang-ho Meng. Medical Education in Korea: Past, Present, and Future. *Medical Education in Asia Pacific*. 2010. Vol. 10, No. 15. P. 800-804.

УДК 37.035.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-36>

Валентна МІРОШНІЧЕНКО,

orcid id 0000-0002-3931-0888

доктор педагогічних наук, професор,

начальник кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін

Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

(Хмельницький, Україна) mvi_2016@ukr.net

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З «АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ШКОЛИ» ЗІ СЛУХАЧАМИ АД'ЮНКТУРИ

Стаття присвячена обґрунтуванню методики проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури.

Автором враховано, що оволодіння методикою проведення занять з будь-якої навчальної дисципліни (освітньої компоненти) передбачає не лише надання теоретичних знань ад'юнктам, а отримання ними знань як інструменту побудови ефективної педагогічної діяльності в різноманітних умовах, які постійно змінюються.

Охарактеризовано мету та завдання «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи». Звертається увага на знання та уміння, якими має оволодіти ад'юнкт, який успішно завершив вивчення цієї дисципліни.

Автор трактує методику проведення занять як сукупність способів організації практичної й теоретичної діяльності ад'юнктів і науково-педагогічного складу, що зумовлений закономірностями й специфікою навчальної дисципліни. Спосіб організації цієї діяльності передбачає оптимальну сукупність методів, їх грамотне поєднання і комбінування. Вважаємо доцільним поєднання традиційних методів з інноваційними.

Висловлюється думка, що методику проведення занять з цієї дисципліни можна представити у вигляді організаційно-цільового та навчально-результативного компонентів. Організаційно-цільовий компонент методики відображається в меті вивчення з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи». Його реалізація здійснюється шляхом вирішення завдань вивчення курсу. Навчально-результативний компонент методики охоплює безпосередньо комплекс форм, методів і прийомів проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури. Передбачає проведення лекцій, практичних та семінарських занять.

Діагностики засвоєння ад'юнктами знань з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» відбувається за допомогою проведення тестування, анкетування, опитування, бесіди, самоконтролю, заліку тощо.

Обґрунтована методика відповідає такому призначенню освітньо-наукового рівня вищої освіти, як формування у ад'юнктів системи педагогічних компетентностей, необхідних у професійній діяльності офіцера з рівнем кваліфікації «доктор філософії з наук про освіту»; розвиток у офіцерів магістратури здатності застосовувати педагогічну компетентність у повсякденній діяльності, розвивати у ад'юнктів здатність до самоосвіти та саморозвитку.

Ключові слова: *методика, метод навчання, навчальна дисципліна, мета та завдання навчальної дисципліни, методика проведення заняття, актуальні проблеми педагогіки вищої військової школи, слухачі ад'юнктури.*

Valentina MIROSHNICHENKO,

orcid id 0000-0002-3931-0888

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Psychology, Pedagogy and Social and Economic Disciplines Department

Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

(Khmelnyskyi, Ukraine) mvi_2016@ukr.net

METHODS OF CONDUCTING CLASSES ON «CURRENT PROBLEMS OF PEDAGOGY OF HIGHER MILITARY SCHOOL» WITH LISTENERS OF ADJUNCTURE

The article is devoted to the substantiation of the methodology of conducting classes on «Actual problems of pedagogy of higher military school» with students of postgraduate studies.

The author takes into account that mastering the method of conducting classes in any discipline (educational component) involves not only providing theoretical knowledge to associate professors, but their acquisition of knowledge as a tool for building effective teaching in a variety of conditions that are constantly changing.

The purpose and tasks of «Actual problems of pedagogy of higher military school» are described. Attention is paid to the knowledge and skills that must be mastered by an adjunct who has successfully completed the study of this discipline.

The author interprets the methodology of classes as a set of ways to organize the practical and theoretical activities of associate professors and scientific and pedagogical staff, which is due to the laws and specifics of the discipline. The method of organizing this activity involves the optimal set of methods, their competent combination and combination. We consider it expedient to combine traditional methods with innovative ones.

It is believed that the methodology of classes in this discipline can be represented in the form of organizational-target and educational-effective components. The organizational and target component of the methodology is reflected in the purpose of studying «Actual problems of pedagogy of higher military school». Its implementation is carried out by solving the problems of studying the course. The educational and effective component of the methodology directly covers a set of forms, methods and techniques of conducting classes on «Actual problems of pedagogy of higher military school» with students. Provides for lectures, practical and seminar classes.

Diagnosis of the acquisition of knowledge by adjuncts on «Actual problems of pedagogy of higher military school» is carried out through testing, questionnaires, surveys, interviews, self-monitoring, credit, etc.

The substantiated technique corresponds to such purpose of educational and scientific level of higher education, as formation at adjuncts of system of the pedagogical competences necessary in professional activity of the officer with a qualification level «the doctor of philosophy on sciences of education»; development of master's officers' ability to apply pedagogical competence in everyday activities, to develop the ability of associate professors to self-education and self-development.

Key words: *methods, teaching methods, academic discipline, purpose and tasks of academic discipline, methods of conducting classes, current problems of pedagogy of higher military school, postgraduate students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі вища військова школа повинна забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців, спроможних самостійно і творчо мислити, грамотно застосовувати отримані знання, уміння й навички під час оперативно-службової діяльності. Особливого значення набуває підготовка висококваліфікованих офіцерів, які здатні спрямувати свої зусилля на інноваційне перетворення професійної підготовки фахівців з метою забезпечення потреб Державної прикордонної служби України. Сучасному процесу професійної підготовки необхідні офіцери, які володіють відповідною підготовкою у галузі педагогіки вищої військової школи, а саме: основами знань з дидактичних основ військової професійної освіти (зміст освіти, методи навчання, форми теоретичної та практичної підготовки у вищих військових навчальних закладах, основи діагностики та контролю у вищих військових навчальних закладах), якостями сміливої творчої особистості офіцера-вихователя, що знаходиться в постійному творчому пошуку, забезпечуючи оптимізацію процесу навчання курсантів (підпорядкованого персоналу).

Специфіка освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі вимагає від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної дії. Саме на це спрямована певною мірою методика викладання кожного із освітніх компонентів освітньо-наукової програми навчання ад'юнктів, зокрема «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Теоретичну основу

нашого дослідження складають праці військових педагогів, які займалися проблемою навчання військовослужбовців, зокрема офіцерів-прикордонників (І. Блощинський, О. Діденко, Д. Іщенко). Особливу цікавість становлять праці таких вчених, як Н. Грицяк, С. Капітанець (підвищення кваліфікації керівних кадрів), С. Білявець, В. Веретільник, О. Торічний (розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників). Становлять інтерес результати вивчення праць педагогів щодо підвищення ефективності професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та формування їх професійної компетентності (О. Луцький, Р. Мішенюк), а також методики викладання в ад'юнктурі (І. Почекалін).

Зокрема, погоджуємося, що «методика базується на сучасних психолого-педагогічних теоріях: теорії професійного становлення особистості в системі вищої освіти (В. Адольф, В. Кагерманьян, В. Краєвський, І. Лернер та ін.); теоретико-методологічній концепції педагогічної освіти (А. Вербицький, В. Данильченко, В. Сластьонін та ін.); теорії проблемного навчання; оптимізації процесу навчання; системної організації навчання; керування процесом навчання. Основою методики є суб'єкт-суб'єктна форма взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу, що передбачає мотивовану діяльність ад'юнкта як суб'єкта вдосконалення своїх лідерських, організаторських і комунікативних якостей, формування відповідних компетентностей» (Мірошніченко, 2018:10), передбачених освітньо-науковою програмою.

Наукові положення, висновки та рекомендації, які містяться у зазначених вище та інших наукових дослідженнях, мають велику цінність для вирішення проблеми розроблення методики про-

ведення занять з окремих навчальних дисциплін для різних категорій здобувачів вищої освіти. Але у згаданих та інших дослідженнях в прямій постановці не порушувались питання методики проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури.

Метою статті є обґрунтування методики проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно Закону України «Про вищу освіту» (2014) ад'юнкт – це особа, зарахована до вищого військового навчального закладу (вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання) для здобуття ступеня доктора філософії. Як особа, яка має військове звання офіцерського складу, в установленому порядку зарахована до вищого військового навчального закладу (вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання), а саме Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, з метою здобуття вищої освіти, ад'юнкт має статус слухача вищого військового навчального закладу. Водночас, статус «ад'юнкт» мають особи офіцерського складу, які навчаються в ад'юнктурі навчального закладу для здобуття ступеня доктора філософії (2021).

Оволодіння методикою проведення занять з будь-якої навчальної дисципліни (освітньої компоненти) передбачає не лише надання теоретичних знань ад'юнктам, а отримання ними знань як інструменту побудови ефективної педагогічної діяльності в різноманітних умовах, які постійно змінюються.

Нами взято до уваги позицію, що «Кожний вищий навчальний заклад створює свою базу найбільш часто використовуваних інноваційних методик із врахуванням специфіки особливостей спеціальностей, фахівців з яких готує конкретний навчальний заклад, науково-педагогічного складу, контингенту здобувачів вищої освіти, матеріально-технічного забезпечення та ін. Сукупність цих методик утворює методичну скарбницю, як кожного конкретного вищого навчального закладу, так і національної вищої школи загалом, яка свідчить про кропітку роботу щодо утвердження європейських якостей у вищій освіті України» (Мірошніченко, 2016:95).

З метою розроблення методики проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури зупинимось на характеристиці мети та завдань цієї освітньої компоненти.

Як зазначається в силабусі, метою вивчення навчальної дисципліни «Актуальні проблеми педагогіки вищої військової школи» є таке:

глибоке засвоєння та розуміння ад'юнктами уявлень щодо розкриття змісту педагогічної діяльності офіцера в підрозділі,

опанування педагогічним інструментарієм роботи з персоналом прикордонних підрозділів органів охорони державного кордону,

вивчення теоретичних і методичних основ військової педагогіки,

вивчення особливостей впровадження сучасних особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання персоналу,

забезпечення ад'юнктів знаннями основ вдосконалення професійної педагогічної майстерності, навичками і вміннями навчальної і виховної роботи.

Ад'юнкт, який успішно завершив вивчення дисципліни «Актуальні проблеми військової педагогіки», має знати:

загальні поняття про особливості педагогічного впливу на особистість, методи його дослідження;

педагогічну характеристику професійної діяльності персоналу прикордонних підрозділів органів охорони державного кордону;

структурні компоненти особистості прикордонника та прикордонного колективу, вплив групових процесів на особистість прикордонника;

основи педагогічного забезпечення підготовки прикордонного персоналу;

шляхи вирішення конфліктів в умовах професійної діяльності; – виникнення і розвиток військової педагогіки;

сутність військово-педагогічного процесу та його закономірності;

питання військової дидактики (принципи, методи, види і форми навчання), сутність діагностики навчання;

основні положення теорії виховання (закономірності, принципи, методи, шляхи і форми);

керівництво виховною роботою;

сутність, шляхи і методи самовиховання і керівництво ним;

сутність педагогічної майстерності педагога і шляхи її вдосконалення.

Ад'юнкт, який успішно завершив вивчення дисципліни «Актуальні проблеми військової педагогіки», має вміти:

застосовувати отримані знання у процесі практичної діяльності, при вирішенні завдань професійної підготовки персоналу підрозділів органів охорони державного кордону;

вивчати індивідуально-психологічні особливості персоналу та враховувати їх у роботі щодо формування та згуртування прикордонного колективу;

прогнозувати та розв'язувати проблемні ситуації серед персоналу, запобігати їх виникненню;

навчати та виховувати підлеглих, регулювати їх взаємовідносини згідно вимог статутів;

використовувати набуті знання в процесі практичної діяльності; – вирішувати завдання з навчання персоналу;

здійснювати роботу з виховання у підлеглих ділових і морально-психологічних якостей;

проводити роботу із зміцнення дисципліни та правопорядку; удосконалювати особисту педагогічну майстерність і вміння застосовувати її в майбутній педагогічній роботі.

Ми розуміємо методику проведення занять як сукупність способів організації практичної й теоретичної діяльності ад'юнктів і науково-педагогічного складу, що зумовлений закономірностями й специфікою навчальної дисципліни. Спосіб організації цієї діяльності передбачає оптимальну сукупність методів, їх грамотне поєднання і комбінування. Вважаємо доцільним поєднання традиційних методів з інноваційними. З урахуванням того, що кожен метод складається з окремих прийомів, то методика являє собою досить складну комбінацію цих прийомів – оригінальну та неповторну для кожної педагогічної актуальної проблемної ситуації, що може мати місце у вищій (в тому числі – військовій) школі. Причому відмінністю вищої військової школи від вищої школи загалом є значний відсоток унормованості як майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти, так і самого освітнього процесу, розпорядку дня, чого вимагає військово-професійне середовище.

Відомо, що метод – це спосіб досягнення мети, або шлях до мети. З огляду на те, що навчання – є двосторонньою діяльністю, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та слухачів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, оцінювання професійних та інтелектуальних здібностей слухачів як майбутніх спеціалістів за фахом (Почекалін, 2018).

Водночас, з урахуванням наукової позиції, що «методика навчання є способом організації практичної й теоретичної діяльності слухачів і науково-педагогічного складу, зумовленим закономірностями й особливостями змісту цих дисциплін» (Мірошніченко, 2018:9), а також з аналізу творчого доробку сучасних науковців із проблемами дослідження, специфіки викладання

у вищому військовому навчальному закладі, досвіду практичної діяльності щодо проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури методу проведення занять з цієї дисципліни можна представити у вигляді організаційно-цільового та навчально-результативного компонентів. Організаційно-цільовий компонент методики відображається в меті вивчення з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи». Його реалізація здійснюється шляхом вирішення завдань вивчення курсу.

Основними завданнями вивчення «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» є ознайомити ад'юнктів з:

історичними аспектами розвитку військово-педагогічної теорії та практики в історії людства та українського суспільства;

сучасними військовими психолого-педагогічними підходами до організації та проведення військового освітнього процесу;

сучасною концептуальною моделлю військово-педагогічного процесу, компонентами цієї моделі, її структурою та функціями;

особистісним аспектом військово-педагогічного процесу та психолого-педагогічним аспектом формування суб'єкт-суб'єктних взаємин у ньому;

методичними основами освітньої діяльності військового педагога тощо.

Навчально-результативний компонент методики охоплює безпосередньо комплекс форм, методів і прийомів проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури. Передбачає проведення лекцій, практичних та семінарських занять.

Що стосується діагностики засвоєння ад'юнктами знань з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи», то вона відбувається за допомогою проведення тестування, анкетування, опитування, бесіди, самоконтролю, заліку тощо.

Згідно класифікації інноваційних методів навчання, запропонованої В. Морозовим, останні поділяються на проектні, лабораторні та інтегровані (Морозов, 2014:37). Так, метод «групового обговорення» є інтегрованим (комплексним), оскільки передбачає здійснення навчання за певними темами-комплексами, що містять матеріали суміжних навчальних дисциплін. Саме тому цей метод, на нашу думку, є ефективним для проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури. Так, наприклад, обговорюючи про-

блемний матеріал з теми 4 «Методика розв'язання педагогічних ситуацій у вищій військовій школі» ад'юнкти мають змогу застосовувати теоретичні знання з навчальних дисциплін, що є освітніми компонентами на різних рівнях освіти. Наприклад, із «Загальної психології» (бакалаврський рівень), «Методики викладання у вищій школі» (магістерський рівень), «Психологічного забезпечення освітнього процесу» (освітньо-науковий рівень), «Лідерства у військовій освіті» (освітньо-науковий рівень) тощо.

Метод «педагогічних ситуацій» доцільно використовувати для визначення рівня сформованості педагогічних здібностей ад'юнктів. Викладач інструктує, що із запропонованих складних педагогічних ситуацій необхідно вибрати варіант реагування у кожній ситуації такий, який, на думку ад'юнктів, є найбільш правильним. Обирається тільки один варіант відповіді і зазначається у бланку відповідей. Далі за допомогою таблиці інтерпретуються результати. Здатність правильно розв'язувати педагогічні проблеми визначається за набраною сумою балів. Вважаємо, такий метод доцільно застосовувати як найчастіше на практичних заняттях.

Висновки. Отже, обґрунтована нами методика проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури відповідає такому призначенню освіт-

ньо-наукового рівня вищої освіти, як формування у ад'юнктів системи педагогічних компетентностей, необхідних у професійній діяльності офіцера з рівнем кваліфікації «доктор філософії з наук про освіту»; розвиток у офіцерів магістратури здатності застосовувати педагогічну компетентність у повсякденній діяльності, розвивати у ад'юнктів здатність до самоосвіти та саморозвитку.

Вважаємо, використання згаданих та будь-яких інших методів в межах методики проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури має відбуватися комплексно, з дотриманням принципів науковості, гнучкості, доступності, зв'язку теорії з практикою, активності ад'юнктів тощо.

Безумовно, надання переваги інноваційним методам проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури сприятиме покращенню реалізації завдань цієї навчальної дисципліни. Водночас, це вимагає системної роботи щодо підвищення рівня підготовки науково-педагогічних кадрів з метою розвитку їх кваліфікаційної спроможності до роботи в умовах навчання за освітньо-науковими програмами; по-друге, наблизити військову освіту до реальних вимог військової діяльності. Це становить **перспективу** подальших наукових пошуків з окресленої проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мірошніченко А.А. Методика формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 20 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004 (або URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 травня 2021 року № 467 «Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-p#Text>
4. Мірошніченко В.І. Методика проведення індивідуальних занять з юридичних дисциплін історичного та теоретичного блоку. *Innovative educational technologies: european union experience and its implementation to the training of lawyers: scientific and pedagogical internship* (Sladkovo, Slovak Republic, 26–28 December, 2016). Sladkovo, Slovak Republic, 2016. P. 93–95.
5. Почекалін І.М. Методика проведення занять з порівняльної професійної педагогіки зі слухачами ад'юнктури. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2018_2_13
6. Morozov V. The philosophy innovation in teaching process. *Higher education Ukraine*. 2014. № 2. p. 36–39.

REFERENCES

1. Miroshnichenko A.A. (2018) *Metodyka formuvannia fakhovykh komandyrskykh kompetentnostei maibutnykh ofitseriv-prykoronnykiv u protsesi vyvchennia zahalnoviiskovykh dystsyplin* [Methods of forming professional commanding competencies of future officers-defenders in the process of studying general military disciplines]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2018. 20 s. [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu (2014) [About higher education]: *Zakon Ukrainy vid vid 01.07.2014 № 1556-VII // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 2014, № 37-38, st. 2004 (abo URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>). [in Ukrainian].
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 travnia 2021 roku № 467 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro vyshchi viiskovi navchalni zaklady» (2021) [On approval of the Regulations on higher military educational institutions]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-p#Text>. [in Ukrainian].

-
4. Mirosnichenko V.I. (2016) Metodyka provedennia individualnykh zaniat z yurydychnykh dystsyplin istorychnoho ta teoretychnoho bloku. [Methods of conducting individual classes in legal disciplines of the historical and theoretical block] *Innovative educational technologies: european union experience and its implementation to the training of lawyers: scientific and pedagogical internship* (Sladkovo, Slovak Republic, 26–28 December, 2016). Sladkovo, Slovak Republic, 2016. P. 93–95. [in Ukrainian].
 5. Pochekalin I.M. (2018) Metodyka provedennia zaniat z porivnialnoi profesiinoi pedahohiky zi slukhachamy adiunktury. [Methods of conducting classes on comparative professional pedagogy with postgraduate students] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Seriya : Pedahohika. 2018. Vyp. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2018_2_13[in Ukrainian].
 6. Morozov V. (2014) The philosophy innovation in teaching process. *Higher education Ukraine*. 2014. № 2. p. 36–39. .

УДК 376.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-37>

Людмила МОВЧАН,

orcid.org/0000-0002-5611-5224

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української та іноземних мов

Уманського національного університету садівництва

(Умань, Черкаська область, Україна) *liuda-movchan@ukr.net*

Наталія КОМІСАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-1669-4364

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри української та іноземних мов

Уманського національного університету садівництва

(Умань, Черкаська область, Україна) *komisarenko.no@gmail.com*

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлені питання інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Сьогодні організація освітнього процесу для осіб з особливими потребами є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Інклюзія та справедливість закладають основи для якісної освіти та навчання. В статті наголошується, що розвиток сучасної України та її інтеграція у європейський простір значною мірою впливають на формування освітньої політики. Тому освіта студентів з особливими потребами на сьогодні є однією із важливих завдань для країни. Вказано на необхідність створення дійсно інклюзивного середовища в закладах вищої освіти, де кожен студент зможе відчувати важливість свого існування і здобути певну професію. Суспільство зобов'язане надати можливість кожній молодій людині повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Доведено, що найбільш прогресивною системою освіти для осіб з функціональними обмеженнями здоров'я є інтегрована або інклюзивна освіта, яка передбачає включення осіб з інвалідністю в масовий навчальний процес. Розкрито сутність інклюзивної освіти як можливості для молоді повною мірою брати участь у повсякденному житті. У статті проаналізовано та розкрито основні засади організації освітнього процесу для студентів з особливими потребами у закладах вищої освіти. Зроблено висновки, що основними умовами для ефективного впровадження інклюзії у закладах вищої освіти є: забезпечення матеріально-технічної бази, прийняття студента з особливими потребами, розуміння особливостей інклюзії, надання кваліфікованої допомоги з боку компетентних викладачів та студентів, надання індивідуального підходу та диференційного викладання, що дозволить зробити навчання гнучким особистісно орієнтованим. В статті наголошується, що країни з демократичним устроєм пропонують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, студенти з особливими потребами, заклади вищої освіти, якісна освіта.

Liudmyla MOVCHAN,

orcid.org/0000-0002-5611-5224

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages

Uman National University of Horticulture

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *liuda-movchan@ukr.net*

Nataliia KOMISARENKO,

orcid.org/0000-0002-1669-4364

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Ukrainian and Foreign Languages

Uman National University of Horticulture,

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *komisarenko.no@gmail.com*

BASIC PRINCIPLES OF ORGANIZING OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the issues of inclusive education in higher educational institutions. Today, the organizing of the educational process for people with special needs is not only one of the fundamental principles of educational

development, but also a philosophy of understanding human participation in society. Inclusion and equity make the foundations for quality education and training. The article emphasizes that the development of modern Ukraine and its integration into the European space influence significantly the formation of educational policy. Therefore, the education of students with special needs is one of the important tasks for the country today. The need to create a truly inclusive environment in higher educational institutions, where each student will be able to feel the importance of his existence and gets a certain profession is pointed out. Society has a responsibility to enable every young person to reach his or her full potential, to benefit society, and to become a full member. It has been proved that the most progressive educational system for people with disabilities is integrated or inclusive education, which involves people with disabilities in the mainstream learning process. The essence of inclusive education as an opportunity for young people to participate fully in everyday life is revealed. The article analyzes and reveals the basic principles of organizing the educational process for students with special needs in higher educational institutions. It is concluded that the main conditions for effective implementation of inclusion in higher educational institutions are: providing material and technical base, admission of students with special needs, understanding the features of inclusion, providing qualified assistance by competent teachers and students, providing individual approach and differential teaching that will make learning flexible personality-oriented. The article emphasizes that countries with democratic systems offer the values of civil society, which is based on the ideas of equality, tolerance and inclusion.

Key words: *inclusive education, students with special needs, higher educational institutions, quality education.*

Постановка проблеми. Одне з актуальних завдань сучасної освіти – надати можливість кожній дитині розкрити свої потенційні можливості в умовах навчання: виховання в закладах, які відповідають їхньому психофізичному стану, здоров'ю та інтелектуальному розвитку.

Нові концептуальні засади сучасного суспільного розвитку на основі визнання різноманіття людської спільноти та забезпечення рівноправності людей визначають шляхи реформування національної системи освіти. Інклюзивна освіта, за визначеннями всесвітніх міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.), має забезпечити право на якісну освіту всіх дітей шляхом задоволення їхніх основних освітніх потреб.

Реформування освітньої системи на сучасному етапі передбачає, що кожен навчальний заклад має бути здатний приймати та задовольняти особливі освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивним. Учні з різноманітними освітніми потребами можуть ефективно навчатися у сприятливому середовищі, де ці потреби враховуються усіма педагогами, які працюють з ними та їхніми батьками, що доведено численними експериментальними дослідженнями в багатьох країнах світу.

Інклюзивна освіта – це та складова гуманітарної політики кожної сучасної країни, яка свідчить наскільки її суспільство захищає невід'ємні права людини та яка сьогодні поступово входить у освітній процес України. Інклюзивна освіта – це, передовсім, формування суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожного учня, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх дітей.

Аналіз досліджень. Проблема інклюзивної освіти знаходиться в центрі робіт багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: А. Dyson, А. Millward, С. Clarke, D. Mitchell, S. Robson, T. Lore-

man, Л. Даниленко, А. Колупаєва, Н. Купустин, Ю. Найда, М. Сварник, Н. Софій, П. Троханіс, С. Юсфін, Е. Ямбург, Е. Андрєєва, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової, Т. Сак, Л. Савчук, Л. Прядко та ін. Запровадження вищої інклюзивної освіти досліджували Д. Купер, С. Корлетт, П. Сільвер, Г. Сільвер, Дж. Беллоу, М. Девіс, Т. Ньюмен та ін. Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції студентів з обмеженими можливостями в загальноосвітній простір актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо організації навчального процесу в інклюзивних групах закладів вищої освіти. Це питання частково розглянуто у працях та дослідженнях таких українських вчених і науковців як: Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчук, В. Шиян та ін. Слід зауважити, що напрацювання наших вчених ґрунтуються здебільшого на основі великого зарубіжного досвіду у доктрині інклюзивної освіти.

Відповідно **метою даної статті** є визначення основних засад організації умов для ефективного впровадження інклюзивного навчання в закладах вищої освіти на основі зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу.

Якісна освіта є однією з цілей розвитку тисячоліття ООН. Кожен додатковий рік навчання підвищує середньорічний приріст ВВП на 0,37% (UNESCO, 2011), тим самим сприяючи зменшенню бідності та викоріненню соціальної ізоляції та маргіналізації. Інклюзія та справедливість закладають основи для якісної освіти та навчання. Системи освіти повинні враховувати дитину, інвалідність та гендер. Вони повинні забезпечити безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх. Включення всіх

учнів та забезпечення того, щоб кожна людина мала рівні та персоналізовані можливості для освітнього прогресу, як і раніше залишається головним викликом для всіх освітніх систем у світі та Європі. «Перехід до більш інклюзивного та справедливого способу роботи вимагає змін у культурі в системі освіти» (Dyson, Howes, 2004). Це повний культурний зеув, що трансформує освітню політику, структури та моделі ставлення. У цьому відношенні особлива увага повинна бути приділена уразливим групам, які в переважній більшості стикаються з ситуаціями дискримінації та стигматизації. Іншим викликом є деінституціоналізація дітей-інвалідів та їх інтеграція до загальноосвітньої системи освіти.

Основою інноваційного суспільства є система освіти, що покликана бути стабілізуючим фактором соціально – економічного добробуту кожної людини (Давыденко, 2014:159).

Фінляндія, а також Данія, на відміну від більшості країн, не мають спеціального законодавства щодо освіти учнів з особливими освітніми потребами чи вадами. Натомість загальне законодавство підкреслює, що викладання має бути доступним для всіх. Освітній процес повинен організовуватися та виконуватися з урахуванням різних потреб учнів. Уряд Фінляндії реалізував національний проєкт доступності вищої освіти (ESOK, 2009-2011), з 2006 по 2011 рік, з метою сприяння безбар'єрного навчання та рівних можливостей у вищих навчальних закладах для студентів з обмеженими можливостями, хворобами чи труднощами у навчанні та тих, хто належить до мовної та культурної меншини. Проєкт започатковано Міністерством освіти Фінляндії, а в подальшому його розвитком займалися 30 представників від університетів та організацій, а також приватні особи. Він має на меті сприяти фізичній, психологічній та соціальній доступності викладання та навчання у фінських вищих навчальних закладах, щоб усі мали однакові права та доступ до навчання незалежно від своїх особливостей. Даний проєкт розробив, випустив та розповсюдив рекомендаційний посібник, що стосується набору студентів, доступності вступних іспитів та оцінювання, розвитку безбар'єрного відбору студентів, доступності для навчання та законодавства, а також врахування індивідуальних потреб та інструментів.

Розвиток сучасної України та її інтеграція у європейський простір значною мірою впливають на формування освітньої політики. Особливо це питання стосується забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на навчання. Запровадження інклюзивного освіт-

нього середовища є надзвичайно важливим і актуальним питанням для нашої держави.

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; фр. Inclusive – той, хто включає в себе; лат. Include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей (Наказ Міністерства освіти і науки України, 2018).

Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами – це особи з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в закладах вищої освіти.

Інклюзивна група – це група у закладі вищої освіти, де поряд із іншими здобувачами освіти навчаються одна або більше осіб з особливими освітніми потребами.

Організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти передбачає: створення інклюзивного освітнього середовища; застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі; приведення території закладу вищої освіти, будівель, споруд та приміщень у відповідність з вимогами державних будівельних норм, стандартів та правил. У разі коли наявні будівлі, споруди та приміщення закладів вищої освіти неможливо повністю пристосувати для потреб осіб з інвалідністю, здійснюється їх розумне пристосування з урахуванням універсального дизайну; забезпечення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації державної та комунальної форми власності необхідними спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку згідно з типовим переліком, затвердженим МОН; забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації навчального процесу; забезпечення в разі необхідності розумного пристосування; застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами методів і способів спілкування, в тому числі української жестової мови, рельєфно-крапкового шрифту (шрифту Брайля) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників; забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат та інші) (Постанова Кабінету Міністрів, 2019).

Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоман-

нітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість. Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Інклюзія як освітня концепція постійно розвивається, і є вкрай важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Основний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що:

1. Всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними.

2. Навчальні заклади мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.

3. Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.

4. Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання. Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками.

Інклюзивний підхід – створення таких умов, за яких усі учасники навчально-виховного процесу мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами. ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» (Проект Закону України, 2007).

Це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей,

або домашньому та індивідуальному навчанню. Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії.

Студенти з обмеженими можливостями навчання – це ті, хто демонструє значну невідповідність, яка не є результатом будь-яких інших недоліків, між навчальними досягненнями та інтелектуальними здібностями в одній або декількох областях усного висловлювання, розуміння аудіювання, письмового висловлювання, базових навичок читання, розуміння прочитаного, математичний розрахунок, математичні міркування або орфографія.

Інклюзивна вища освіта базується на таких принципах:

1. Наближення освіти до місця проживання студента з інвалідністю.

2. Забезпечення освітньої безбар'єрності.

3. Забезпечення гнучкого підходу до організації навчального процесу і викладання навчальних дисциплін.

4. Доуніверситетська адаптація студентів до інтегрованого освітнього середовища.

5. Моніторинг успішності та забезпечення психолого-педагогічного супроводу впродовж навчання.

6. Забезпечення умов для всебічного розвитку особистості (Кольченко, Нікулін, 2007).

На думку Іванюк І. Я., організація інклюзивного навчання студентів з особливими потребами у ВНЗ повинна враховувати загальні і специфічні принципи гуманістичної педагогіки та психології, найважливішими з яких є: суспільна спрямованість; розвиток особистості інваліда в діяльності і спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; врахування вікових та індивідуальних особливостей; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ВНЗ, родини, громадськості; законність і забезпечення прав людини; відповідальність за дотримання правил і норм у взаєминах зі студентом інвалідом; доступність; опора на потенційні можливості людини та максимізація соціальних ресурсів; поєднання допомоги із самопомогою; добровільність у прийнятті допомоги; відповідальність суб'єктів соціальної роботи за збереження етнічних і правових норм (Іванюк, 2009: 29).

Висновки.

Отже, Інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності. Ефективність створення інклюзивного середовища потребує детального вивчення у кожному регіоні України. Основними організаційно-педагогічними умовами для ефектив-

ного впровадження інклюзії у закладах вищої освіти є: забезпечення матеріально-технічної бази, прийняття студента з особливими потребами, розуміння особливостей інклюзії, надання кваліфікованої допомоги з боку компетентних викладачів та студентів, надання індивідуального підходу та диференційного викладання, що дозволить зробити навчання гнучким особистісно орієнтованим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давыденко А. В. Методологические принципы инклюзивного образования: определение понятий. Научное периодическое сетевое издание: *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. Краснодар: «Наука и образование», 2014. №12(2). С.25-162.
2. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. К.: Університет «Україна», 2009. №6 (8). С. 24 – 31.
3. Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (Дата звернення: 17.07.2021)
4. Кольченко К. О, Нікуліна Г. Ф. Вища освіта в Україні: від інтеграції до інклюзії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. н. пр. . К.: Університет «Україна», 2007. №4(6). С. 8-14.
5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів від 10 липня 2019р. №635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 13.03.2021)
6. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-> (Дата звернення: 06.05.2021)
7. Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту): Проект Закону України від 24.12.2007 №1270. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/jf0za00a> (Дата звернення: 19.07.2021)
8. A. Dyson, A. Howes, A. and B. Roberts What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, London: Routledge, 2004.
9. ESOK project – Inclusive Higher Education. 2006-2011. URL <http://www.esok.fi/esok-hanke/esittely/en> (Дата звернення: 17.07.2021)
10. UNESCO, Education counts, towards the Millennium Development Goals. France: UNESCO, 2011. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf> (Дата звернення: 17.07.2021)

REFERENCES

1. Davydenko A. V. Metodolohicheskie printsipy inkluzivnoho obrazovaniia: opredelenie poniatii. [Methodical principles of inclusive education: definition of concepts]. Scientific periodical online publication: *Humanities, social-economic and social sciences*. Krasnodar: Science and Education, 2014. №12(2). Pp. 25-162 [in Russian]
2. Ivaniuk I. Adaptatsiia studentiv z obmezhyuny mozhyvostiamy v umovah inkluzyvnoho navchannia. [Adaptation of students with disabilities in inclusive education]. *Current problems of learning and training of people with special needs: a collection of scientific works*. Kyiv: University «Ukraine», 2009. №6(8). Pp.24-31.[in Ukrainian]
3. Inkluzivne navchannia. [Inclusive education]. The Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].
4. Kolchenko K. O., Nikulina H. F. Vyshcha osvita v Ukraini: vid intehtratsii do inkluzii. [Higher education in Ukraine: from integration to inclusion]. A collected scientific works: *Current issues of learning and training of people with special needs*. Kyiv: University «Ukraine», 2007. №4(6). Pp. 8-14. [in Ukrainian]
5. Pro zatverdzhennia Poriadku organizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladah vyshchoi osvity. [On approval of the Procedure of the organizing of inclusive education in higher educational institutions]. Resolution of the Cabinet of Ministers, 10, July 2019, №635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
6. Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro komandu psyholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v zakladi serednioi ta doshkilnoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. [On approval of the Model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a secondary and preschool educational institution: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] 08.06.2018 №609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-> [in Ukrainian]
7. Pro osvitu osib yaki potrebuiut korektsii fizychnoho ta (abo)rozumovoho rozvytku (spetsialnu osvitu): Proekt Zakonu Ukrainy. [On education of persons in need of correction of physical and (or) mental development (special education): Bill of Ukraine]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/jf0za00a> [in Ukrainian]

8. A. Dyson, A. Howes, A. and B. Roberts What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge, 2004.

9. ESOK project – Inclusive Higher Education. URL: <http://www.esok.fi/esok-hanke/esittely/en>

10. UNESCO, Education counts, Towards the Millennium Development Goals, 2011. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf>

УДК 378+37.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-38>

Olha NESTEROVA,

orcid.org/0000-0002-5952-4664

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Translation
Dnipro University of Technology
(Dnipro, Ukraine) olnesterova@yahoo.com*

TRUST AND ITS RELATION TO ACADEMIC INTEGRITY IN THE USA RESEARCHES

The paper deals with the idea of trust as value forming the base of academic integrity. The idea of academic integrity is closely connected with such important issue as quality of education in many ways, particularly by means of supporting trust between different stakeholders of educational process. The study of the positive and negative findings of US researchers in the field of atmosphere of trust development in the academic community becomes urgent for the educational institutions particularly in Ukraine. The main purpose of the paper is to describe the main trends of considering trust in the philosophic understanding and its relation to the system of values of academic integrity in the researches of US scholars. The three editions of "The Fundamental Values of Academic Integrity" contain the concept of trust as one of the values of academic integrity. The difference of representation of the notion of trust in the abovementioned editions shows the changes of the approaches to the issue and the concept of academic integrity in general. The idea of trust in the educational context is often considered from various points of view. It is not solely discussed as a part of academic integrity definition and support. Trust is an important concept forming the healthy relations in a society and thus in the educational institution as a form of social life. The whole academic community is involved into the process of building and maintaining trust. The main trends of considering trust in the philosophic understanding and its relation to the system of values of academic integrity in the studies of US scholars are determined by the concept of trust in the system of individual's moral values. Trust supports academic integrity from one hand and determines the quality and effectiveness of the whole academic community from the other hand.

Key words: *trust, academic integrity, distance education, academic community, environment of trust.*

Ольга НЕСТЕРОВА,

orcid.org/0000-0002-5952-4664

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу*

*Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
(Дніпро, Україна) olnesterova@yahoo.com*

ДОВІРА ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ США

У статті розглядається ідея довіри як цінності, що формує основу академічної доброчесності. Ідея академічної доброчесності багато в чому тісно пов'язана з таким важливим питанням, як забезпечення якості освіти на різних рівнях, зокрема шляхом підтримки довіри між різними зацікавленими сторонами навчального процесу. Вивчення позитивних та негативних висновків американських дослідників у галузі атмосфери розвитку довіри в академічній спільноті стає актуальним для навчальних закладів, особливо в Україні, що пов'язано із стрімкими трансформаціями системи освіти. Основною метою статті є опис основних тенденцій врахування довіри у філософському розумінні та її відношення до системи цінностей академічної доброчесності в дослідженнях американських вчених. Три видання «Фундаментальних цінностей академічної доброчесності» містять поняття довіри як однієї із цінностей академічної доброчесності. Різниця представленості поняття довіри у згаданих виданнях свідчить про зміни у підходах до проблеми та концепції академічної доброчесності загалом. Ідея довіри в освітньому контексті часто розглядається з різних точок зору. Це не обговорюється лише як частина визначення та підтримки академічної доброчесності. Довіра є важливою концепцією формування здорових відносин у суспільстві, а отже, і в освітньому закладі як формі соціального життя. Уся академічна спільнота бере участь у процесі побудови та підтримки довіри. Основні тенденції розгляду довіри у філософському розумінні та її відношення до системи цінностей академічної доброчесності в дослідженнях вчених Сполучених Штатів Америки визначаються вихідною концепцією довіри як системи моральних цінностей особистості. Довіра підтримує академічну доброчесність з одного боку, а з іншого визначає якість та ефективність всієї академічної спільноти.

Ключові слова: *довіра, академічна доброчесність, дистанційна освіта, академічна спільнота, середовище довіри.*

Modern universities are in search of the ways of creation of supportive environment for students' high-quality learning and development. This results from the need to equip the graduates with the most important skills being useful for their future career and personal development, as well as the understanding the challenges of modern society and labour market to remain up-to-date in constantly changing conditions. The idea of academic integrity is closely connected with such important issue as quality of education in many ways, particularly by means of supporting trust between different stakeholders of educational process.

The relations and the ways of developing them are considered from different points of view by both educators and philosophers, as well as other scholars and practitioners. Trust is considered to be one of the values of academic integrity, but this concept is of multidimensional type, so not only concerns the issue of academic integrity, but also the general system of university environment.

Problem statement. The shades of trust as the base of relations at any educational institution are very different, they are considered by a range of educators and university authorities, in particular representing the universities of the United States of America. It is worth mentioning that their ideas may of great interest for the universities from other countries on their way to building the atmosphere of trust and integrity in the particular educational institution. The specific conditions of functioning of universities in the USA (multiculturalism, high variability of educational fields and so on) make their experience be valuable for other universities as a way of increasing the efficiency of their activities aimed at quality assurance by creating the high-level learning environment. So, the study of the positive and negative findings of US researchers in the field of atmosphere of trust development in the academic community becomes urgent for the educational institutions particularly in Ukraine.

Analysis of recent research and publications. This topic is not a kind of brand-new idea, the notion of trust was considered by researchers from different fields of knowledge. M. R. S. Covey searching for solutions of operational management problems described the levels of trust on the base of metaphorical image of waves created by a stone thrown into the water. The waves form circles of different diameters representing the spread of trust being as follows (Covey, 2006):

- Self Trust;
- Relationship Trust;
- Organizational Trust;
- Market Trust;

- Societal Trust.

The model is also usable for the representation of the general idea of trust atmosphere development in the institution of higher education. It covers the levels of trust building from the most concrete level to the most general one. M. Blaskova, R. Blasko, Z. Kozubikova and A. Kozubik based on the results of their study involving the numerous surveys of educational process stakeholders highlight that “the trust and positive relational atmosphere (reliability in relationship from the side of university teachers and staff) play an important role for the students, and can help in building perfect university – excellent students and teachers create the foundation of excellent (perfect) university” (Blaskova, Blasko, Kozubikova and Kozubik, 2015: 76).

The three editions of “The Fundamental Values of Academic Integrity” contain the concept of trust as one of the values of academic integrity. Its role is of great importance, as “an academic community of integrity fosters a climate of mutual trust, encourages the free exchange of ideas, and enables all to reach their highest potential” (The Fundamental Values of Academic Integrity, 1999). This approach was shared and supported by educational institutions and is often highlighted in their Academic Integrity Policy Statements and Codes of Ethics: “Because learning is a collaborative process, all stakeholders at Baker College have a reciprocal responsibility to ensure the academic community is grounded in honesty, trust, and respect” (Academic Integrity Philosophy).

The variety of studies concerning the idea of trust and academic community development in the USA has not been considered from the positions of generalizing and systematization, which would enable the creation of complex approach to the issue in Ukraine.

Purpose of the paper. The main purpose of the paper is to describe the main trends of considering trust in the philosophic understanding and its relation to the system of values of academic integrity in the researches of US scholars.

Research results. Trust is considered as inevitable element of academic integrity. According to Ali Darwish, “without integrity, trust cannot be built, but for integrity to be instilled in individuals, a culture of trust must be created. Low-trust institutions are perfect environments for dishonesty, deceit, and exploitation and integrity cannot be confined to a glossy brochure or an information kit” (Darwish, 2010). The author highlights the mutual dependence of the phenomena doing their distinction more complicated. But there also exist other points of view considering the strict hierarchy of the two notions mentioned. The idea of trust as a value of academic integrity was shown in

each of three editions of “The Fundamental Values of Academic Integrity”. It is worth mentioning that the role of activity component of trust increased in the third edition compared to the first one. The first edition points up the role of all members of academic community if trust maintenance: “Trust is also promoted by faculty who set clear guidelines for assignments and for evaluating student work; by students who prepare work that is honest and thoughtful; and by schools that set clear and consistent academic standards and that support honest and impartial research” (The Fundamental Values of Academic Integrity, 1999). The third edition shows developed idea of building trust by means of taking measures and supporting the “ways to demonstrate trust” being as follows:

- clearly state expectations and follow through;
- promote transparency in values, processes, and outcomes;
- trust others;
- give credence;
- encourage mutual understanding;
- act with genuineness (The Fundamental Values of Academic Integrity, 2021).

The second edition highlights the extremely important role of trust in the academic community: “Trust enables us to collaborate, to share information, and to circulate new ideas freely, without fear that our work will be stolen, our careers stunted, or our reputations diminished” (The Fundamental Values of Academic Integrity, 2014).

The difference of representation of the notion of trust in the abovementioned editions shows the changes of the approaches to the issue and the concept of academic integrity in general. But both sources point up the complexity of building the environment of trust in the educational institution. There is the idea that “instructors may choose not to employ such overt anti-cheating approaches and instead make that commitment to trust a cornerstone of their efforts to encourage academic honesty” expressed by the specialists from The Center for Teaching Excellence in Boston College (Choosing Trust). This is one of the ways of supporting academic integrity, i.e. instead of taking some extra measures to prevent cheating and other violations of academic integrity the educators may do nothing considering the students’ attitude to the educational activities as trustworthy.

But anyway trust is the relations to be developed regardless to the level of education and the attitude towards academic integrity maintenance. LaKimbre Brown suggests the following recommendations for each educator to build the atmosphere of trust in the educational environment efficiently:

- plan it like you plan a lesson;

- focus on students as individuals;
- establish a peer support group (Brown LaKimbre).

American researcher Brene Brown considering the psychological aspects of trust suggests the BRAVING structure of trust, which supposes trust to be the unity of the following elements as:

- Boundaries;
- Reliability;
- Accountability;
- Vault;
- Integrity;
- Nonjudgment;
- Generosity (Brown B).

The author highlights the role of trust in the educational process and considers it as one of the educational goals being among the challenges all educators face during their professional activity. This problem becomes more complicated in modern conditions of blended and distance learning caused by the pandemics in 2020-2021. The educational activities are mediated by digital platforms, so the personal communication is at the minimal level. Y. Diana Wang has developed the “socio-technical framework of trust-inducing factors” (Wang, 2014: 11) to assess the prospective for trust building in e-learning. She has distributed the factors into four dimensions: credibility, design, instructor socio-communicative style, and privacy & security (Wang, 2014: 11). The system of factors includes the following items:

1. Prior positive experience with the e-learning system or the instructor.
2. Good reputation of the e-learning system or the instructor.
3. High information and design quality of the e-learning system.
4. Good accessibility and usability of content and tools in the e-learning system.
5. Display of contact details of the instructor or the physical entity behind the e-learning system.
6. Assertiveness of the instructor.
7. Responsiveness of the instructor.
8. A sense of care and community created by the instructor.
9. Disclosure of understandable and adequate privacy and security policy statement.
10. Use of security mechanisms (e.g., the secure HTTP protocol, encryption, secured logging system, etc.).
11. Compliance with third-party privacy assurance or standard (e.g., US-EU & US-Swiss Safe Harbor Frameworks, IEEE LTSC, etc.).
12. Reliable and timely access to the e-learning system (Wang, 2014: 11-12).

The researcher uses the system of factor for the analysis of e-courses, but they may also be used to understand the important background for building the environment of trust and increase the level of academic integrity support by means of the proper organizational system of a particular course. The educator seeking for the improvement of their traditional and online courses would find the framework useful for doing SWOT analysis of their activities.

Lucie Cerna in the paper “Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education”, a part of OECD Education Working Papers” based on the evidence of OESD countries, distinguishes the following functions of trust in the educational environment:

1. Trust is an important ingredient for policymaking and implementation, innovation and social and economic interactions in general.

2. Trust is necessary for increased collaboration between stakeholders, accountability as a way of improvement, greater professionalisation, coping with complexity and the reduction of asymmetries.

3. Conditions that are conducive to the emergence of trust should be selected, such as not placing too much focus on mistrustful means of governance. This can create positive feedback effects and lead to virtuous cycles.

4. Trust takes time to develop, but can break down easily. Facilitating open communication, transparency and cooperation, and prevent the abuse of power can avoid breakdowns in trust.

5. A whole system reform of education systems cannot take place without a respected and trusted teaching profession. To build trust, respect in the profession (or stakeholders in general) is the first step, trust and competencies will follow over time (Cerna, 2014).

The idea of trust as an important component of educational environment is based on the general idea of trust being the moral value. As E. Uslander states, “trust matters for the sorts of things that bond us to others without expectations of reciprocity—giving to charity, volunteering time, tolerance of minorities,

and promoting policies that redistribute resources from the rich to the poor (Uslander, 2001). The activities of educational institutions are based on the needs of society, so they also share and support the values peculiar to the society.

The idea of trust in the educational context is often considered from various points of view. It is not solely discussed as a part of academic integrity definition and support. Trust is an important concept forming the healthy relations in a society and thus in the educational institution as a form of social life.

The whole academic community is involved into the process of building and maintaining trust: “An academic community of integrity fosters a climate of mutual trust, encourages the free exchange of ideas, and enables all to reach their highest potential” (The Fundamental Values of Academic Integrity, 1999). The climate of trust influences the quality of functioning of academic community, as well its relations with the “outer” world building the positive image of the proper educational institution in the society and even in the whole world community.

Conclusions and prospective for further studies. The idea of trust as a value of academic integrity is based on the perception of trust as moral and social value being crucial for the existence of society and its elements. The main trends of considering trust in the philosophic understanding and its relation to the system of values of academic integrity in the studies of US scholars are determined by the concept of trust in the system of individual’s moral values. Trust supports academic integrity from one hand and determines the quality and effectiveness of the whole academic community from the other hand.

The concept of trust is a kind of complex multi-dimensional notion, so its consideration uncovers a range of important issues to be discussed. In the context of the present study we may mention the problem of building and support trust in the conditions of distance and blended learning, as the findings of previous investigations demonstrate a range of challenges to be coped with.

BIBLIOGRAPHY

1. Academic Integrity Philosophy. URL: <https://www.baker.edu/policies-and-procedures/academic-integrity-philosophy>
2. Blaskova M., Blasko R., Kozubikova Z., Kozubik A. Trust and reliability in building perfect university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 205(2015). P. 70–79.
3. Brown B. The BRAVING Inventory URL: <https://brenebrown.com/downloads/>
4. Brown LaKimbire. The Importance of Trust. URL: <https://teachforall.org/news/importance-trust>
5. Choosing Trust. URL: <https://cteresources.bc.edu/documentation/cultivating-academic-integrity/instructional-responses-to-academic-dishonesty/limiting-opportunities-for-academic-dishonesty/choosing-trust/>
6. Cerna L. Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education. *OECD Education Working Papers*, No. 108, OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsweg0t6wl-en>
7. Covey M. R. S. The speed of trust: The one thing that changes everything. New York, NY: Free Press, 2006.

8. Darwish A. The Teabag of Trust and Academic Integrity. At-turjuman Online. URL:https://www.researchgate.net/publication/312471935_The_Teabag_of_Trust_and_Academic_Integrity
9. The fundamental values of academic integrity. Des Plaines: Oakton Community College, 1999.
10. The fundamental values of academic integrity. 2nd ed./ ed. T. Fishman (Ed.). Clemson: Clemson University, 2014. <https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>
11. The fundamental values of academic integrity. 3rd ed. / International Center for Academic Integrity [ICAI]. 2021. URL: www.academicintegrity.org/the-fundamental-valuesof-academic-integrity
12. Uslander E. M. Trust in the Knowledge Society. URL: <http://gvptsites.umd.edu/uslaner/uslanermoralfoundations.pdf>
13. Wang D. Building Trust in E-Learning. *Athens Journal of Education*, 2014. Vol. 1, Issue 1. P. 9-18.

REFERENCES

1. Academic Integrity Philosophy. URL: <https://www.baker.edu/policies-and-procedures/academic-integrity-philosophy>
2. Blaskova M., Blasko R., Kozubikova Z., Kozubik A. Trust and reliability in building perfect university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 205(2015). P. 70–79.
3. Brown B. The BRAVING Inventory URL: <https://brenebrown.com/downloads/>
4. Brown LaKimbire. The Importance of Trust. URL: <https://teachforall.org/news/importance-trust>
5. Choosing Trust. URL: <https://cteresources.bc.edu/documentation/cultivating-academic-integrity/instructional-responses-to-academic-dishonesty/limiting-opportunities-for-academic-dishonesty/choosing-trust/>
6. Cerna L. Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education. *OECD Education Working Papers*, No. 108, OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsweg0t6wl-en>
7. Covey M. R. S. The speed of trust: The one thing that changes everything. New York, NY: Free Press, 2006.
8. Darwish A. The Teabag of Trust and Academic Integrity. At-turjuman Online. URL:https://www.researchgate.net/publication/312471935_The_Teabag_of_Trust_and_Academic_Integrity
9. The fundamental values of academic integrity. Des Plaines: Oakton Community College, 1999.
10. The fundamental values of academic integrity. 2nd ed./ ed. T. Fishman (Ed.). Clemson: Clemson University, 2014. <https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>
11. The fundamental values of academic integrity. 3rd ed. / International Center for Academic Integrity [ICAI]. 2021. URL: www.academicintegrity.org/the-fundamental-valuesof-academic-integrity
12. Uslander E. M. Trust in the Knowledge Society. URL: <http://gvptsites.umd.edu/uslaner/uslanermoralfoundations.pdf>
13. Wang D. Building Trust in E-Learning. *Athens Journal of Education*, 2014. Vol. 1, Issue 1. P. 9-18.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-39>**Ольга НОВАК,***orcid.org/0000-0003-3187-1872**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) novakolyia@gmail.com***Оксана ЦИРУЛІК,***orcid.org/0000-0002-3645-2485**спеціаліст I категорії, викладач англійської мови**Державного навчального закладу «Сумське міжрегіональне вище професійне училище»
(Суми, Україна) oxanastreltsova@gmail.com***Ольга ВАСКЕВИЧ,***orcid.org/0000-0002-1936-7342**аспірант кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти**Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) kolle_a@ukr.net*

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Сучасний світ справедливо можна назвати світом інформаційно-цифрових технологій. Саме в умовах такого світу питання якісної, доступної освіти викликає чимало питань у дослідників, які висловлюють свої думки щодо організації даного процесу.

Дистанційна освіта, це одна із форм навчання, що реалізується тоді, коли здобувач освіти не має можливості відвідувати навчальний заклад для здобуття знань. На перших етапах дистанційна освіта розглядалась як одна із можливих форм освіти, але у зв'язку із поширеністю світом вірусу COVID -19, дистанційна форма навчання на деякий час стала єдиною можливою, при чому як на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, так і на рівні професійних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Організація дистанційного навчального процесу на рівні професійних та професійно-технічних навчальних закладів має низку своїх особливостей, саме тому вимагає застосування новітніх технологій дистанційного навчання, використання яких дозволить досягнути максимально якісної реалізації навчальних програм при формуванні професійної компетенції здобувачів освіти.

При використанні новітніх технологій дистанційного навчання варто враховувати низку критеріїв, серед яких:

- модель дистанційної освіти реалізується в межах навчального закладу або з окремої, конкретної дисципліни;
- ресурсні можливості освітньої платформи, яка використовується навчальним закладом як базова;
- ресурсний потенціал та технічну забезпеченість як навчального закладу, так і викладацького складу, і здобувачів освіти безпосередньо.

Впровадження новітніх форм дистанційного навчання в професійних та професійно-технічних навчальних закладах не лише дозволяє реалізовувати освітній процес дистанційно, а й сприяє формуванню та розвитку професійної компетенції здобувачів освіти не залежно від того, перебувають вони в межах навчального закладу та здобувають освіту очно, чи навчання здійснюється дистанційно.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, новітні технології дистанційного навчання, дистанційне навчання в професійних та професійно-технічних навчальних закладах.

Olga NOVAK,*orcid.org/0000-0003-3187-1872**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Professional Training
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) novakolyia@gmail.com*

Oksana TSYRULIK,
orcid.org/0000-0002-3645-2485
Specialist of the I Category, English Teacher
Sumy Interregional Higher Vocational School State Educational Institution
(Sumy, Ukraine) oxanastreltsova@gmail.com

Olha VASKEVYCH,
orcid.org/0000-0002-1936-7342
Postgraduate student at the Department of Theoretical Disciplines and Vocational Education
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design
(Kyiv, Ukraine) kolle_a@ukr.net

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE APPLICATION OF THE LATEST DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL-TECHNICAL TECHNICAL INSTITUTIONS)

The modern world can rightly be called the world of information and digital technologies. It is in such a world that the issue of quality, affordable education raises many questions for researchers who express their views on the organization of this process.

Distance education is one of the forms of learning that is realized when the student does not have the opportunity to attend an educational institution to acquire knowledge. In the early stages, distance education was considered as one of the possible forms of education, but due to the prevalence of the virus COVID -19, distance learning for some time became the only possible, both at the level of secondary and vocational schools, vocational and higher education institutions.

The organization of distance learning at the level of vocational and technical schools has a number of features, which is why it requires the use of new technologies of distance learning, the use of which will achieve the highest quality implementation of educational programs in the formation of professional competence of students.

When using the latest distance learning technologies, a number of criteria should be considered, including:

- the model of distance education is implemented within an educational institution or in a separate, specific discipline;*
- resource capabilities of the educational platform used by the educational institution as a base;*
- resource potential and technical support of both the educational institution and the teaching staff, and students directly.*

The introduction of the latest forms of distance learning in vocational and technical schools not only allows to implement the educational process remotely, but also contributes to the formation and development of professional competence of students regardless of whether they are within the school and receive full-time education. remotely.

Key words: *distance learning, distance education, the latest technologies of distance learning, distance learning in vocational and technical schools*

Постановка проблеми. В сучасному світі, який постійно змінюється та вдосконалюється за рахунок нових відкриттів у всіх галузях, модернізація знаходить своє відображення і у основних освітніх процесах. Одним із таких напрямів можна справедливо вважати модернізацію процесу навчання та здобуття освіти як на рівні школи, так і в закладах професійної освіти, в результаті чого, виникає потреба в тому, щоб освіту можна було здобувати не виходячи із дому – дистанційно. Дистанційна освіта набуває популярності, але при цьому, зберігає актуальність питання якісної освіти.

У прагненні вирішити проблему здобуття якісної професійної освіти, почалась розробка новітніх інформаційних технологій, які б дозволяли і викладачу, і здобувачу освіти активно взаємодіяти під час навчального процесу для формування базових знань та вмінь, але при цьому без необхідності відвідувати навчальний заклад очно.

Передумовою для розвитку та становлення дистанційної форми освіти та навчання спочатку було бажання людей освоювати професію на відстані, без необхідності відвідування навчального закладу, наприклад, у випадку обмежених рухових можливостей, або у разі перебування в місцях позбавлення волі і т. п., а от у 2020 році дистанційна форма навчання стала єдиною можливою для здобувачів освіти у всьому світі за рахунок того, що світом поширився вірус COVID-19, який становить загрозу для життя абсолютно кожної людини.

Дистанційне навчання – це комплекс технологій, які забезпечують доставку основного обсягу навчального матеріалу від викладача до здобувачів освіти із використанням інформаційно-комп'ютерних технологій без необхідності відвідування навчального закладу (Ушкаленко, Зелінська, 2018).

Дистанційне навчання є спрямованим на запровадження у навчальний процес принципово

нових освітніх технологій, реалізація яких дозволить здобувачу освіти отримувати базові знання із загальних і профільних дисциплін без необхідності відвідування навчального закладу. Можливість прямої взаємодії між викладачем та здобувачем освіти реалізується на основі застосування технологій інтерактивного навчання, із можливістю взаємодії у реальному часі не залежно від фактичної відстані.

Аналіз досліджень. Розглядаючи особливості застосування новітніх технологій дистанційного навчання використання яких є доцільним під час організації професійної та професійно-технічної дистанційної освіти, ознайомимось із тими основами, які вже описані багатьма дослідниками.

Так А. Андреева, О. Аніщенко, С. Авдошин, В. Биков, В. Домрачов, В. Зінченко, В. Колмогоров, М. Карпенко, К. Корсак, Т. Кошманова, А. Манако, Г. Молодих, Н. Морзе, Є. Полат, О. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, П. Стефаненко, Е. Скибицький, П. Таланчук, Г. Татурчук, Дж. Андерсен, Ст. Віллер, Т. Едвард, Б. Шуневича досліджували особливості реалізації дистанційної освіти в закладах освіти різного рівня. Ю. Богачков, А. Букач, Т. Дерба, Н. Євтушенко, В. Кухаренко, А. Хуторський досліджували проблеми організації та реалізації дистанційної освіти на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, а О. Базелюк, В. Глущенко, Г. Єльнікова, С. Кравець, Л. Петренко, В. Ягупов описують у своїх працях особливості застосування дистанційного навчання у професійних, професійно-технічних закладах освіти.

Мета дослідження в тому, щоб визначити новітні технології дистанційного навчання, використання яких є доцільним під час реалізації освітнього процесу в закладах професійної, професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Про появу дистанційного навчання як форми навчальної діяльності мова йшла ще за довго до появи комп'ютерів. Формами дистанційного навчання можна вважати заочне навчання, екстернат, домашнє навчання, яке реалізується на відстані від навчального закладу. Дистанційне навчання в тій формі, в якій воно реалізується зараз, є можливим лише за умови використання інформаційно-цифрових технологій.

Крім терміну дистанційне навчання, доцільним є використання таких термінів як «відкрита освіта», «електронна освіта», «віртуальне навчання» тощо (ПДН, 2013). У педагогічній літературі існує чимало понять, які відображають різноманітні підходи до поняття дистанційна

освіта та дистанційне навчання, але, при цьому, ці поняття різняться між собою (Дист. Ос.).

У більшості випадків дистанційне навчання характеризується як спосіб отримання освіти із використанням інформаційно-комп'ютерних та сучасних інформаційних технологій, які надають можливість здобувачу освіти, навчатись на відстані, без відриву від виробництва або без необхідності виїзду за кордон за умови здобуття освіти в інших країнах (Дист. Ос.; Корбут; Глущенко, 2015).

В своїх дослідженнях Биков В. характеризує дистанційну освіту як одну із освітніх систем, яка передбачає використання переважно дистанційних форм навчання в організації та реалізації освітнього процесу, одна з форм здобуття освіти опанування якої, на тому або іншому рівні, дозволяє здобувати професійні знання, та отримувати всю необхідну підготовку під час дистанційного навчання (Биков, 2008: 191). Дистанційне навчання Биковим В. характеризується як форма організації та реалізації навчально-виховного процесу, відповідно до якої учасники освітнього процесу здійснюють навчальну взаємодію, перебуваючи в різних місцях, тобто не в межах одного навчального закладу або однієї навчальної аудиторії (Биков, 2008).

Характеризуючи дистанційне навчання як технологію, Василенко О. посилається на визначення ЮНЕСКО, де навчальна технологія розглядається як системний метод формування та застосування всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних та людських ресурсів на основі їх взаємодії. На її думку, дистанційна технологія навчання це індивідуалізований процес передачі та засвоєння знань, формування умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, що здійснюється за опосередкованої взаємодії учасників навчального процесу, які перебувають на відстані один від одного у спеціально сформованому освітньому середовищі (Василенко).

Гончаренко С. описує дистанційне навчання як технологію спрямованого, організованого, в методичному аспекті керівництва навчальною діяльністю здобувачів освіти, які не мають можливості відвідувати навчальний заклад та перебувати в його межах (Гончаренко, 2011: 125).

Узагальнюючи, можемо сказати, що дистанційне навчання – це освітня технологія, яка базується на принципі використання інформаційно-цифрових технологій та дозволяє реалізовувати освітній процес не залежно від місця перебування викладача та здобувача освіти.

XXI століття характеризується тим, що інформаційно-цифрові технології є все більш доступ-

ними, а світова інформаційна мережа Інтернет, яка дозволяє здійснювати миттєву передачу інформації, зумовили поширення такої форми освіти як дистанційна. Саме використання інформаційно-цифрових технологій та мережі інтернет дозволяє не просто передавати інформацію від одного адресата іншому, а й встановлювати між ними зворотний зв'язок, що дозволяє і викладачу і здобувачу освіти бачити один одного та вільно спілкуватись не залежно від того, де вони перебувають в даний момент (Корбут).

Розглядаючи дистанційне навчання як окрему форму, варто визначити ті форми та методи роботи, які, на даному етапі, будуть мати найбільш позитивний ефект та забезпечать якісний процес формування та набуття нових знань. Форми роботи при дистанційному навчанні можуть бути найрізноманітнішими, так само як і способи передачі інформації. Технічний прогрес дозволив перейти від традиційних друкованих джерел до інформації, поданої в цифровому варіанті, яка відображається у формі фото, відео, аудіо файлів, може бути у вільному доступі у вигляді електронних видань, розміщуватись для загального доступу на окремих інформаційних сайтах (Корбут; Сігаєва, 2012; Шуневич, 2006).

Організація дистанційного навчання у закладах професійної та професійно-технічної освіти має свою специфіку за рахунок того, що передбачає не лише освоєння базових дисциплін, а й набуття професійних знань та формування та вдосконалення професійної компетенції здобувача освіти.

Для якісної організації дистанційного навчання варто розпочати з того, що перш за все потрібно визначити головну мету освітнього курсу, його обсяг та форми роботи, визначені програмою як основні. Виокремлюючи ці критерії як базові, необхідно визначитись із тим, яка ж освітня модель реалізації дистанційного навчання для даного курсу є найбільш доцільною. Серед основних моделей дистанційної освіти визначають: 1) організаційно-методичні моделі дистанційного навчання; 2) організаційно-технологічні моделі навчання.

Організаційно-методична модель дистанційного навчання визначає можливість дистанційного навчання у закладах професійної та професійно-технічної освіти за такими типами:

- навчання по типу екстернату (навчання орієнтоване на екзаменаційні вимоги, як правило його використовують у тому випадку, коли здобувач освіти не має можливості навчальний професійно-технічний заклад очно);

- навчання на базі одного навчального закладу, але це вже є окремою системою навчання, яка передбачає використання загальної інформаційно-технологічної системи або платформи для реалізації основ дистанційного навчання ланкою закладів професійно-технічної та професійної освіти;

- співробітництво кількох однотипних закладів професійно-технічної та професійної освіти;

- автономні навчальні системи, які передбачають використання спільної освітньої платформи закладами, навчальні програми яких мають однотипну структуру. Так в даному напрямі дистанційного навчання можуть використовуватись теле- та радіопрограми;

- неформальне інтегроване дистанційне навчання яке базується на використанні мультимедійних програм (Костильов та ін. 2009; Клокар, 2012).

Організаційно-технологічна модель дистанційного навчання в закладах професійної та професійно-технічної освіти може використовуватись за наступними показниками:

- одиничне медіа – передбачає використання одного інформаційного каналу під час реалізації навчального процесу. Наприклад, під час організації дистанційного навчання в професійних та професійно-технічних закладах освіти, дистанційне навчання може базуватись на використанні однієї з освітніх платформ, наприклад Moodle, що дозволяє передавати текстову інформацію;

- мультимедіа – передбачає використання різних засобів навчання, наприклад навчальних посібників на друкованій основі та комп'ютерних програм навчального призначення, що дозволяють відтворювати та використовувати аудіо, відео та текстові файли. При роботі в закладах професійної та технічно-професійної освіти ця модель є актуальною за умови організації очної або змішаної форми навчання, за рахунок того, що використання мультимедіа дозволяє передавати інформацію в один бік, без можливості організації двостороннього зв'язку, її використання є доцільним під час передачі теоретичного матеріалу. При проведенні семінарських занять, контрольних та екзаменаційних робіт, доцільним є проведення очних зустрічей;

- гіпермедіа – це система навчання третього покоління, яка базується на принципі використання новітніх інформаційно-цифрових технологій, передова роль в яких належить комп'ютеру та комп'ютерним комунікаціям. Ця модель дистанційного навчання є найпоширенішою за рахунок того, що вона дозволяє використовувати великий

спектр інформаційно-цифрових технологій базовими серед яких є електронна пошта, проведення відеоконференцій в реальному часі та використання різних форматів файлів для опрацювання навчального матеріалу. В закладах професійної та професійно-технічної освіти використання даної моделі є найбільш доцільним під час реалізації освітнього процесу в дистанційному режимі. При використанні цієї моделі перед викладачем та здобувачем освіти відкриваються нові, широкі горизонти. Так, проведення відеоконференцій дозволяє організувати якісну інтерактивну взаємодію між викладачем та студентом, під час якої викладач може не лише передавати навчальну інформацію, а й здійснювати функцію контролю, надавати методичну підтримку та консультації студентам по тим дисциплінам, які є вузько специфічними та належать до предметів профільного спрямування;

- віртуальні університети, передбачають створення окремих освітніх платформ, які використовуються освітнім закладом на загальних засадах. За умови використання таких платформ з'являється можливість створення віртуальних лабораторій, які дозволяють організувати практичну діяльність у формуванні практичних навичок здобувача освіти. У закладах професійної та професійно-технічної освіти використання такої платформи значно спрощує процес формування та набуття вузькопрофільних знань, які дозволяють формувати та вдосконалювати професійні та професійно-технічні навички здобувачів освіти, але без потреби в тому, щоб очно відвідувати навчальний заклад (Грушина, 2016; Белозубов, Ніколаєв, 2007)

Інформаційні технології, які використовуються під час організації дистанційного навчання можна розділити на кілька груп:

1. Технології подання освітньої інформації – це такі засоби навчання, які використовуються для надання навчальних матеріалів. Серед даного комплексу технологій можна виділити традиційні (пошта та телебачення), локальні (CD, DVD, USB) та технології, які використовуються в мережі (інформаційні ресурси, сервіси і служби локальної та глобальної мережі), мобільні технології.

2. Технології збереження та обробки навчальної інформації це технології, які дозволяють працювати із різними типами інформації. У сучасному розумінні це комп'ютерні програми та мобільні додатки які дозволяють обробляти текстову, графічну відео та аудіо інформацію. Засоби збереження освітньої інформації, які використовуються під час дистанційного навчання відігра-

ють провідну роль в даному процесі за рахунок того, що великий обсяг навчальної інформації повинен не лише опрацьовуватись та зберігатись. Оптимальним в даному аспекті є використання хмарних технологій та віртуальних накопичувальних дисків, які дозволяють зберігати значні обсяги інформації у різних форматах.

3. Технології взаємодії між суб'єктами навчального процесу. Ці технології поділяються на дві базові підгрупи: технології синхронного та асинхронного навчання (Клокар, 2012; Корбут).

Асинхронне навчання – це навчання, яке дозволяє опрацьовувати навчальну інформацію самостійно в час, який є зручним для здобувача освіти. Технічними засобами взаємодії є пошта, телефон, факс, електронна пошта, інтерактивне телебачення, телеконференція, засіб переговорів у реальному режимі часу (IRC) та безпосереднє спілкування.

Синхронні засоби навчання базуються на принципі інтерактивної взаємодії між викладачем та здобувачем освіти у реальному часі. Взаємодія відбувається індивідуально (під час індивідуального навчання) або в малих (підгрупах) та великих групах. При проведенні синхронних занять у більшості закладів професійної та професійно-технічної освіти використовують такі освітні платформи як Moodle, Zoom, Google meet та інші. Крім відеозв'язку, взаємодія в реальному часі може відбуватись за рахунок спілкування в чаті або у формі активного листування (Пер. дист.; Блажко, Костунець, 2017)

Одним із найбільш доцільних методів роботи під час дистанційного навчання в закладах професійної та професійно-технічної освіти є технологія віртуальний клас. Віртуальний клас – це електронна подібність до аудиторного навчання, що забезпечує інтерактивну взаємодію між здобувачами освіти та викладачем, можливість взаємодії здобувачів освіти між собою. Дистанційне навчання із використанням відеозв'язку, що є одним із базових напрямів роботи у віртуальному класі, дозволяє налагодити взаємодію «обличчям до обличчя». Викладач, за такої взаємодії, може здійснювати функцію контролю, в той самий час він може проводити і пояснення нового навчального матеріалу із використанням, наприклад, електронного варіанту класної дошки (Whiteboard). Використання цієї технології відкриває перед викладачем можливість пояснення в реальному часі, дозволяє малювати та писати на екрані, а здобувачі освіти бачать не лише процес готового результату роботи або використаного малюнку, а й, наприклад, процес

розв'язування того або іншого прикладу, або окремого конкретного завдання. Під час пояснення навчального матеріалу активна взаємодія здобувачів освіти може відбуватись за рахунок того, що інтерактивні технології мають функцію «піднята рука». У випадку, якщо здобувач освіти має проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, він сповіщає про це викладача за рахунок даної функції, а викладач, в свою чергу, має можливість надати студенту підтримку та провести повторне пояснення навчального матеріалу для досягнення основної освітньої мети – формування якісних знань та вмінь (Ващенко та ін).

Зважаючи на актуальність дистанційного навчання на даному етапі розвитку суспільства, необхідним є визначення і тих форм навчальних занять, які є найбільш доцільним під час здобування студентами професійної та професійно-технічної освіти. Такими формами занять є:

- Чат-заняття. Це комплекс занять які базуються на принципі використання чат-технологій, за рахунок того, що група осіб має одночасний доступ до чату, що дозволяє цій групі осіб вільно спілкуватись та обмінюватись думками під час роботи над певною проблемою. Окремі професійні та професійно-технічні заклади навіть створюють чат-платформи, до яких залучають всіх учасників освітнього процесу в межах навчального закладу, що, в свою чергу, забезпечує мобільний зв'язок між здобувачем освіти та викладачами без посередництва.

- Веб-заняття. Це дистанційні форми роботи, які включають можливість використання відеозв'язку, наприклад при проведенні дистанційних уроків у реальному часі, залучення здобувачів освіти до режиму конференцій, семінарів, ділових ігор, лабораторних робіт та практикумів із застосуванням спеціальних додатків та про-

грам, які базуються на використанні мережевих ресурсів «світової інформаційної павутини»;

- Телеконференції можуть проводитись за рахунок використання ресурсів електронної пошти, що дозволяє надсилати інформаційні матеріали у будь-який регіон, будь-якому користувачу, який є активним учасником телеконференції (Корбут).

Висновки. Дистанційне навчання, актуальність якого зараз є дуже високою, постійно і стрімко розвивається, що стає причиною появи та вдосконалення як окремих освітніх додатків, так і окремих навчальних платформ, які, в свою чергу, дозволяють зробити процес дистанційного навчання якісним та результативним. Не дивлячись на те, що ці технології є передовими технологіями реалізації освітнього процесу, на даному етапі, існує потреба в тому, щоб вдосконалити та відпрацювати ті освітні методики, які зробляють роботу і викладача, і здобувача освіти максимально ефективною. Не дивлячись на все їх різноманіття, зараз не існує загальнозначених освітніх платформ, які б задовольнили потреби в навчанні як здобувачів освіти, так і викладачів, які з ними працюють, а вибір викладачів та навчальних закладів на пряму залежить від рівня технічного та матеріального забезпечення навчальних закладів.

Серед закладів професійної та професійно-технічної підготовки, найбільш доцільним є використання таких освітніх платформ як Moodle та платформи Google, які є доступними для всіх користувачів Інтернету. А форми та методи роботи, які використовуються під час набуття нових знань та формування умінь у здобувачів освіти, визначаються викладачами індивідуально, залежно від рівня складності навчальних дисциплін та того, який тип навчального заняття є актуальним при його проведенні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грушина І.В. Теоретичні та методологічні основи використання дистанційних технологій в контексті змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2016. № 10 (1). С. 28–34.
2. Белозубов А. В., Николаев А. В. Система дистанционного обучения Moodle: уч. - мет. пособ. СПб., 2007. 108 с
3. Блажко О.О., Костунець Т.А. Сучасні тенденції розвитку дистанційного навчання студентів ВНЗ. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія [Електронний ресурс]*: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця. ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С 10-11.
4. Биков В.Ю. Дистанційна навчання. *Енциклопедія освіти України*. Акад. пед. наук України; Головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 191 – 193.
5. Василенко О. Зарубіжний досвід розвитку дистанційних технологій у неформальній освіті дорослих. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/.pdf> (Дата звернення 13.03.2021)
6. Ващенко В. Ю., Зелік М. Ю., Датченко О. О. Сложности и недостатки в дистанционном обучении [Електронний ресурс]. *Східноукраїнський національний університету імені Володимира Даля*. URL: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/Jspni/bitstream/123456789/850/1/%D0%92%D0%B0%D1%89.pdf>. (Дата звернення 13.03.2021)

7. Глущенко В.В. Проектування системи підтримки дистанційного навчання професійно-технічного навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 49, №5. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1242/954>. (Дата звернення 13.03.2021)
8. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>.
9. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. (Дата звернення 13.03.2021)
10. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України від 20 грудня 2000 р.). URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (Дата звернення 13.03.2021)
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с..
12. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38-41.
13. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/%201123> (Дата звернення 13.03.2021)
14. Костильов О. В., Руда О. Ю., Романенко О. В. Удосконалення методів навчання студентів у вищих медичних закладах освіти шляхом створення критеріально орієнтованих тестових завдань. *Медична освіта: наук.-практич. журнал*. Тернопіль, 2009. № 2. С. 92-94.
15. Переваги дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>. (Дата звернення 13.03.2021)
16. Сігаєва Л. Інформаційні технології навчання у неформальній освіті дорослих. *Інформаційнокомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф. Ч.2*. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 122.
17. Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С., Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країнах, *Електронне фахове видання «Ефективна економіка»* 2018. №4.
18. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: Навч. Посібник. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. С. 21-22
19. Що таке дистанційна освіта: як вона працює? [Електронний ресурс] URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazjuje>. (Дата звернення 13.03.2021)

REFERENCES

1. Grushina I.V. Teoretichni ta metodologichni osnovi vikoristannya distancijnih tekhnologij v konteksti zmishanogo navchannya. [Theoretical and methodological bases of using distance technologies in the context of blended learning]. *Naukovi zapiski. Seriya: Problemi metodiki fiziko-matematichnoї i tekhnologichnoї osviti*. Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2016. Nr 10 (1). pp. 28–34. [in Ukrainian]
2. Belozubov A. V., Nikolaev A. V. (2007), *Sistema distancionnogo obucheniya Moodle: uch. - met. posob*. SPb. 108 s. [in Russian]
3. Blazhko O.O., Kostunec T.A. Suchasni tendencii rozvitku distancijnogo navchannya studentiv VNZ. [Current trends in the development of distance learning for university students]. *Distancijne navchannya yak suchasna osvitnya tekhnologiya [Elektronnij resurs]: materialy mizhvuziv'skogo vebinaru (m. Vinnicya, 31 bereznya 2017 r.)*. Vinnicya. VTEI KNTEU, 2017. S. 10-11. [in Ukrainian]
4. Bykov V.YU. Dystantsiyne navchannya. [Distance learning.] *Entsyklopediya osvity Ukrayiny*. Akad. ped. nauk Ukrayiny; Holovnyy red. V.H.Kremen'. K.: Yurinkom Inter, 2008. S. 191 – 193.
5. Vasilenko O. Zarubizhnij dosvid rozvitku distancijnih tekhnologij u neformal'nij osviti doroslih [Foreign experience in the development of distance technologies in non-formal adult education]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/pdf> [in Ukrainian]
6. Vashchenko V. Yu., Zelik M. Yu., Datchenko O. O. Slozhnosti i nedostatki v distancionnom obuchenii [Difficulties and disadvantages in distance learning]. *Skhidnoukrains'kij nacional'nij universitetu imeni Volodimira Dalya*. URL: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/Jspni/bitstream/l/23456789/850/1/%D0%92%D0%B0%D1%89.pdf>. [in Russian]
7. Glushchenko V.V. Proektuvannya sistemi pidtrimki distancijnogo navchannya profesijno-tekhnichnogo navchal'nogo zakladu. [Designing a system for supporting distance learning of a vocational school] *Informacijni tekhnologii i zasobi navchannya*. 2015. Tom 49, №5. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1242/954>. [in Ukrainian]
8. Zakon Ukraїni «Pro profesijno-tekhnichnu osvitu» vid 10 lyutogo 1998 r. № 103/98-VR. [Zakon Ukraїni "Pro profesijno-tekhnichnu osvitu" vid 10 lyutogo 1998 r. No. 103/98-VR.] URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр> [in Ukrainian]
9. Polozhennya pro dystantsiyne navchannya. Nakaz MON Ukrayiny vid 25 kvitnya 2013 r. № 466. [Regulations on distance learning. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 25, 2013 № 466.] URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. [in Ukrainian]
10. Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukrayini (zatverdzheno Postanovoyu MON Ukrayiny vid 20 hrudnya 2000 r.). [The concept of development of distance education in Ukraine (approved by the Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 20, 2000).] URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> [in Ukrainian]
11. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary] *Vydannya druhe, dopovnene y vypravlene Rivne: Volyns'ki oberehy*, 2011. 552 s. [in Ukrainian]

12. Klokar N. Metodolohichni osnovy zaprovadzhennya dystantsiynoho navchannya v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi. [Methodological bases of introduction of distance learning in the system of advanced training.] Shlyakh osvity. 2012. № 4 (46). S. 38-41 [in Ukrainian]
13. Korbut O.H. Dystantsiynе navchannya: modeli, tekhnolohiyi, perspektyvy. [istance learning: models, technologies, perspectives.] Naukovo-praktychna konferentsiya «Novitni osviti tekhnolohiyi». URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/%201123> [in Ukrainian]
14. Kostyl'ov O. V., Ruda O. YU., Romanenko O. V. Udoskonalennya metodiv navchannya studentiv u vyshchyykh medychnyykh zakladakh osvity shlyakhom stvorennya kryterial'no oriyentovanykh testovykh zavdan' [Improving methods of teaching students in higher medical educational institutions by creating criterion-oriented test tasks]. Medychna osvita: nauk.-praktych. zhurnal. Ternopil', 2009. № 2. S. 92-94. [in Ukrainian]
15. Perevahy dystantsiynoyi osvity v Ukrayini [Elektronnyy resurs]. – URL: <http://www.forest.lviv.ua/statti/distance.html>. [in Ukrainian]
16. Sihayeva L. Informatsiyi tekhnolohiyi navchannya u neformal'niy osviti doroslykh. [Information learning technologies in non-formal adult education.] Informatsiynokomunikatsiyi v suchasniy osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: tretya mizhnar. nauk.-prakt. konf. CH.2. L'viv: LDU BZHD, 2012. S. 122. [in Ukrainian]
17. Ushkalenko I. M., Zelins'ka YU. S., Dystantsiyna forma navchannya u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny ta inshyykh krayinakh. [Distance learning in higher education institutions of Ukraine and other countries] Elektronne fakhove vydannya «Efektyvna ekonomika» 2018. №4.
18. Shunevych B. Teoretychni osnovy dystantsiynoho navchannya: Navch. Posibnyk. L'viv: Vyd-vo Nats. un-tu «L'vivs'ka politekhnika», 2006. S. 21-22 [in Ukrainian]
19. Shcho take dystantsiyna osvita: yak vona pratsyuje? URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazjuje>. [in Ukrainian]

УДК 378.51

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-40>**Самира Таги НУРМУХАММАДИ,***orcid.org/0000-0002-8029-4066*

докторант кафедри педагогіки і методики начального навчання

Гянджинського державного університету

(Гянджа, Азербайджан) *samirenurmehemmedi@gmail.com*

ПРАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ЗАДАЧАМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В данной статье определен характер и перечень практических материалов для оптимизации обучения учащихся в решении задач по математике. Для хорошего усвоения теоретического материала на основе решения задач следует определить содержание оптимальной среды, тех учебно-воспитательных мер, которые принимаются на уроке. Чтобы научить учеников оптимально организовывать деятельность при решении задач, надо научить их, прежде всего, самостоятельной работе. Вопросы оптимизации связаны со всесторонним учетом факторов, влияющих на процесс обучения младших школьников математическим знаниям и навыкам. Это опора на предыдущие знания учащихся, учет межпредметных связей, личностных характеристик каждого ученика в отдельности, его способностей и эмоционально-волевых навыков, семейных условий и обстоятельств, здесь важны хорошие профессиональные навыки и умения учителя, его опыт и социально-психологический настрой. Кроме этого, имеет значение технология проведения урока, использование новейших достижений всего комплекса математических наук, конкретные разработки самого учителя в определенной классной среде. Определено, что оптимизация знаний по математике связана с подбором задач и упражнений по каждой теме с учетом уровня подготовки учащихся. Важна логическая связь между заданиями и получаемыми материалами, с возрастающим уровнем сложности, а также создание учебных подгрупп на интерактивной основе, что даст возможность совершенствования получаемых знаний и их укрепления в сознании учащихся. В начальной школе обучение математики путем решения задач, оптимизации изучения теоретических материалов тесно связано с определением оптимального объема трудности, то есть со сложностью или легкостью выполнения домашнего задания, с назначением дополнительных заданий. Большая роль возлагается на самостоятельную работу учащихся в самых разных ее вариантах.

Ключевые слова: обучение математике, оптимизация процесса обучения, теоретический материал, учебно-воспитательный процесс, решение задач.

Самира Таги НУРМАХАММАДИ,*orcid.org/0000-0002-8029-4066*

докторант кафедри педагогіки і методики початкового навчання

Гянджинського державного університету

(Гянджа, Азербайджан) *s.taqiyev@list.ru*

ПРАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИМ ЗАВДАННЯМ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У даній статті визначено характер і перелік практичних матеріалів для оптимізації навчання учнів у вирішенні завдань з математики. Для гарного засвоєння теоретичного матеріалу на основі вирішення завдань слід визначити зміст оптимального середовища, тих навчально-виховних заходів, які приймаються на уроці. Щоб навчити учнів оптимально організовувати діяльність при вирішенні завдань, треба навчити їх, перш за все, самостійної роботи. Питання оптимізації пов'язані зі всебічним урахуванням факторів, що впливають на процес навчання молодших школярів математичних знань і навичок. Це опора на попередні знання учнів, облік міжпредметних зв'язків, особистісних характеристик кожного учня окремо, його здібностей і емоційно-вольових навичок, сімейних умов і обставин, тут важливі хороші професійні навички і вміння вчителя, його досвід і соціально-психологічний настрой. Крім цього, має значення технологія проведення уроку, використання новітніх досягнень усього комплексу математичних наук, конкретні розробки самого вчителя в певній класній середовищі. Визначено, що оптимізація знань з математики пов'язана з підбором завдань і вправ по кожній темі з урахуванням рівня підготовки учнів. Важлива логічний зв'язок між завданнями і одержуваними матеріалами, зі зростаючим рівнем складності, а також створення навчальних підгруп на інтерактивній основі, що дасть можливість вдосконалення отриманих знань і їх зміцнення в свідомості учнів. У початковій школі навчання математики шляхом вирішення завдань, оптимізації вивчення теоретичних матеріалів тісно пов'язане з визначенням оптимального обсягу труднощі, тобто зі складністю або

легкістю виконання домашнього завдання, з призначенням додаткових завдань. Велика роль покладається на самостійну роботу учнів в самих різних її варіантах.

Ключові слова: навчання математики, оптимізація процесу навчання, теоретичний матеріал, навчально-виховний процес, рішення задач.

Samira Tagi NURMAHAMMADI,
orcid.org/0000-0002-8029-4066

Doctoral Student at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan) s.taqiyev@list.ru

PRACTICAL MATERIALS FOR OPTIMIZATION OF LEARNING MATHEMATICAL PROBLEMS FOR PRIMARY CLASS STUDENTS

This article defines the nature and list of practical materials for optimizing student learning in solving problems in mathematics. For a good assimilation of theoretical material on the basis of solving problems, it is necessary to determine the content of the optimal environment, those educational measures that are taken in the lesson. To teach students how to optimally organize activities in solving problems, it is necessary to teach them, first of all, independent work. Optimization issues are associated with a comprehensive consideration of factors affecting the process of teaching mathematical knowledge and skills to primary schoolchildren. This is a reliance on the previous knowledge of students, taking into account interdisciplinary connections, personal characteristics of each student individually, his abilities and emotional-volitional skills, family conditions and circumstances, good professional skills and abilities of the teacher, his experience and socio-psychological attitude are important here. In addition, the technology of the lesson, the use of the latest achievements of the entire complex of mathematical sciences, the specific developments of the teacher himself in a certain classroom environment are important. It was determined that the optimization of knowledge in mathematics is associated with the selection of tasks and exercises for each topic, taking into account the level of training of students. Important is the logical connection between the tasks and the materials received, with an increasing level of complexity, as well as the creation of educational subgroups on an interactive basis, which will make it possible to improve the knowledge gained and strengthen it in the minds of students. In elementary school, teaching mathematics by solving problems, optimizing the study of theoretical materials is closely related to determining the optimal amount of difficulty, that is, with the complexity or ease of doing homework, with assigning additional tasks. A large role is assigned to the independent work of students in its various versions.

Key words: teaching mathematics, optimization of the teaching process, theoretical material, teaching and educational process, problem solving.

Введение. Вопросы эффективного обучения младших школьников умению решать задачи на основе учебных материалов всегда стоят перед педагогическим коллективом школы. Известно, что после уточнения правил решения задач, мы определяем оптимальное содержание практических материалов, а также уровень сложности логической последовательности в их решении, и т.д. Важным условием для этого является разделение в задаче понятий и действий. Если вышесказанное не будет учитываться, то основное время будет расходоваться на решение второстепенных задач. А это станет причиной перегрузки учеников.

Для выполнения требований программы реформ в сфере образования Азербайджанской Республики учащиеся должны иметь более высокий уровень мышления, чем при традиционной системе образования. Это должно быть на уровне современного научно-теоретического мышления, закономерности которого интерпретируются соответствующими науками, в том числе логикой

и теорией познания. Сейчас становится все более понятной необходимость формирования общей интеллектуальной способности (анализ, синтез, обобщение, специализация и т.д.) (А. Guliev 2009). Для успешного усвоения теоретического материала через решение задач на уроке должна быть определена оптимальная среда учебно-воспитательных действий. Для этого у учителя должны быть сформированы навыки подбора самого подходящего варианта структуры урока и составления его оптимального плана. Чтобы обеспечить усвоение теоретического материала, важен выбор оптимального метода, средств и форм для решения задач. Здесь всё зависит от предоставленного времени, от задач, поставленных на уроке, от их содержания, от созданных в школе и дома условий, и, что очень важно, от самостоятельной работы ученика. При решении задач, наряду с методами обучения, также важно определение оптимального соотношения между формами обучения, таких, как коллективной или групповой, или самостоятельной (N. Loshkareva 1972).

В республике проводятся необходимые мероприятия для повышения квалификации учителей математики в начальной школе. На тренингах, согласно плану действий, в рамках проекта разрабатываются учебные материалы и инструменты оценки на основе местных и зарубежных исследований, определяются списки учителей начальной школы, которые преподают в начальной школе, выбранных в качестве целевой группы [Trainings].

Степень разработанности проблемы.

Вопросы совершенствования методики преподавания математики в начальной школе постоянно выходят на передний план, поскольку учебные программы все время совершенствуются и меняются. Это относится и к системе образования Азербайджана (Trainings; N. Kazimov 2010). В сопредельных странах также имеются обширные разработки проблемы, что связано с реформированием системы, как в советское, так и в постсоветское время (N. Loshkareva 1972; G. Fokin 1973; S. Tsareva 1998). В мировой системе образования имеется богатый опыт подготовки младших школьников по курсу математики (N. Bushmeleva 2018; B. Bloom 1956; Miller, G. 1956), вместе с тем местные условия и особенности развития каждого нового поколения учащихся ставят в этом деле перед педагогической общественностью новые задачи.

Задачей данного исследования является определить основные факторы и их особенности при усвоении учебного материала по математике в начальной школе. Исходя из условий задач, способностей учащегося для их выполнения, большое значение имеет его самостоятельность. Не оптимизировав процесса решения задач в начальных классах, невозможно оптимизировать общий процесс обучения в целом. Акцент будет сделан именно на особенностях привития умений и навыков самостоятельной работы на уроках математики.

Самостоятельная работа младших школьников по математике. Чтобы научить учеников оптимально организовывать деятельность обучения при решении задач, как уже отмечалось, надо обучить учащихся самостоятельной деятельности. Сюда входит, прежде всего:

1. самостоятельная работа с книгой (самостоятельное изучение материала, выделение главной мысли, составление краткого условия задачи);
2. умение работать быстрым темпом, для оптимального математического чтения и изложения;
3. умение планировать деятельность обучения (составлять план текста, ответ задачи);
4. самоконтроль и самоуправление (умения проверять себя и контролировать).

Ученик по своей силе и возможностям должен научиться оптимально использовать разные виды навыков и уметь принимать способы запоминания, вырабатывать память. В таком случае за короткое время и без затраты усилий он может основательно чему-то научиться. Оптимизация обучения за счёт решения задач требует относиться к учебному процессу и контролю урока с новых позиций. В первую очередь учитель должен уметь анализировать свой рабочий опыт, объективно оценивать деятельность организации оптимального урока. Для этого необходимо обратить внимание на следующие требования: в какой степени достигнуты комплексные учебно-воспитательные и развивающие меры и решения, в какой степени были обеспечены оптимальные формы и методы урока и содержание урока, были ли удачным объём домашнего задания, каковы его трудности, и проч.

Как видно, решение задач играет главную роль в оптимизации раскрытия теоретического материала по математике, в умелом применении педагогического труда. Поэтому каждый учитель постепенно должен не только осваивать теорию, но и научиться создавать оптимальную методику обучения.

Рассмотрим задания, связанные с оптимизированием теоретических материалов обучения для начальных классов.

В деле формирования математических представлений у первого класса главное место занимает решение простых задач. Выбранный математический метод для решения задачи лежит в основе условия его анализа. В таком случае, натуральные числа, задачи на вычисление формируют у первоклассника представления о натуральных числах, а задания на сложение и вычитание дают возможность осознанному и быстрому выполнению заданий.

Таким образом, ученики, решая простые задачи, узнают и понимают разные случаи применения (G. Fokin 1973).

После этого ученики знакомятся с текстовыми задачами. Текстовые задачи в начальных классах играют важную роль в оптимизации обучения теоретическим материалам по математике. Но в отличие от старших классов, в первом классе содержание текстовых задач необходимо создавать на основе жизненных ситуаций. Одновременно при решении задач учителя начальных классов сталкиваются и с некоторыми проблемами, например, как не отвлекать внимание учеников, экономить во времени, выработать у учеников навыки вычисления, научить их математическим представлениям.

Для решения этих проблем использованные жизненные ситуации, примеры из жизни играют важную роль.

Для учеников первого класса для усвоения материала необходимо правильное распределение внимания, однако это одновременно создаёт определенные трудности. То есть в любой составленной задаче, когда ученик сталкивается с незнакомым словом, вместо того, чтобы решить задачу, он начинает интересоваться этим словом, и у него возникают вопросы *что это?* (оно большое или маленькое, горькое или сладкое, красное или зеленое, и т.д.).

Одновременное выполнение двух или более умственных действий создают у учеников определенные трудности. Поэтому каждое из выполняемых действий должно быть хорошо знакомо ученику, и какое-то из них в определенной степени должна войти в привычку. Иными словами, составленные на основе жизненных примеров задачи легко воспринимаются и усваиваются учениками.

Наиболее эффективными из задач, требующих в курсе математики начальной школы творческого подхода, являются те, которые учащиеся составляют самостоятельно. В то же время необходимо попытаться повысить уровень сложности, сделав задачи творческими. Рассмотрим подобный пример. Просим учеников составить задачу в соответствии с выражением $20 \cdot 5$.

Задание 1: Купили 5 футболок по 20 манат. Сколько всего денег было отдано за футболки?

Затем мы предлагаем им усложнить задачу и составить ее в соответствии со следующим выражением: $100 - 20 \cdot 4$.

Задание 2: У матери было 100 манатов. Она купил 4 рубашки по 20 манат каждая. Сколько денег осталось у матери?

Если учащиеся справятся с этой задачей, их можно попросить сформулировать более сложную задачу, которую можно решить с помощью выражения $(100 - 20 \cdot 4) : 2$.

На уроках математики ученики начинают понимать, что предметы и события в мире могут быть выражены математическим языком и числами, что значительно облегчает человеческий труд (N. Kazimov 2010: 102).

В первом классе, решение задач, взятых из жизненных ситуаций, помогает ученикам сформировать у себя навыки сознательного и устойчивого вычисления. Это дает им возможность улучшить свои навыки сознательных вычислений, чтобы решить эту проблему быстро, и учитель, учитывая это, дает им много заданий. То есть учитель

математики для оптимизации времени проводимого урока, должен обязательно сохранять здесь интенсивность и высокую производительность труда.

Кроме того, в первом классе, особенно 6-летним детям, даются дополнительные примеры, пособия и дидактические материалы, поскольку это считается целесообразным. 6-тилетним ученикам выражения *больше, меньше, очень много* можно объяснить с помощью слов как и *сколько*. Здесь основной задачей учителя является подготовка наглядных пособий, то есть набора соответствующего комплекса практических упражнений. И это приводит учеников к необходимости делать обобщения по задачам.

В процессе решения задач учитель в содержании этого обучения выявляет и доводит до сведения учащихся понятия об основных видах действий, и об отдельных компонентах этого действия. Ясно, что процесс преподавания должен иметь научную основу.

Решение примеров по математике, начиная со второго класса, (в первом классе изучаются обычно простые понятия) одновременно зависит от учебной активности ученика, характера изучаемого предмета, от опыта учителя.

Оптимальное усвоение практических материалов по математике через решение задач требует активного взаимодействия между учителем и учениками, и это гарантирует максимальный успех в достижении целей.

В первом и во втором классах задачи на прямоугольник, квадрат, суммы сторон квадрата служат хорошим средством для оптимизации, то есть активного усвоения теоретических материалов по математике.

Задача. Длина прямоугольника 1 дм 2 см, а ширина 7 см. Сколько см составляет длина и ширина прямоугольника вместе? $1 \text{ дм } 2 \text{ см} = 12 \text{ см}$
 $12 + 7 = 19 \text{ см}$.

Кроме того, количество можно выразить геометрическими рисунками и другими иллюстрациями. Например, задача на сложение. Если отрезок состоит из двух отрезков, значит, длина отрезка равна сумме этих двух отрезков. То есть это сумма двух чисел.

Отсюда, выбор соответственных визуальных средств помогает активизации обучения и усвоения темы. То есть для оптимизации обучения математике в начальных классах важны визуальные средства.

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что для оптимизации усвоения теоретических материалов по математике в первом

классе изучаемые задания мы можем сгруппировать следующим образом:

1. Примеры на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц.

2. Примеры на нахождение суммы.

3. Примеры на нахождение остатка.

Для усвоения процесса решения таких задач ученикам советуется показывать схематическое выполнение действий в следующей последовательности: условие задачи, вспоминать нужные понятия, выбрать действия, решение задачи.

В третьем классе четырехлетней школы решаемые задачи по математике нижеследующий практический материал играет важную роль в раскрытии творческого потенциала в обучении учеников и достижении оптимизации обучения:

- проверка действия суммы (на самом деле это подготовка к определению действия вычитания, и суммирование показывает возможность обратных действий);

- проверка вычитания (для уточнения понятий уменьшаемого, вычитаемого, разности и с помощью двух этих понятий выражать третье, то есть составление определенной математической зависимости);

- прибавление суммы к сумме (ученикам объясняется закон группировки и применяется действие оптимальным способом).

Кроме обучения произведению и делению, помимо задач, решаемых прямым и обратным способом, которые относятся к увеличению и уменьшению числа в несколько раз, также выполняются задачи, относящиеся к сравнению, что также способствует оптимизации при использовании практического материала, то есть к усвоению нового понятия, и помогает усвоить сущность понятия, к примеру, во сколько раз первый член больше или меньше другого, и т.д.

Кроме этого, множители, произведение, закон перестановки множителей, нахождение неизвестного множителя, нахождение неизвестного делителя и делимого, произведение и отношение суммы к члену, отношение разности к члену, сравнение членов, периметр, проверка делителя через произведение, нахождение части члена и решение простых и сложных задач, относящихся к сравнению частей члена, играют основную роль для лучшего усвоения практических материалов.

Рассмотрим процесс оптимизации практического материала по математике с помощью конкретных задач.

Задача. В сосуде было 7 стаканов воды. Затем 2 стакана воды вылили. Сколько стаканов воды осталось?

При решении этой задачи ученики видят, что для нахождения неизвестного слагаемого достаточно из суммы вычесть другое слагаемое. То есть через решение таких задач ученикам преподносится математическая (в будущем функциональная зависимость) зависимость между уменьшаемой, вычитаемой и разностью и идет начальная подготовка к определению характера действия вычитания в будущем [V. Monakov 1973].

Кроме того, такие задачи, которые относятся к нахождению неизвестного слагаемого, также проявляют себя как основа для изучения и усвоения понятия уравнения.

Задачи, включающие в себя понятия уравнений, приводят к лучшему их усвоению. То есть, если у учеников начальная подготовка по уравнениям будет проходить в соответствии с его возрастом и знаниями, то в будущем им будет несложно изучать материалы по этой теме.

Известно, что в методической литературе есть разные способы построения уравнений по условиям задачи. Причиной же является сложность строения уравнений, кроме того, невозможно заранее дать формулу и общий метод решения.

Кроме этого, в начальных классах в целях оптимизации обучения математики задачи должны так группироваться, чтобы они в каждой группе решались на основе одинаковых тем. Тогда группировка задач приводит к одинаковому методу их решения.

Наблюдения показывают, что ученики испытывают определенные трудности в уравнениях, при сравнении чисел и нахождении части числа. Поэтому при изучении таких материалов используются наглядными геометрическими пособиями.

Рассмотрим пример на уравнения и на обучение нахождение частей чисел.

Разрежь прямоугольник и, складывая, подели его на части, равные 2, 4, 8. Сколько имеется частей в прямоугольнике, равных одной второй, одной четвертой, одной восьмой. Какая из частей наибольшая?

$\frac{1}{2}$ или $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{2}$ или $\frac{1}{8}$?

Ученики при решении таких задач визуально изучают части чисел и сравнение чисел. Впоследствии ученики начинают понимать дробь, уравнения и проводить сравнение дробей. Кроме того, основа геометрических решений таких задач обеспечивает успешное освоение последующих тем в старших классах.

В четвертых классах начальной школы решаемые примеры охватывают весь курс начальной математики, и здесь открываются широкие возможности для оптимизации учения теоретических материалов математики [G. Fokin 1973].

Этот процесс можно осуществить с помощью нижеследующих типов задач:

1. Действия при решении задач бывают простыми и сложными.
2. Сложные задачи делятся на две части:
 - а) обратная задача; б) прямая задача;
3. Текстовые задачи и их решения делятся на две части, на основе алгоритма. Наличие определенного алгоритма для решения задачи делает ее типовой задачей.
 - а) задачи, решающие с помощью переводом в единицы;
 - б) задачи на нахождение неизвестной величины между двумя различными единицами;
 - в) задачи, относящиеся к симметричным делениям;
 - г) задачи на нахождения данной части числа, и по количеству частей числа;

д) задачи на действия и т.д.

4. В математической науке имеются обратные задачи; считается, что решение какой либо задачи считается подходящим и для решения ее в обратном порядке. Отсюда в содержании текстовых задач определяется значение взаимно обратных задач.

Отметим, что в начальных классах в процессе решений математических задач должно уделяться внимание и иным возможностям, в том числе способам сравнения, поскольку для оптимизации математических знаний, определение и усвоение сущности понятий между величинами имеет большое значение (V. Monakov 1973).

Выводы. В целом учебные материалы, связанные с таблицами чисел по математическим действиям, геометрией, с элементами теории, а также обратные задачи играют важную роль в обучении учащихся начальных классов и его оптимизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лошкарева Н.А. О понятии и видах межпредметных связей. Советская педагогика 1972, № 6.
2. Фокин Г.И. Межпредметные комплексные задания как средство развития самостоятельности и активности учащихся М.: 1973.
3. Монаков В.М. К вопросу о системном анализе взаимосвязей естественно-математических дисциплин. М.: 1978.
4. Царёва С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998 г. – 136 с.
5. Гулиев А.А. Обобщение в обучении математике. Баку: «Нурлан», 2009. 425 с.
6. Начались тренинги по обучению математике в начальной школе URL: <https://aztehsil.com/news/7640>
7. Казимов Н. Прикладная педагогика. (По специальности педагогика и методика начального образования). Учебник. Баку: Чашыюглу, 2010. 223 с.
8. Natalya A. Bushmeleva, Regina G. Sakhieva., Svetlana M. Konyushenko, Stanislav M. Kopylov. Technology for Teaching Students to Solve Practice-Oriented Optimization Problems in Mathematics /EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14(10), em1605/
9. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals—Handbook I: Cognitive domain. New York, NY: McKay.
10. Scott A. Chamberlin. Mathematical Problems That Optimize Learning for Academically Advanced Students in Grades K±6. Journal of Algebra and Its Applications, Volume 22, Number 1, Fall 2010, pp. 52–76.
11. Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81–97.

REFERENCES

1. Loshkareva N.A. O ponyatii i vidah mezhpredmetnyh svyazey [On the concept and types of intersubject connections]. Sovetskaya pedagogika 1972, №6.
2. Fokin G.I. Mezhpredmetnye kompleksnye zadaniya kak sredstvo razvitiya samostoyatel'nosti i aktivnosti uchashchihsya [Interdisciplinary complex tasks as a means of developing students' independence and activity]. M.: 1973
3. Monakov V.M. K voprosu o sistemnom analize vzaimosvyazey estestvenno-matematicheskikh discipline [On the question of the system analysis of the interrelationships of natural and mathematical disciplines]. M.: 1978
4. Caryova S.E. Obuchenie resheniyu tekstovyh zadach, orientirovannoe na formirovanie uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov [Learning to solve word problems, focused on the formation of educational activities of younger students]. — Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 1998 g. — 136 s.
5. Guliev A.A. Obobshchenie v obuchenii matematike [Generalization in teaching mathematics]. Baku: «Nurlan», 2009. 425 s.
6. Nachalis' treningi po obucheniyu matematike v nachal'noj shkole [Trainings on teaching mathematics in primary school have begun] URL: <https://aztehsil.com/news/7640>
7. Kazimov N. Prikladnaya pedagogika. (Po special'nosti pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya) [Applied pedagogy. (Specializing in pedagogy and methods of primary education)]. Uchebnik. Baku: CHashyoglu, 2010. 223s.
8. Natalya A. Bushmeleva, Regina G. Sakhieva., Svetlana M. Konyushenko, Stanislav M. Kopylov. Technology for Teaching Students to Solve Practice-Oriented Optimization Problems in Mathematics / EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14 (10), em1605 /

9. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals — Handbook I: Cognitive domain. New York, NY: McKay.
10. Scott A. Chamberlin. Mathematical Problems That Optimize Learning for Academically Advanced Students in Grades K ± 6 Journal of Algebra and Its Applications, Volume 22, Number 1, Fall 2010, pp. 52–76
11. Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. // Psychological Review, 63, 81–97.

Vika OVDIICHUK,

orcid.org/0000-0002-3818-1383

*аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка С. Дем'янука»
(Рівне, Україна) vika.gandzyuk@gmail.com*

ДИДАКТИКО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті акцентовано на проблемі розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики під час фахової підготовки як необхідного уміння, яким повинні володіти сучасні спеціалісти, та важливим компонентом фахових компетентностей, що сприяє успішному виконанню професійних задач у процесі діяльності. З'ясовано, що основою для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти, є вивчення фахових дисциплін. Проаналізовано праці з цієї проблематики та визначено узагальнену дефініцію поняття «фахових дисциплін» як навчальних дисциплін, які є компонентами освітньої програми, належать до циклу професійної підготовки і сприяють формуванню фахових компетентностей, особистісних якостей, ціннісних орієнтирів, необхідних для успішної діяльності майбутніх учителів інформатики.

Дидактико-розвивальний потенціал фахових дисциплін розкривається у змісті, формах, методах, прийомах, засобах навчання, які сприяють розвитку критичного мислення студентів спеціальності «014 Середня освіта. Інформатика». Розкрито дидактико-розвивальний потенціал фахових дисциплін на прикладі «Методики навчання інформатики» згідно з мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним та рефлексивним компонентами критичного мислення. Мотиваційно-ціннісний компонент розвивається завдяки підбору завдань та прикладів, які сприяють розумінню значення критичного мислення в житті, виробленню переконання застосовувати його під час фахової та повсякденної діяльності, удосконалювати мисленнєво-оцінювальні вміння. Когнітивний компонент формується під час вивчення нових понять інформатичної освітньої галузі, їх властивостей, сфер та шляхів застосування, зв'язків інформатики з іншими науками; здобуття знань про методи опрацювання інформації, про особливості творчої, проблемно-пошукової, дослідницької діяльності, методи і прийоми критичного мислення. Діяльнісний компонент реалізується у процесі формування умінь і навичок критичного мислення під час розв'язування задач, які вимагають застосування власних компетенцій, досвіду для пошуку нових знань, способів опрацювання даних, нових шляхів розв'язування задач; умінь розвивати критичне мислення в учнів. Рефлексивний компонент розвивається під час акцентування на власний процес мислення, на особисті здобутки, здійснення самооцінки, оцінки діяльності одногрупників та викладачів, оцінюванні результатів розв'язування задач згідно визначених критеріїв. Зазначені особливості викладання фахових дисциплін є сприятливими для розвитку критичного мислення студентів та їхньої успішної професійної діяльності як учителів інформатики у майбутньому.

Ключові слова: *критичне мислення, розвиток критичного мислення, компоненти критичного мислення, майбутні вчителі інформатики, фахові дисципліни, заклад вищої освіти.*

Vita OVDIICHUK,

orcid.org/0000-0002-3818-1383

*Postgraduate student at the Department of Primary and Preschool Education
Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities
(Rivne, Ukraine) vika.gandzyuk@gmail.com*

DIDACTIC AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF THE PROFESSIONAL DISCIPLINES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE IT TEACHERS

The article is focused on the problem of the developing critical thinking of future IT teachers during the professional training as a necessary skill that the modern specialists should possess, and an important component of the professional competencies that promotes to successful performance of the professional tasks in the activity process. It was found that the basis for the development of critical thinking of future IT teachers in higher education, is a study of professional disciplines. Works on this issue were analyzed and the concept of «professional disciplines» was defined as academic disciplines being the components of the educational program, belonging to the cycle of the professional training and contributing

to the formation of the professional competencies, personal qualities, values necessary for the successful operation of the future IT teachers. Didactic and developmental potential of the professional disciplines is revealed in content, forms, methods, techniques, teaching aids which promote to the development of critical thinking of the students majoring in «014 Secondary Education. Informatics». Didactic and developmental potential is revealed due to professional disciplines such as «Methods of teaching computer science» according to motivational-value, cognitive, activity and reflexive components of critical thinking. Motivational and value component is developed through the selection of the tasks and examples, which promote to the understanding of the importance of critical thinking in life, the development of beliefs to apply it in professional and daily activities, improve mental assessment skills. The cognitive component is formed during the study of new concepts of information education, their properties, areas and ways of application, connections of the computer science with other sciences; gaining knowledge about methods of information processing, about features of creative, problem-searching, research activities, methods and critical thinking techniques. The activity component is implemented in the process of developing skills and critical thinking abilities when solving problems that require the use of their own competencies, experience for finding new knowledge, ways of data processing, new ways of problem solving; ability to develop critical thinking in students. Reflexive component is developed while emphasizing one's own thought process, personal achievements, and self-assessment realization, evaluation of the activities of classmates and teachers, evaluation of the results of solving problems according to the certain criteria. These features of the teaching professional disciplines are favorable for the students' development of critical thinking and their successful professional activity as IT teachers.

Key words: critical thinking, development of critical thinking, components of critical thinking, future teachers of computer science, professional disciplines, institution of higher education.

Постановка проблеми. В інформаційному суспільстві, де основною стає інформація, її збір, опрацювання, використання, збереження, обмін та ін. за допомогою сучасних технологій, на перше місце виходять уміння, які безпосередньо пов'язані з ними. У таких умовах якраз мислення забезпечить правильне світосприйняття, позбавить від хибних уявлень і стереотипів, дозволить освоїти та підкорити світ, відкриє можливості для самореалізації особистості (Кремень, 2017).

Останнім часом чимало уваги приділяється саме критичному мисленню, невід'ємному вмінню, яким мають володіти нинішні фахівці, важливим компонентом фахових компетентностей, що сприяє успішному виконанню професійних задач у процесі діяльності. Тому одним з ключових завдань освіти є розвиток критичного мислення студентів, зокрема майбутніх учителів інформатики в процесі якісної фахової підготовки.

Вихідною думкою у нашому дослідженні є те, що основою для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти є вивчення фахових дисциплін.

Аналіз досліджень. Поняття критичного мислення, компоненти, уміння, які входять до його складу, його значення, досліджуються у працях Е. де Боно, В. Джеймса, Дж. Дьюї, Д. Клустера, М. Ліпмана, К. Мередіта, Р. Поля, Ч. Темпла, П. Фрейре, Д. Халперн та інших. Проблема розвитку критичного мислення студентської молоді окреслена у наукових розвідках А. Авершина, Л. Києнко-Романюк, К. Краснолуцького, Ю. Ліщука, І. Муштавінської, М. Починкової, А. Соломенка, С. Терна, О. Тягла, Д. Халперн, Т. Харламп'євої, Т. Хачумян, Т. Яковенко та інших. Зокрема про роль і місце окремих навчальних дис-

циплін у розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти йдеться у працях М. Астаф'євої, Д. Бодненка, В. Прошкіна, А. Соломенка та ін. Водночас проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є розкрити потенціал фахових дисциплін, які викладаються у закладі вищої освіти, для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики

Виклад основного матеріалу. Трактують критичного мислення в науковій літературі існує чимало. В рамках нашого дослідження під критичним мисленням майбутнього учителя інформатики розуміємо вид мисленнєво-оцінювальної діяльності, яка проявляється у спеціальних уміннях, що формуються у процесі фахової підготовки, і які необхідні для ефективного вирішення професійних задач.

Критичне мислення потрібно розвивати, починаючи із закладів дошкільної освіти, продовжувати розвивати у закладах загальної та вищої освіти, удосконалювати під час виконання професійної діяльності, розв'язання життєвих проблем. Зокрема, у закладах загальної середньої та вищої освіти можна це робити шляхом введення окремої дисципліни «Критичне мислення». Викладання критичного мислення на різних рівнях освіти повинно мати неперервний, узгоджений характер. Наскрізне застосування критичного мислення під час викладання інших курсів сприятиме підвищенню рівня засвоєння дисциплін, які використовують його ресурси (Бондар, 2014, Тягло, 2017).

У процесі організації освітнього процесу викладач повинен зосередити свою увагу не лише на викладанні змісту дисципліни, але й на самому

здобувачі освіти, активно формуючи способи його розумової діяльності, адже суть розвивального навчання полягає у тому, що під час навчання, яке сприяє засвоєнню знань, формується навчальна діяльність, а також відбувається безпосередній вплив на розумовий розвиток (Якиманская, 1979).

Термін «навчальна дисципліна» трактується як «науково обґрунтована система знань, умінь, навичок, зібраних з відповідних галузей науки, техніки й культури для вивчення». Обсяг, зміст та послідовність вивчення дисциплін відбувається у відповідності до навчальних планів і програм закладів освіти (Гончаренко, 1997: 268). В освітній програмі цей термін є синонімом терміна «курс» – «... у світовій практиці частина освітньої програми, яка зазвичай є автономною і оцінюється окремо та характеризується конкретним набором результатів навчання і відповідними критеріями оцінювання. Освітня програма, як правило, складається з певної кількості курсів» (Національний, 2018: 46).

Термін «фахова дисципліна» використано в Наказі Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти», проте цей документ втратив юридичну силу згідно розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 березня 2017 року №169-р.

Учена В. Боса під фаховими дисциплінами розуміє дисципліни, які входять до циклу професійної та практичної підготовки та забезпечують майбутнього спеціаліста базовими теоретичними знаннями та практичними навичками (Боса, 2018).

Аналіз дефініції терміна «фахові дисципліни» дає нам підстави сформулювати власне визначення цього феномена. Так, під поняттям «фахові дисципліни» ми розуміємо навчальні дисципліни, які є компонентами освітньої програми (входять до циклу професійної підготовки) та сприяють формуванню фахових компетентностей, особистісних якостей, ціннісних ставлень, необхідних для успішної професійної діяльності майбутніх фахівців.

Під дидактико-розвивальним потенціалом фахових дисциплін ми розумітимемо зміст, форми, методи, прийоми, засоби навчання, які сприяють розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики.

У процесі роботи нами було проаналізовано освітньо-професійні програми «Середня освіта (Інформатика)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) Запорізького національного універси-

тету. (Освітньо-професійна програма ЗУН, 2020), «Середня освіта (Інформатика та математика)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) ПВНЗ «Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. Степана Дем'янчука» (Освітньо-професійна програма МEGУ, 2020), «Середня освіта (Інформатика)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Освітньо-професійна програма ТНПУ, 2020), «Середня освіта (Інформатика)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) Рівненського державного гуманітарного університету (Освітньо-професійна програма РДГУ, 2020).

Основною метою освітньої програми є формування фахових компетентностей майбутніх учителів інформатики, теоретична та практична підготовка яких відповідатиме рівню сучасних навчально-методичних вимог до реалізації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, здатності до самостійної педагогічної та науково-дослідницької діяльності. Програма включає поглиблену фундаментальну підготовку з інформатики, гуманітарну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку із врахуванням сучасного стану інформатики та інформаційних технологій, орієнтує на актуальну спеціалізацію, в рамках якої можливе подальше професійне та наукове кар'єрне зростання.

У освітніх програмах існує поділ дисциплін на такі групи:

- 1) цикл загальної підготовки, до якого входять обов'язкові дисципліни, що забезпечують формування загальних компетентностей;
- 2) цикл професійної підготовки, який містить обов'язкові навчальні дисципліни, що спрямовані на формування професійних компетентностей;
- 3) варіативні навчальні дисципліни – перелік дисциплін, зміст яких спрямований на підсилення у формуванні однієї чи декількох професійних компетентностей, та які обираються студентом самостійно з переліку упродовж професійної підготовки.

Відділити фахові дисципліни від нефахових об'єктивно не можливо, адже кожен заклад вищої освіти під час реалізації освітньо-професійної програми підготовки бакалавра з професійної освіти самостійно визначає перелік дисциплін,

практик та інших видів навчальної діяльності, необхідний для набуття означених стандартом компетентностей (Стандарт вищої, 2019).

У процесі фахової підготовки майбутні учителі інформатики вивчають цикл навчальних дисциплін, які сприяють загальному розвитку (історія та культура України, правознавство, іноземна мова, українська мова (за професійним спрямуванням), філософія та ін.), які спрямовані на формування фахових компетентностей (педагогіку, психологію, математичний аналіз, алгебру та геометрію, дискретну математику, фізику, математичну логіку і теорію алгоритмів, теорію ймовірності та математичну статистику, основи програмування, архітектуру комп'ютерів, основи web-програмування, операційні системи, інформаційні мережі, алгоритми та структури даних, об'єктно-орієнтовне програмування, організацію баз даних, обробку зображень та мультимедіа, шкільний курс інформатики, методику навчання програмування, методику застосування комп'ютерної техніки, методику підготовки до олімпіад з інформатики, сучасні дидактичні засоби навчання та ін.), дисципліни, які студенти обирають самостійно (логічне програмування, технології захисту інформації, нейронні мережі, методи обчислень та ін.), а також виконують курсові роботи, проходять педагогічну практику в закладах загальної середньої освіти. У переліку навчальних дисциплін, які б мали назву «Розвиток критичного мислення студентів», «Критичне мислення», тощо та безпосередньо впливали б на розвиток такого мислення у вказаних вище освітньо-професійних програмах немає, проте зміст курсів може бути спрямований на удосконалення та розширення умінь критичного мислення бакалаврів.

У межах нашого дослідження визначимо дидактико-розвивальний потенціал «Методики навчання інформатики» для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми розвитку критичного мислення студентської молоді дозволив виокремити чотири компоненти, які входять до його складу: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність мотивації у бакалаврів до розвитку критичного мислення, вироблення установки щодо його застосування у процесі фахової діяльності, бажанні самоудосконалюватися, спробувати свої можливості у вирішенні нових завдань. Когнітивний визначається необхідним об'ємом знань з предметних галузей, у яких буде застосовуватися

критичне мислення. Сукупність професійних умінь і навичок критичного мислення, досвіду, застосування їх на практиці визначають діяльнісний компонент. Рефлексивний компонент полягає в умінні рефлексувати свою діяльність, самооцінці отриманих результатів.

Під час вивчення «Методики навчання інформатики» ми можемо сприяти розвитку вищезазначених компонентів критичного мислення, адже ця навчальна дисципліна володіє таким потенціалом та веде майбутніх учителів інформатики до формування й удосконалення фахових компетентностей, які необхідні для реалізації вимог програми з інформатики у процесі викладання в закладі загальної середньої освіти. Зміст курсу спрямований на вивчення методів і технологій навчання інформатики, формування та удосконалення необхідних фахових компетентностей для успішної освітньої діяльності вчителя інформатики і покликаний ознайомити майбутніх фахівців зі структурою шкільного курсу інформатики, який вивчається у закладі загальної середньої освіти відповідно до чинних освітніх стандартів, з переліком програмного забезпечення, яке вивчається в закладі, допоможе зрозуміти, як формувати наскрізні уміння, компетентності учнів у процесі навчання, організувати позакласну роботу з предмета; сприяє пошуку шляхів для вирішення проблемних педагогічних ситуацій, розвитку педагогічної майстерності вчителів.

Особливе значення під час викладання цієї навчальної дисципліни має застосування проблемного підходу, адже основне призначення критичного мислення за С. Терно полягає у розв'язанні проблеми (Терно, 2016). Тому серед форм діяльності, які сприяють розвитку критичного мислення майбутніх вчителів, доцільними є проблемні лекції, лекції-диспути, семінари, практичні та лабораторні заняття, екскурсії та ін.

На нашу думку, важливо під час вивчення різних програмних середовищ пропонувати студентам розв'язувати та самостійно складати різного виду задачі, зокрема компетентнісні, які не тільки сприяють кращому засвоєнню програмового матеріалу, але й сприяють використанню знань на практиці, застосуванню можливостей різного прикладного програмного забезпечення у процесі їх вирішення, демонструють міжпредметні зв'язки, інтеграції ключових та предметних компетентностей. У процесі вирішення задач для аналізу умови, побудови алгоритмів розв'язку, оформлення та подання результатів варто використовувати організаційні діаграми, кластери, грона, ментальні карти, порівняльні таблиці, схеми, презентації. Це

одночасно сприяє формуванню і удосконаленню предметних компетентностей вчителів та формує уміння, які безпосередньо пов'язані з критичним мисленням – аналізувати, систематизувати, інтерпретувати інформацію, визначати достовірність джерел інформації та даних, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, оцінювати, робити зважені висновки.

У процесі розробки інтерактивних матеріалів (вебквестів, ігор, вікторин, інтерактивних аркушів, презентацій) для уроків у студентів розвиваються уміння аналізувати технічні завдання, планувати свою діяльність, ділити складну задачу на підзадачі, будувати логічну інформаційну модель розв'язку, продумувати нетривіальні рішення, осмислювати та оцінювати свій вибір, прогнозувати наслідки рішень. Доцільним є використання вже готових варіантів, виконаних одногрупниками під час лабораторних робіт для того, щоб студенти змогли провести оцінку ефективності, визначити позитивні та негативні аспекти, запропонувати шляхи щодо модифікації рішення. Такі завдання націлені на удосконалення уміння поважати чужу думку та змінювати власну, спонукають до застосування особистого досвіду в нових умовах, до творчості.

Нині однією з популярних форм навчання, які застосовують у закладах освіти, є дистанційна. У процесі вивчення «Методики навчання інформатики» варто пропонувати майбутнім учителям інформатики створити спільні дослідницькі проекти, які пов'язані із застосуванням дидактичних матеріалів, інформаційно-комунікаційних технологій для організації синхронного та асинхронного навчання. Для пошуку спільних рішень та обговорення способів виконання завдань в режимі реального часу можна використовувати можливості віртуальних дошок Padlet, Jamboard, для відображення результатів пропонувати користуватися службами Google для створення блогів, сайтів, презентацій, малюнків, схем, буклетів, лепбуків, інфографіки. Це позитивно впливає на розвиток комунікативних здібностей, умінь працювати в команді, сприяє формуванню таких індивідуальних якостей як наполегливість, рішучість у вирішенні складних завдань, сміливість висловити своє бачення та аргументовано відстоювати його, захищати власні продукти інтелектуальної праці.

Застосування різних методів та прийомів технології розвитку критичного мислення, сучасних засобів навчання сприятиме застосуванню критичного мислення: під час аналізу досвіду викладачів щодо застосування різних методів,

прийомів, форм роботи з метою впровадження у практику своєї роботи; класифікації різних задач в залежності від рівнів складності, змісту, методів розв'язування; планування та цілепокладання освітнього процесу; аналізу програм та підручників; застосування різноманітних інтернет-ресурсів і технологій з метою розробки презентації для демонстраційного супроводу заняття, дидактичних засобів; наповнення етапів уроку матеріалами, завданнями, які відповідають меті та поставленим цілям; саморефлексії; прогнозування наслідків своєї педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент критичного мислення у майбутніх вчителів інформатики розвивається завдяки підбору завдань та прикладів, які сприяють розумінню значення критичного мислення в житті, виробленню переконання застосовувати його під час фахової та повсякденної діяльності, підвищенню бажання вчитися та удосконалювати своє мислення.

Когнітивний компонент формується під час вивчення нових понять інформатичної освітньої галузі, їх властивостей, сфер та шляхів застосування, зв'язків інформатики з іншими науками; здобуття знань про методи пошуку, опрацювання, збереження, захисту, передавання інформації, про особливості творчої, проблемно-пошукової, дослідницької діяльності; про методи і прийоми критичного мислення під час застосування таких викладачами.

Діяльнісний компонент формується у процесі формування умінь і навичок критичного мислення під час розв'язування задач, які вимагають застосування власних компетенцій, досвіду для пошуку необхідної інформації, способів її опрацювання, нових шляхів розв'язування; умінь розвивати критичне мислення в учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення.

Рефлексивний компонент розвивається під час звернення уваги на власний процес мислення, на особисті здобутки, проведення самооцінки, оцінки діяльності одногрупників, оцінюванні результатів розв'язування задач згідно з визначеними критеріями.

Висновки. Усі компоненти критичного мислення є невіддільними один від одного, розвиток одного сприяє розвитку іншого. Застосування методів і прийомів технології розвитку критичного мислення, проблемного навчання, проєктної, інтерактивних технологій, а також вивчення і застосування студентами інноваційних педагогічних технологій і методик навчання інформатики у закладі вищої освіти, розробка власних дидактичних матеріалів для уроків та позаурочних захо-

дів, їх презентація та самоаналіз помилок, аналіз досвіду викладачів забезпечать дидактико-розвивальний потенціал навчальної дисципліни для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. Адже ефективність освітньої діяльності сучасного вчителя залежить від його рівня розвитку критичного мислення, сформова-

ності фахових компетентностей, ступеня готовності до професійної діяльності, особистісних якостей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Критичне мислення в контексті внутрішньої й зовнішньої свободи людини. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 36. С. 68-75.
2. Боса В. П. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічні науки. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 1(92). 2018. С. 48-53.
3. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 5-14.
4. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТоВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 524 с.
5. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Інформатика)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка). Запорізький національний університет. 2020. URL: https://www.znu.edu.ua/opp2020/bak/math/op_014_09_serednya_osv__ta___nform_.pdf (дата звернення: 01.06.2021).
6. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Інформатика та математика)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка). ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені Степана Дем'янчука». 2020. URL: https://www.megu.edu.ua/sites/default/files/2021-07/OPP_014_INFORMATYKA_BAKALAVR.pdf (дата звернення: 01.06.2021).
7. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Інформатика)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2020. URL: http://tntpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fizmat/014.09_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80_2020.pdf (дата звернення: 01.06.2021).
8. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Інформатика)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта. Інформатика (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка). Рівненський державний гуманітарний університет. 2020. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_informatika_2020.pdf (дата звернення: 01.06.2021).
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. №1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.28.07.docx> (дата звернення: 01.05.2021).
10. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя: ЗНУ, 2016. Вип. 46. С. 310-315.
11. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. №2 (21). С. 240-257.
12. Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика. 1979. 144с.

REFERENCES

1. Bondar V. I. Krytychne myslennja v konteksti vnutrishnjoj j zovnishnjoj svobody ljudy [Critical thinking in the context of the internal and external freedom of the people]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Serija: Filozofija, pedagoghika, psykholohija*, 2014. Nr 36, pp. 68-75. [in Ukrainian].
2. Bosa V. P. Misce i rolj fakhovykh dyscyplin u procesi formuvannja movlennjevoji kompetentnosti majbutnikh uchteliv inozemnykh mov. [The place and role of professional disciplines in the process of formation of speech competence of future foreign language teachers.] *Pedagoghichni nauky. Visnyk Zhytomyrskogho derzhavnogho universytetu imeni Ivana Franka*. Vol. 1(92). 2018. pp. 48-53. [in Ukrainian].
3. Kremenj V. Gh. Suchasne myslennja j osvita: metodologhichnyj koncept. [Modern thinking and education: a methodological concept]. *Ukrajinskyj pedagoghichnyj zhurnal*. 2017. Nr 3. pp. 5-14. [in Ukrainian].
4. Nacionalnyj osvitnjo-naukovyj ghlosarij. [National educational and scientific glossary]. Kyjiv: ToV «KONVI PRINT», 2018. 524 p. [in Ukrainian].
5. Osvitnjo-profesijna prohrama «Serednja osvita (Informatyka)» pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity za specialnistju 014 Serednja osvita. Informatyka (ghaluzj znanj 01 Osvita/Pedagoghika). [Educational and professional program "Secondary education (Informatics)" of the first level of higher education in the specialty 014 Secondary education. Informatics (field of knowledge 01 Education / Pedagogy)] Zaporizkyj nacionalnyj universytet. 2020. Retrieved from: https://www.znu.edu.ua/opp2020/bak/math/op_014_09_serednya_osv__ta___nform_.pdf (Last accessed: 01.06.2021). [in Ukrainian].

6. Osvitnjo-profesijna prohrama «Serednja osvita (Informatyka ta matematyka)» pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity za specialnistju 014 Serednja osvita. Informatyka (ghaluzj znanj 01 Osvita/Pedagoghika). [Educational and professional program "Secondary education (Informatics)" of the first level of higher education in the specialty 014 Secondary education. Informatics (field of knowledge 01 Education / Pedagogy)]. PVNZ «Mizhnarodnyj ekonomiko-ghumanitarnyj universytet imeni Stepana Dem'janchuka». 2020. Retrieved from: https://www.megu.edu.ua/sites/default/files/2021-07/OPP_014_INFORMATYKA_BAKALAVR.pdf (Last accessed: 01.06.2021).

7. Osvitnjo-profesijna prohrama «Serednja osvita (Informatyka)» pershogho rivnja vyshhoji osvity za specialnistju 014 Serednja osvita. Informatyka (ghaluzj znanj 01 Osvita/Pedagoghika). [Educational and professional program "Secondary education (Computer Science and Mathematics)" of the first level of higher education in the specialty 014 Secondary education. Informatics (field of knowledge 01 Education / Pedagogy)] Ternopil'skij nacional'nyj pedagoghichnyj universytet imeni Volodymyra Ghnatjuka. 2020. Retrieved from: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fizmat/014.09_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80_2020.pdf (Last accessed: 01.06.2021).

8. Osvitnjo-profesijna prohrama «Serednja osvita (Informatyka)» pershogho rivnja vyshhoji osvity za specialnistju 014 Serednja osvita. Informatyka (ghaluzj znanj 01 Osvita/Pedagoghika). [Educational and professional program "Secondary education (Informatics)" of the first level of higher education in the specialty 014 Secondary education. Informatics (field of knowledge 01 Education / Pedagogy)]. Rivnens'kij derzhavnyj ghumanitarnyj universytet. 2020. Retrieved from: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_informatika_2020.pdf (Last accessed: 01.06.2021).

9. Standart vyshhoji osvity za specialnistju 015 «Profesijna osvita (za specializacijamy)» dlja pershogho (bakalavrsjkogho) rivnja vyshhoji osvity [Standard of higher education in specialty 015 "Professional education (by specializations)" for the first level of higher education]: zatv. Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.11.2019 r. Nr 1460. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.28.07.docx> (Last accessed: 01.05.2021).

10. Terno S. O. Krytychne myslennja: dynamika ta sfera zastosuvannja. [Critical Thinking: Dynamics and Scope]. *Naukovi praci istorichnogho fakul'tetu Zaporiz'kogho nacional'nogho universytetu*. Zaporizhzhja: ZNU, 2016. Vyp. 46. pp. 310-315. [in Ukrainian].

11. Tjaghlo O. V. Dosvid zasvojennja krytychnogho myslennja v ukrajins'kij vyshhij shkoli. [Experience of mastering critical thinking in Ukrainian higher school]. *Filosofija osvity*, 2017. Nr 2 (21), pp. 240-257. [in Ukrainian].

12. Jakymanskaja Y. S. Razvyvajushhee obuchenye. [Developmental learning]. Moscow: Pedagogy. 1979. 144p. [in Russian].

УДК 373.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-42>**Анастасія ОВЧАТОВА,**

orcid.org/0000-0002-2098-8031

аспірантка кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) ovchatovan@gmail.com**STEM-ОСВІТА: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ**

У статті розкрито суть, задачі та мету STEM-освіти, англійська аббревіатура якої включає наступні складові: наука, технології, інженерія та математика. У дослідженні розглянуто позитивні та негативні сторони методів STEM-освіти з огляду на світовий досвід та ступені її впровадження в Україні. Констатовано, що дисципліни STEM-освіти, особливо математика в українській освіті часто сприймаються громадськістю та освітянами як «занадто складні» або такі, що викликають проблемні аспекти при вивченні пов'язаних із нею предметів. Визначено, що STEM-освіта – це напрямок, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент, а отримані знання одразу застосовуються учнями на практиці втілюючись у інноваційні технології. В той же час визначено, що існує безліч підходів до просування позитивного іміджу принципів STEM. Окреслено, що розвиток навичок критичного мислення та вирішення поставлених проблем допомагають учням на основі отриманих знань самостійно орієнтуватися у складних ситуаціях та вирішувати завдання без сторонньої допомоги. Отримані практичні навички допомагають долати труднощі, які стаються у реальному житті. Функціонуюча концепція освіти в області STEM адресована учням із різних верств суспільства, що допомагає уникнути дискримінації та ламає колишні радянські стереотипи. Виявлено основні проблеми, які перешкоджають модернізації шкільної програми за принципами STEM. Основний акцент зроблений на те, що впровадження STEM-освіти є пріоритетним напрямком для України в умовах глобалізації та активного розвитку технологій у світі. Констатовано, що сучасніші підходи, високі стандарти та навички корисні для життя, а STEM-освіта є перспективним впровадженням в Україні. Однак зараз вона знаходиться на початковому етапі свого впровадження.

Ключові слова: STEM-освіта, переваги та недоліки STEM, модернізована українська школа.

Anastasia OVCHATOVA,

orcid.org/0000-0002-2098-8031

Postgraduate student at the Department of Adult Education
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) ovchatovan@gmail.com**STEM-EDUCATION: ADVANTAGES AND CHALLENGES
IN UKRAINIAN REALITIES**

The article reveals the essence, objectives and purpose of STEM-education, the English abbreviation of which includes the following components: science, technology, engineering and mathematics. The study examines the positive and negative aspects of STEM-education methods in view of the world experience and the degree of its implementation in Ukraine. It is stated that the disciplines of STEM education, especially mathematics in Ukrainian education, are often perceived by the public and educators as "too complex" or those that cause problematic aspects in the study of related subjects. It is determined that STEM-education is a direction in which the natural science component is strengthened in the curriculum, and the acquired knowledge is immediately applied by students in practice, embodied in innovative technologies. At the same time, it is determined that there are many approaches to promoting a positive image of STEM principles. It is outlined that the development of critical thinking skills and problem solving help students on the basis of the acquired knowledge to navigate independently in difficult situations and solve problems without assistance. The acquired practical skills help to overcome the difficulties that occur in real life. The functioning concept of STEM education is addressed to students from different walks of life, which helps to avoid discrimination and breaks former Soviet stereotypes. The main problems that hinder the modernization of the school curriculum according to the principles of STEM have been identified. The main emphasis is on the fact that the introduction of STEM education is a priority for Ukraine in the context of globalization and active development of technology in the world. It is stated that more modern approaches, high standards and skills are useful for life, and STEM-education is a promising implementation in Ukraine. However, it is now in the early stages of implementation.

Key words: STEM-education, advantages and disadvantages of STEM, modernized Ukrainian school.

Постановка проблеми. Найпоширенішою претензією студентів та учнів як правило є скарга на недостатню кількість практики. Вчителі вимагають «зазубрити» і здати готову інформацію, однак реальне життя передбачає вирішення певних задач за допомогою аналізу наявних фактів, винайдення чогось якісно нового в контексті постійного розвитку. STEM-освіта спрямована на підтримання постійного інтересу і заохочення студентів до кар'єри та власних досліджень у певній галузі. Вже на початковому рівні вітаються самостійні дослідження та практичні експерименти, а концепції інтерактивного навчання об'єднують в різні області STEM. Проектні та міждисциплінарні підходи сприяють творчому мисленню та цікавому процесу навчання. Якщо STEM-освіта є настільки якісною та ефективною, то на якому етапі свого розвитку вона знаходиться в Україні? На це питання ми намагатимемося відповісти в цьому дослідженні. Перш за все звернемо увагу на виклики з якими стикнувся процес інтеграції принципів STEM-освіти в концепції Нової української школи та проблеми над якими необхідно попрацювати аби мати змогу отримати бажані дивіденди від впровадження цієї системи. Тому **метою статті** визначаємо окреслення викликів, проблем та дискусій, які виникли навколо впровадження принципів STEM-освіти в Новій українській школі.

Виклад основних матеріалів дослідження. На початку пропонуємо розглянути аббревіатуру STEM, яка складається із перших літер англійських слів: наука, технологія, інженерія та математика. Зазвичай STEM-освіта використовується для вирішення освітньої політики і вибору навчальних програм в школах. Міждисциплінарні області, такі як астрофізика, біохімія, інформатика, робототехніка, нанотехнології, нейробіологія та багато інших, спираються на сильний досвід STEM. Ось чому STEM-освіта займає важливе місце в освітній політиці багатьох країн з метою підвищення їх конкурентоспроможності в розвитку науки.

Спробуємо коротко пояснити терміни, що становлять суть STEM-освіти. Перше слово аббревіатури STEM – це наука, яка має на меті систематичне вивчення природи, поведінки матеріальної і фізичної складової всесвіту на основі спостережень, експериментів і вимірювань, а також формулювання законів для опису цих фактів в загальних рисах. В той час як технологія – це галузь знань, яка займається створенням, використанням технічних засобів і їх взаємозв'язком з життям, суспільством і навколишнім середовищем, спи-

раючись на такі предмети, як промислове мистецтво, інженерія, прикладні науки і чиста наука. Інженерія – це мистецтво чи наука практичного застосування знань чистих наук, таких як фізика або хімія, наприклад, при будівництві двигунів, мостів, будівель, шахт, кораблів і хімічних заводів. А математика – це група суміжних наук, включаючи алгебру, геометрію і обчислення, пов'язані з вивченням числа, кількості, форми і простору, їх взаємозв'язків з використанням спеціальних позначень (Scott, 2012: 34).

Наука і математика знаходяться в авангарді STEM-освіти, головним чином тому, що це найбільш відомі області, до яких більшість людей звикли. Технологія та інженерія – це області, які не тільки найбільш погано представлені суспільству, але і значно менше фінансуються. Оскільки суспільство сьогодні все більше орієнтується на технології, імідж професій в областях, пов'язаних зі STEM, постійно зростає. Вони входять до числа найбільш високооплачуваних і безпечних робочих місць. Більш того, такі області, як бухгалтерський облік, економіка, фінанси, архітектура й інженерія, спираються на сильну математичну підготовку (Атлас, 2018). Хімія і біологія є ключовими для медичних досліджень, а математичні знання необхідні в багатьох професіях, які відіграють важливу роль в сучасній економіці. В цілому, гарна освіта в області STEM для сьогоднішніх студентів є ключом до забезпечення майбутнього стійкого економічного зростання і конкурентної спроможності. По всьому світу були створені спеціалізовані освітні програми STEM. Наприклад, провідні академічні установи, такі як Гарвардський та Кембриджський університет активно використовують підходи STEM-освіти (Воронкін, 2016).

Акронім STEM ввели співробітники Національного наукового фонду США, щоб позначити нову освітню тенденцію в 2001 році. З її допомогою планували забезпечити США висококваліфікованими технічними фахівцями для розвитку науки та економіки. Ця освітня концепція була спрямована на те, щоб навчити учнів критичному мисленню, що дозволить їм творчо вирішувати проблеми та бути більш затребуваними на ринку праці. Навчання методами STEM-освіти більш практичне, тож більш ефективним буде закінчити коледж, де використовуються STEM-підходи, ніж звичайний університет. Хоча концепція поєднання знань з різних наук відома давно та виникла історично, довгий час вона не мала застосування в традиційних освітніх установах. STEM-підходи головним чином використовувалися в інженерних

розробках для впровадження революційних технологій, таких як лампочки, автомобілі, інструменти, машини і т.п.

Багато людей, що здійснили грандіозні відкриття корисні для всього людства поєднували знання з різних областей, застосовували аналіз та критичне мислення. Такі «гіганти», як Томас Едісон та Генрі Форд використовували принципи STEM-освіти, для реалізації своїх найбільших відкриттів, однак тоді, як і зараз більшою мірою STEM-підходів в освіті не існувало або не було впроваджено.

Друга світова війна прискорила застосування STEM. Технології, винайдені та впроваджені під час цього неоціненні. Було ясно, що американські інновації процвітають – від атомної бомби до синтетичного каучуку і численних типів наземних та водних транспортних засобів. Вчені, математики та інженери працювали пліч-о-пліч з військовими над створенням інноваційних продуктів, які допомогли виграти війну і сприяти розвитку STEM-освіти. Слід також зазначити, що Національний науковий фонд США був створений в кінці Другої світової війни, щоб не тільки підкреслити величезний внесок талановитих науковців, які здійснили корисні відкриття, але і зберегти дослідження і документацію про них. Таким чином підходи STEM існували задовго до їх офіційного відкриття та призводили до великих проривів у науці (Кузьменко, 2016: 188).

За даними Міністерства торгівлі США, професії STEM ростуть на 17%, в той час як інші лише на 9,8%. Здобувачі STEM-освіти мають більш високий дохід навіть у кар'єрі, не пов'язаній зі STEM. Не тільки в США, але і у всьому світі вважається, що співробітники в області науки, техніки, інженерії та математики відіграють вирішальну роль в підтримці зростання і стабільності економіки і є важливим компонентом, що допомагає країні займати провідні місця. Окрім всіх переваг, які STEM-освіта потенційно може надати учням, вона також вчить їх важливим життєвим навичкам, включаючи критичне мислення, командну роботу, вирішення проблем та інше (Атлас, 2018).

STEM-освіта – це напрямок, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент. Отримані знання одразу застосовуються учнями на практиці втілюючись у інноваційні технології. Діти не тільки знайомляться з новими напрямками точних наук та інженерії, але й вчаться реалізовувати їх у інноваційні проекти. Не секрет, що стрімка еволюція технологій та комп'ютеризація ведуть до того, що скоро найперспективнішими фахівцями ста-

нуть ІТ-фахівці, програмісти, майстри в області високих технологій та інженери. Особливо будуть потрібні фахівці з нано- та біотехнологій. Всі ці професії є підґрунтям STEM-освіти.

Слабку або відсутню технічну базу в школах можна замінити інтерактивним сервісом, таким чином практичні завдання стануть доступними та наочними. STEM-освіта також включає креативний напрям, що вміщує такі області, як архітектура, промисловий дизайн та індустріальна естетика. Синтез науки та мистецтва дає неперевершені результати та розвиває в учнів креативність (Коломієць, 2017: 30). STEM-освіта відрізняється від звичайної спеціалізованої школи тим, що змінюється звична форма викладання. В центрі уваги стоїть дослідження або проблема, а не вчитель. Учні намагаються вирішувати задачі не в теорії, а на практиці шляхом численних проб та помилок. Починаючи з перших етапів навчання в класах передбачено використання програм з комп'ютерної анімації та інтерактивних дошок.

Отже, в основі STEM-освіти лежить два підходи. По-перше, це інтегративний підхід, за якого фізику, математику і біологію вивчають нерозривно один з одним, а отримані знання використовують для вирішення справжніх інженерних задач. Даний підхід вчить аналізувати проблеми в цілому, а не в розрізі однієї наукової галузі.

По-друге, проектна форма наукової роботи студентів, що об'єднує дипломний проект зі стажуванням у відповідній компанії. Таким чином, здобувачі отримують досвід максимально наближений до своєї майбутньої професії. STEM-освіта готує кваліфіковані кадри для роботи у провідних компаніях одразу після випуску з ВНЗ. Відсутність практики часто є причиною складнощів під час пошуку роботи, другий підхід STEM успішно вирішує дану проблему.

Проаналізуємо ключові переваги STEM-освіти. По-перше це інтегроване навчання по «темах», а не по предметах, що передбачає міждисциплінарний, проектний підхід, який вчителі у всьому світі визнають найбільш ефективним. Інтеграція природничих наук в технології, математику та інженерію – це якісне перетворення старого навчального плану, адже тільки поєднавши різні наукові знання можна винайти щось нове та навчитися аналізу. По-друге – це застосування науково-технічних знань в реальному житті. Кожен урок стає практичним заняттям, де учні будують, розробляють і спостерігають компоненти сучасної індустрії. Вони досліджують конкретні проекти створюючи прототипи реальних об'єктів. Таким чином вивчення стає цікавим та набуває сенсу,

адже учні бачать реальний результат та застосування тих знань, які вони отримують.

Розвиток навичок критичного мислення та вирішення поставлених проблем. Учні вчаться на основі отриманих знань самостійно орієнтуватися у складних ситуаціях та вирішувати завдання без допомоги. Отримані практичні навички допомагають долати труднощі, які стаються у реальному житті. Також учні розвивають, тестують та вдосконалюють свої проекти, що дає можливість у ранньому віці стати винахідником та зробити щось корисне для суспільства. Підвищення впевненості у власних силах. Втілення власних ідей, їх вдосконалення та наочні результати додають учням впевненості у собі, підвищують самооцінку та мотивують розвиватися далі. Будуючи моделі мостів, доріг та літаків, створюючи різні продукти, запускаючи машини, розробляючи свої повітряні, наземні та водні конструкції учні розвивають уяву. Вони будують, тестують, аналізують, вдосконалюють і ще раз тестують наближаючись до мети. Учні вирішують проблеми, що виникають своїми силами. Після досягнення поставлених цілей та втілення власних проектів учні стають більш досвідченими.

Активна комунікація та командна робота. STEM-підходи відрізняються активною комунікацією та командною роботою. Вони дають можливість працювати разом, висловлювати свої пропозиції, дискутувати, обґрунтовувати і захищати власну позицію досягаючи спільної мети. На стадії обговорення виникає вільна атмосфера для пропозицій та зауважень. Учнів заохочують не боятися висловлювати будь-які думки, адже помилки це також позитивний досвід. Діти вчаться говорити та презентувати. Більшість часу учні тестують та розвивають свої проекти, а не сидять за партою. Коли кожен учень активно працює на уроці, конструє та радиться з інструктором, він добре засвоює матеріал.

Інтерес до технічних дисциплін. Учнім показують, що математика – це не тільки нудні формули та цифри. STEM-освіта ще у молодшій школі створює умови для розвитку зацікавленості учнів у природничих та технічних дисциплінах. Захоплення процесом вивчення та створення є запорукою успіху. STEM-заняття дуже насичені та динамічні, тож учням не буває нудно, навпаки, іноді вони не встигають за процесом. Учні постійно переключають увагу, через що не стомлюються та не помічають як минає час. Учні починають з простого, а закінчують будівництвом власних моделей хмарочосів, логістичних мереж, підводних човнів та автомобілів.

Креативні та інноваційні підходи до проектів. Будь-яке навчання STEM складається із шести кроків (завдання, обговорення, дизайн, будова, тестування і розвиток). Ці кроки є підґрунтям систематичного підходу. Поєднання різних наук, вдосконалення та проектування створює основу для інновацій. Міст між навчанням та успішною роботою. Найближчим часом очікується зростання попиту на фахівців тих областей, які вивчає STEM-освіта. Аналітики, робототехніки, архітектори, інженери ядерної медицини, нафтові інженери, аерокосмічні інженери і т.п – це професії, що завжди будуть мати попит. За результатами досліджень, з десяти спеціальностей з високим попитом дев'ять будуть вимагати STEM-освіти. Підготовка до технологічних інновацій у майбутньому. За останні 70 років технології досягли небаченого прогресу: створення Інтернету (1960 р.), GPS технології (1978 р.), ДНК сканування (1984 р.), iPod (2001 р.) тощо. Технологічний розвиток буде продовжуватися величезними кроками, а STEM-освіта є двигуном цього розвитку.

STEM-освіта як доповнення до шкільної програми. Заняття STEM можуть служити практичним додатком до теоретичної програми отриманої дітьми у школі. Наприклад, на уроках фізики та математики учні вчать формули та вирішують задачі, а на додаткових STEM-заняттях застосовують отримані знання на практиці. На цих заняттях з дітьми проводять розважальні дослідження, за допомогою яких вони легше запам'ятовують складні терміни (STEM, 2018).

Недоліками STEM є слабкість комунікативних навичок. У STEM-освіті звертають увагу на формули, рівняння, структури матеріалів, в яких, швидше за все, буде використана суха книжна мова. Так як інженери в основному зосереджені на STEM, вони можуть втратити свої творчі навички. Більшість винаходів і нововведень виникли на основі уявлення спочатку неіснуючих речей. Інженери, які, добре навчені справлятися з операційними системами і технікою, можуть відчувати труднощі під час вирішення звичайних «життєвих проблем». Яскраво виражена вузька спеціалізація вчителів, через що знання школярів будуть фрагментарні. Реалізовувати такий напрямок здатні тільки вчителі, які пройшли додаткову професійну підготовку і готові працювати в єдиній системі природничо-наукових навчальних дисциплін і технологій.

Для впровадження STEM-освіти необхідно побудувати розгалужену систему пошуку і підтримки талановитих дітей, розвивати творче середовище для виявлення особливо обдарованих

хлопців та дівчат у кожній школі, старшокласникам потрібно надати можливість навчання в заочних і дистанційних школах, щоб незалежно від місця проживання освоювати програми профільної підготовки, робота з обдарованими дітьми повинна бути економічно доцільною, вчитель, завдяки якому школяр досяг високих результатів, повинен отримувати значні стимулюючі виплати. Необхідно запровадити систему моральних і матеріальних стимулів підтримки вчителів. А найголовніше – повернути до вчительської професії молодих і талановитих людей (Тименко, 2019: 63).

У 21 сторіччі ми стикаємося з новими процесами – глобалізацією та економічними перетвореннями, тож будь-які технологічні інновації мають величезну цінність. Щоб досягти успіху у швидкому глобалізованому світі, учні повинні вчитися одразу застосовувати отриману інформацію на практиці. Стандартна шкільна програма, що функціонує в Україні на сьогодні не є достатньо ефективною та потребує перетворення. Впровадження підходів STEM-освіти є перспективним напрямом модернізації (Чемеков, 2015: 60).

Застосування STEM-освіти дасть учням навички ініціативності та підприємливості, досвід роботи в команді та усвідомлення відповідальності за своє життя. На сьогодні STEM-освіта в Україні лише на початковому етапі свого розвитку. Вона доступна в якості приватних гуртків та позакласних занять. У серпні 2020 року Кабінет Міністрів України прийняв Концепцію розвитку STEM-освіти. Пізніше шляхом громадського обговорення був затверджений проект «Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) на 2020-2027 роки» в Україні. Дана концепція передбачає впровадження STEM на початковому, вищому, базовому, профільному та професійному рівнях освіти. Для успішного впровадження та налагодження якісної практики установам потрібно буде налагодити співпрацю з провідними підприємствами та роботодавцями України.

Освітні заклади оновлять систему освіти та будуть розвиватися відповідно до вимог ринку праці. Школярі повинні будуть отримувати корисні практичні навички та вміння, а не «гору» теоретичних знань, відірваних від реального світу, які вони ніколи в житті не застосують. Велика увага буде приділена вихованню критичного, алгоритмічного, інженерного мислення, а також навичок застосування та аналізу інформації. На перше місце виходять креативні якості, цифрова грамотність та інноваційність, здатність до комунікації та командної роботи.

Проте запровадження STEM у школах України зустрічається зі значними перешкодами, передовсім потрібні кошти для оснащення лабораторій інноваційним обладнанням, що є справжнім викликом для вчителів у сучасних умовах. Адже їм потрібно буде самим швидко оволодіти навичками використання відповідного обладнання. 29 квітня 2020 року було опубліковано Наказ Міністерства освіти і науки, що регулює обладнання навчальних кабінетів. У ньому наявний перелік необхідних інструментів: назви, технічні характеристики та необхідні компоненти (Гончарова, 2017: 93).

До цього переліку входить: 3D-обладнання із запасом витратних матеріалів, достатнім на весь навчальний рік, цифрові верстати із витратними матеріалами, числовим програмним управлінням, спеціальними захисними окулярами та столом, програмовані електронні модулі з програмним забезпеченням і методичними посібниками з експлуатації, мехатронні системи і станції для відтворення різних технологічних процесів в ігровій формі, тренувальні поля для проведення занять із робототехніки, конструктори, фото-відеостудія з відповідним обладнанням і програмним забезпеченням, система віртуальної реальності, машинка для вишивки з комп'ютерним управлінням та додаткові засоби навчання й обладнання для групових експериментів (Stem, 2019).

Впровадження STEM в Україні на початковому етапі зіштовхнулося з двома складними проблемами. По-перше, потреба у новому обладнанні, по-друге, – у нових методах викладання, адже немає сенсу використовувати нові інструменти у старому методичному форматі. Потрібний інтерактивний, комплексний підхід, прогресивні вчителі, які зможуть поєднувати різні сфери наукового знання та проводити з учнями цікаві дослідження. В ідеалі STEM передбачає комплексний підхід, а корінні зміни потребують великого проміжку часу. Впровадження STEM-освіти в Україні повинно покращити економіку, зробити її більш конкурентоспроможною. На сьогодні в українських школах учні отримують інформацію, повторюють її, проходять певну форму контролю, отримують відповідну оцінку і знання втрачаються або залишаються на теоретичному рівні.

Застосувати теоретичні знання можна на гуртках у позашкільний час, де знання набувають прикладного характеру. Однак гуртки доступні не всім школярам та є додатковим навантаженням з яким не кожен може впоратися. Шкільні уроки потребують оновлення та практично-орієнтованих методик, які пробудять в дітях жагу до кре-

ативності та досліджень (Коломієць, 2017: 29). Більшість вчителів вітають впровадження STEM-освіти, однак переживають про ті навички, які їм доведеться освоїти. Вже з 2022 року в Україні буде втілено нову програму орієнтовану на учнів п'ятих класів і старше, серед предметів якої будуть STEM.

Висновок. Отже, дисципліни STEM-освіти в Україні часто сприймаються громадськістю як «занадто складні», оскільки у багатьох школярів виникають труднощі при вивченні пов'язаних предметів. Проте, існує безліч підходів до просування позитивного іміджу STEM. Функціону-

юча концепція освіти в області STEM повинна бути адресована учням з різних верств суспільства, уникаючи дискримінації і спонукати їх ламати стереотипи. Важливо переконатися, що майбутні покоління будуть мати сильний досвід в галузі природничих наук, технологій, інженерії та математики. Щоб спонукати учнів увійти в цю область, необхідний новий підхід. Пропонуючи найсучасніші підходи, високі стандарти та навички корисні для життя STEM-освіта є перспективним впровадженням в Україні. Однак зараз вона знаходиться на початковому етапі свого впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Scott C. An Investigation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Focused High Schools in the U.S. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. 2012. Vol. 13, no. 5. pp. 30–39.
2. STEM-освіта в Україні. *Обладнання для освіти*. URL: <https://odo.com.ua/blog/sovety-pokupatelyam/stem-osvita-v-ukraini/> (дата звернення: 06.07.2021).
3. STEM-освіта. *Інститут модернізації змісту освіти. Офіційний сайт*. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 07.07.2021).
4. Атлас нових професій для України (Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України). *Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Донецькій області*. URL: <http://nmcdon.org.ua/index.php/joomla-pages/2016-06-01-01-18-36/kerivnykam/item/> (дата звернення: 05.07.2021).
5. Воронкін О. С. STEM як один із напрямків інноваційного розвитку вітчизняної освіти. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* : матеріали II Міжнар. науково-практичної конф., м. Запоріжжя, 18–25 квіт. 2016 р. Запоріжжя: Запорізький ОІППО, 2016. URL: <https://vseosvita.ua/library/stem-ak-odin-iz-napramkiv-innovacijnogo-rozvitku-vitcziznanoi-osviti-296421.html> (дата звернення: 07.07.2021).
6. Гончарова Н. О. STEM-освіта в Україні: реалії та перспективи. *Гуманітарний вісник*. 2017. № 1. С. 89–96.
7. Коломієць Д. І., Бабчук Ю. М., Бірюк О. О. STEAM-проекти на уроках трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. № 49. С. 28–32.
8. Кузьменко О. Сутність та напрямки розвитку STEM-освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. № 9. С. 188–190.
9. Тименко В. П., Меньяйлов С. М. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів. Київ : Нац. акад. пед. наук України ін-т обдаровано. дитини, 2019. 80 с.
10. Чемяков В. Н., Крылов Д. А. STEM – новый подход к инженерному образованию. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015. № 5. С. 59–64.

REFERENCES

1. Scott C. An Investigation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Focused High Schools in the U.S. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. 2012. Vol. 13, no. 5. pp. 30–39.
2. STEM-osvita v Ukrayini [STEM education in Ukraine]. *Obladnannya dlya osvity*. URL: <https://odo.com.ua/blog/sovety-pokupatelyam/stem-osvita-v-ukraini/> (data zvernennya: 06.07.2021) [in Ukrainian].
3. STEM-osvita [STEM education]. *Instytut modernizatsiyi zmistu osvity. Ofitsiyyny sayt*. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (data zvernennya: 07.07.2021) [in Ukrainian].
4. Atlas novykh profesiy dlya Ukrayiny (Instytut pidhotovky kadriv derzhavnoyi sluzhby zaenyatosti Ukrayiny) [Atlas of new professions for Ukraine (Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine)]. *Educational and methodical center of vocational education in Donetsk region*. URL: <http://nmcdon.org.ua/index.php/joomla-pages/2016-06-01-01-18-36/kerivnykam/item/> (data zvernennya: 05.07.2021) [in Ukrainian].
5. Voronkin O. S. STEM yak odyin iz napryamkiv innovatsiyonoho rozvitku vitchyznyanoi osvity [STEM as one of the directions of innovative development of domestic education.]. *Neperervna osvita novoho storichchya: dosyahnennya ta perspektyvy* : materialy II Mizhnar. naukovopraktychnoyi konf., m. Zaporizhzhya, 18–25 kvit. 2016 r. Zaporizhzhya: Zaporiz'kyu OIPPO, 2016. URL: <https://vseosvita.ua/library/stem-ak-odin-iz-napramkiv-innovacijnogo-rozvitku-vitcziznanoi-osviti-296421.html> (data zvernennya: 07.07.2021) [in Ukrainian].
6. Honcharova N. O. STEM-osvita v Ukrayini: realiyi ta perspektyvy [STEM education in Ukraine: realities and prospects]. *Humanitarian Bulletin*. 2017. Nr. 1. pp. 89–96 [in Ukrainian].
7. Kolomyets' D. I., Babchuk Yu. M., Biryuk O. O. STEAM-proekty na urokakh trudovoho navchannya [STEAM-projects at labor training lessons]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. 2017. Nr. 49. pp. 28–32 [in Ukrainian].

-
8. Kuz'menko O. Sutnist' ta napryamky rozvytku STEM-osvity [The essence and directions of STEM education development]. Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. 2016. Nr. 9. pp. 188–190 [in Ukrainian].
 9. Tymenko V. P., Myenyaylov S. M. Uprovadzhennya STEM-osvity v umovakh intehtratsiyi formal'noyi i neformal'noyi osvity obdarovanykh uchniv [Introduction of STEM-education in the conditions of integration of formal and non-formal education of gifted students]. Kyiv : Nats. akad. ped. nauk Ukrainy in-t obdarovano. dytyny, 2019. 80 p [in Ukrainian].
 10. CHemekov V. N., Krylov D. A. STEM – novyj podhod k inzhenernomu obrazovaniyu [STEM - a new approach to engineering education]. *Mari State University Bulletin*. 2015. Nr. 5. pp. 59–64 [in Russian].

УДК 316.34+37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-43>

Надія ПАВЛИК,

orcid.org/0000-0003-2601-4104

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальних технологій

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) pavnad@ukr.net

Юрій КОСТЮШКО,

orcid.org/0000-0002-1091-8320

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної педагогіки та педагогічних інновацій

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) kostusko097@gmail.com

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА СОЦІАЛЬНО ВИКЛЮЧЕНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

Зростання нерівності між людьми, громадами, регіонами і навіть цілими країнами призводить до пошуку шляхів подолання сучасних соціальних викликів, одним з яких науковці розвинених країн убачають неформальну освіту як частину освіти протягом життя, побудовану на засадах добровільності, цінності, актуальності. Неформальна освіта розглянута як інструмент для забезпечення безбар'єрності в усіх окреслених напрямках, адже сприяє соціальному включенню людей, зростанню рівня їх компетентностей, працевлаштуванню, участі у громадському та політичному житті, підвищенню цифрової грамотності та свідомому ставленню до потреб різних категорій людей. Матеріалами дослідження слугують сучасні міжнародні та українські документи, аналітичні звіти щодо ролі неформальної освіти у забезпеченні якісних соціальних послуг населенню. Методами дослідження визначено аналіз підходів до окреслення соціально виключених категорій населення; проєктування потенціалів неформальної освіти для соціальної роботи з клієнтами; синтез і узагальнення висновків щодо значення неформальної освіти для соціально виключених категорій населення. У результаті дослідження сформульовано висновок про роль і цілі неформальної освіти залежно від факторів, які утруднюють соціальне включення певних категорій клієнтів соціальної роботи в активне соціальне життя (вік, стать, соціальний статус, соціальна роль, стан здоров'я та інші). Стверджено, що вивчення особливостей і освітніх запитів соціально виключених категорій населення дозволяє використовувати неформальну освіту як інструмент їх соціального включення через імпауермент, підвищення можливостей, мережування, створення соціальних зв'язків та обізнаність. Охарактеризовано вихідні потенціали неформальної освіти для різних категорій клієнтів соціальної роботи (за алфавітом - безробітні люди, групи самодопомоги, самоорганізовані/самокеровані групи, дезадаптовані підлітки, державні службовці та працівники державного сектору, діти, жінки, люди з інвалідністю, люди похилого і старечого віку, люди середнього віку, люди у пенітенціарній системі, мігранти та внутрішньо переміщені особи, молоді матері, сільське населення, студентська молодь, учасники бойових дій).

Ключові слова: неформальна освіта, освіта протягом життя, освіта дорослих, соціальне виключення, соціально виключені категорії населення

Nadiia PAVLYK,

orcid.org/0000-0003-2601-4104

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Professor at the Department of Social Technologies

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) pavnad@ukr.net

Yuriy KOSTIUSHKO,

orcid.org/0000-0002-1091-8320

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Pedagogical Innovations

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) kostusko097@gmail.com

NON-FORMAL EDUCATION OF SOCIALLY EXCLUDED CATEGORIES OF PEOPLE

The growing inequality between people, communities, regions, and even countries, leads to the search for ways to overcome modern social challenges, one of which, according to scientists in developed countries, is non-formal education as part of lifelong learning, built on voluntariness, value, relevance. Non-formal education is explored as a tool to ensure accessibility in all the outlined areas as it contributes to the social inclusion of people, the increase of their competencies and employability, their participation in public and political life, digital literacy, and conscious attitude to the needs of different categories of people. The materials for the research include modern international and Ukrainian documents, analytical reports on the role of non-formal education in providing quality social services to people. The research methods include the analysis of approaches to define socially excluded categories of people; designing the potentials of non-formal education for social work with clients; synthesis and generalization of conclusions on the importance of non-formal education for socially excluded categories of people. The study provides the conclusion on the role and goals of non-formal education depending on the factors that hinder the social inclusion of certain categories of social work clients into active social life (age, gender, social status, social role, health, etc.). It is argued that the study of the characteristics and educational needs of socially excluded categories of people allows using non-formal education as a tool for their social inclusion through empowerment, networking, creating social contacts, and awareness. The article outlines the initial potentials of non-formal education for different categories of social work clients (alphabetically - unemployed people, groups of self-help, self-organized/self-managed groups, maladapted adolescents, civil servants and public sector workers, children, women, people with disabilities, the elderly, middle-aged people, people in the penitentiary system, migrants and internally displaced people, young mothers, rural population, students, combatants).

Key words: non-formal education, lifelong learning, adult education, social exclusion, socially excluded categories of people

Постановка проблеми. Бар'єрами для освіти, соціалізації, працевлаштування та самореалізації виступають певні ознаки, які не залежать від волі людини, але формують соціальну нерівність, спричиняючи соціальне виключення, дискримінацію, стигматизацію: стать, вік, стан здоров'я, національність/етнічність, віросповідання, соціально-майновий статус, сімейний статус, місце проживання та інші. Чим більше людина має стигматизованих ознак, тим нижчі у неї можливості для задоволення потреб, вона є соціально виключеною. У Пропозиціях Кабінету Міністрів України щодо проекту Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні (2021) виділяють 6 напрямків безбар'єрності як інклюзивної політики держави: суспільний (гідні умови участі усіх соціальних груп у культурній, дозвіллевій, психологічній сферах); освітній (вірні можливості та вільний доступ до освіти, у т.ч. упродовж життя); економічний (рівні можливості для працевлаштування, отримання фінансування та підприємництва соціально виключених категорій населення); громадянський (рівний доступ до політичних процесів та рішень); цифровий (рівний доступ до державних і соціальних послуг онлайн); фізичний (фізична доступність громадських просторів для всіх). Уважаємо важливим зазначити, що саме неформальна освіта може бути інструментом для забезпечення безбар'єрності в усіх окреслених напрямках, адже сприяє соціальному включенню людей, зростанню рівня їх компетентностей, працевлаштуванню, участі у громадському та політичному житті, підвищенню

цифрової грамотності та свідомому ставленню до потреб різних категорій людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Емпіричні й аналітичні дослідження ролі та місця неформальної освіти в сучасному українському суспільстві представлено у роботах В. П. Кіпеня (Кіпень, 2020), Р. Колишка та О. Лазоренко (Колишко & Лазоренко, 2018), С. В. Мельника (Мельник, 2015), О. О. Черних (Черних, 2019) та ін. Зокрема, у аналітичному огляді національного експерта Європейського фонду освіти С. В. Мельника представлено результати інтерв'ювання представників ринку праці та надавачів освітніх послуг (Мельник, 2015). У дослідженні О. О. Черних щодо визнання неформальної освіти у молодіжній сфері (Черних, 2019) висвітлено результати опитування підлітків, молоді, молодіжних працівників і освітян. Важливим ключовим висновком дослідження різних стейкхолдерів освіти дорослих в Україні, проведеного Р. Колишко і О. Лазоренко, є виділені дослідниками потреба та попит різних категорій стейкхолдерів на якісну додаткову освіту дорослого населення; у дослідженні охарактеризовано тенденції розвитку освіти дорослих (у т.ч. неформальної) у часових межах з 1997 по 2018 рр. (Колишко & Лазоренко, 2018). У звіті за результатами проекту «Дослідження освітніх потреб соціально вразливих верств Вінницької громади», автор - В.П. Кіпень представлено результати фокус-групових обговорень соціально-вразливими групами населення їх освітніх потреб і неформальної освіти (Кіпень, 2020). Важливим висновком

усіх оглянутих досліджень є відзначення впливу освіти на основні сфери, що визначають якість життя людей: здоров'я, благополуччя, зайнятість, громадянська позиція та громадська активність.

Аналіз означених вище досліджень дозволяє виокремити актуальні напрямки розвитку неформальної освіти в Україні, зокрема: обґрунтування понятійного апарату неформальної освіти; законодавче та науково-методичне забезпечення процесу визнання результатів неформальної освіти; мережування та співпраця стейкхолдерів у сфері неформальної освіти; характеристика значення неформальної освіти у соціальній роботі з різними категоріями клієнтів. Зокрема, соціальне виключення як проблема доступу до можливостей задоволення потреб людей та потенціали неформальної освіти для її подолання ще не були предметом системних соціальних і освітніх досліджень.

Мета статті: охарактеризувати роль неформальної освіти у соціальній роботі з соціально виключеними категоріями населення; спроектувати потенціали неформальної освіти залежно від категорій клієнтів соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Роль неформальної освіти як частини освіти упродовж життя постійно зростає. У резолюції «Європейський порядок денний щодо навчання дорослих» основними результатами організації навчання дорослого населення визначено працевлаштування, соціальну інтеграцію, особистий розвиток та громадянську активність тих, хто навчається (Колишко & Лазоренко, 2018).

Згідно даних аналітичного дослідження Європейського фонду освіти 2015 року, неформальна освіта в Україні охоплює 65% від загального обсягу освітніх послуг щодо професійної підготовки та підвищення кваліфікації (30% забезпечує формальна освіта, 5% - інформальна) (Мельник, 2015).

Відповідно до результатів опитування дорослих, 56% населення мають роботу, яка не відповідає їх формальній освіті (найбільший розрив у освіті та роботі мають респонденти 35-49 років); при цьому 74% респондентів проходили неформальне навчання протягом року (Кіпень, 2020: 7).

Тобто, емпіричні дослідження та аналітичні звіти формують висновки щодо важливості неформальної освіти у освіті дорослого населення. Однак, існують категорії клієнтів соціальної роботи, доступ яких до освіти, у тому числі неформальної, утруднений внаслідок соціального виключення.

Зростання нерівності між людьми, громадами, регіонами і навіть цілими країнами при-

зводить до пошуку шляхів подолання сучасних соціальних викликів, одним з яких науковці розвинених країн убачають неформальну освіту як частину освіти протягом життя, побудовану на засадах добровільності, цінності, актуальності, тощо. Ключовим завданням неформальної освіти соціально виключених категорій населення є саме подолання ефекту «Матвія», коли люди з низьким рівнем освіти є обмеженими у доступі саме до освіти, що надавало б можливості для вирішення проблем і викликів (Ебнер & Мотчільніг, 2019).

Загалом, нерівність у суспільстві характеризує нерівний розподіл ресурсів; відповідно, чим більш обмеженими є ресурси - тим більше людей стають соціально виключеними, якщо розглядати соціальне виключення як можливість активної участі у задоволенні власних потреб усіх рівнів. Варто наголосити, що у такому розумінні ресурси являють собою не лише економічні чинники, але й усі важливі для життя та задоволення потреб людини сфери, як-от: охорона здоров'я, освіта, екологія, інформація, політика, тощо.

У колективній монографії за ред. Е.М. Лібанової представлено вражаючі факти нерівності населення в Україні: 1) зайнятість не захищає від бідності; 2) вища продуктивність і інтенсивність праці не забезпечує вищі доходи. Особливо високі ризики бідності в Україні притаманні сім'ям з двома та більше дітьми, дітьми до трьох років або дітьми і непрацевдатними дорослими: рівень відносної бідності таких сімей становить 31,2% (проти 16,2% у інших типів домогосподарств), рівень абсолютної бідності - 19,7% (проти 8,5%) (Лібанова, 2012: 31). У дослідженні також відзначено таку впливові ознаки соціальної диференціації, нерівності та виключення, як територіальна (за розміром і місцем розташування населених пунктів), коли менший тип поселення зумовлює звуження можливостей, зниження якості освіти, обмеження вибору.

У Маніфесті про навчання дорослих у XXI столітті представлено результати досліджень, що ризик соціального виключення корелює зі здатністю людини сформулювати власні життєві цілі. Це підкреслює важливість неформальної освіти, яка окремі індивідуальних вигод (особисті компетентності, якості та здібності) дозволяє досягнути групових ефектів (соціальна взаємодія людей з подібним і неоднорідним соціально-економічним підґрунтям сприяє єдності та надає можливості для соціальної участі) (Ебнер & Мотчільніг, 2019).

Експертне опитування стейкхолдерів організації освіти дорослих в Україні свідчить про визнання експертами актуальності додаткового

навчання за рахунок державних дотацій для таких цільових груп (у порядку спадання рейтингу): 1) молодь, сільське населення, люди з інвалідністю, особи, зареєстровані у центрах зайнятості; 2) жінки, які належать до вразливих категорій; 3) мігранти, особи літнього віку у сільській місцевості; 4) особи літнього віку в містах, жінки, зайняті на ринку праці (Колишко & Лазоренко, 2018).

У результаті експертного інтерв'ювання В. П. Кіпеня виділено такі цільові групи неформальної освіти: пенсіонери, внутрішньо переміщені особи, жінки (зокрема, мами з малими дітьми), учасник і учасниці АТО/ООС (Кіпент, 2020: 11). При фокус-груповому обговоренні запитів і потреб відповідних соціальних груп виділено провідну мотивацію участі в неформальній освіті. Для внутрішньо переміщених осіб - «бажання вижити в складних умовах», підвищити якість життя, матеріальний рівень і можливості комунікації; для людей поважного віку - змістовне дозвілля, покращення стану здоров'я, спілкування та пізнавальні потреби; для учасників і учасниць АТО/ООС першочерговими мотивами неформального навчання є перекваліфікація і зміна роботи, підвищення поінформованості про їх права та норми соціального захисту, психологічна підтримка; для людей з інвалідністю - доступ до інформації залежно від нозології, соціальна адаптація, працевлаштування, соціально-психологічна компетентність; для мам з малими дітьми - вибір напрямку професійного зростання та особистої самореалізації, баланс між сімейним та професійним життям, руйнування стереотипів щодо призначення жінки.

У роботі А. В. Марчук подано особливості систематизації різних категорій людей як цільової аудиторії освітньої діяльності залежно від виду зайнятості та віку (Марчук, 2020).

У листопаді 2020 року було ухвалене Римське Міністерське Комюніке, яке визначає основні принципи та завдання розвитку Європейського простору вищої освіти до 2030, у якому основними передумовами досягнення якості освіти визначено інклюзивність, інноваційність і системність (взаємозв'язок). У огляді Є. Ніколаєва визначено категорії осіб, доступ яких до освіти утруднений, і тому вимагає особливої освітньо-соціальної підтримки: люди з інвалідністю; громадяни, які проживають на тимчасово окупованих територіях; представники національних меншин, зокрема у місцях їх компактного проживання (ромська, угорська, румунська та інші громади); люди старшого віку (Ніколаєв, 2020).

До вразливих категорій населення, згідно сучасного законодавства, віднесено:

- дітей і молодь: діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; випускники інтернатних закладів; особи у складних життєвих обставинах (насильство, бездоглядність, жорстоке ставлення, ризикована поведінка та залежності); особи з особливими потребами; ВІЛ-позитивні особи; особи з девіантною/делінквентною поведінкою;

- сім'ї у складних життєвих обставинах: сім'ї з дітьми, які опинились у складних обставинах у зв'язку з інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного з членів родини чи його/її перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, безробіттям одного з членів; сім'ї, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування; неповнолітні самотні матері;

- доросле населення: самотні особи похилого віку; особи, що не мають постійного місця проживання; люди з інвалідністю; особи, які повернулися з місць позбавлення волі; паліативні хворі (Ярошенко, 2017).

На підставі означених підходів і власного бачення категорій клієнтів соціальної роботи нами були сформульовані потенціали неформальної освіти при організації соціальної роботи з різними категоріями клієнтів залежно від віку, статі, соціального статусу, соціальної ролі, стану здоров'я:

- *безробітні люди* - початок власної справи (стартапу) через набуття додаткових економічних, управлінських, тощо знань; перекваліфікація або підвищення кваліфікації; мотивація до пошуку й реалізації себе у професії; формування культури навчання; набуття умінь самопрезентації та формування переваг у CV; дослідження реальних потреб ринку праці та їх забезпечення;

- *групи самопомоги, самоорганізовані/самокеровані групи* - імпауермент (наснаження), підсилення впевненості в собі, командотворення, спільний захист прав і інтересів, взаємопідтримка та обмін досвідом, забезпечення потреб у захисті, належності, інформації, спілкуванні; зміна громадської думки; зміна сприйняття членів групи шляхом вивчення групового досвіду; зниження соціальної напруги;

- *дезадаптовані підлітки* - формування позитивного сприймання освіти та пізнавальної діяльності через створення атмосфери рівності, співучасті, добровільності, самопрезентації; про-

філактика розвитку асоціальних звичок; формування культури навчання та здорового способу життя; залучення до життя громади; розвиток компетенції у сфері самопрезентації та самореалізації соціально прийнятними способами; формування навички протидіяти факторам ризику; посилення взаєморозуміння, солідарності, толерантності у комунікаціях; набуття соціального досвіду;

– *державні службовці та працівники державного сектору* - підвищення кваліфікації; профілактика професійного вигорання, профілактика старіння знань та невідповідності компетентностей; освітня підтримка державних реформ; сприяння інноваційним процесам; сприяння професійному та особистісному зростанню; громадянська просвіта фахівців;

– *діти* - забезпечення потреб у спілкуванні, індивідуальних пізнавальних і культурних потреб; розвиток і підтримка обдарованості; профорієнтація та реалізація технології побудови кар'єри; сприяння культурній інтеграції та поширення освіти у сфері справ людини; розвиток комунікативних, організаторських, лідерських якостей; соціалізація; розвиток творчості; самопізнання;

– *жінки* - підсилення особистісної активності, сприяння соціально-політичній активності жіночого руху, укріплення позиції жінки в українському суспільстві, сприяння гендерній рівності, набуття конкурентоспроможності на ринку праці, мережування жінок за інтересами й потребами, протидія насильству;

– *люди з інвалідністю* - повне й ефективне включення в суспільне життя; надання рівних можливостей для побудови кар'єри; подолання соціальних, комунікативних, особистісних бар'єрів; командотворення й забезпечення потреби у спілкуванні; залучення до процесу прийняття рішень; подолання упереджень, стереотипів, дискримінації;

– *люди похилого і старечого віку* - самореалізація; сприяння набуттю технічної грамотності; об'єднання людей за інтересами; розвиток критичного мислення; компенсація соціальних зв'язків; пошук і набуття додаткових доходів; сприяння міжпоколінній взаємодії; підвищення якості життя та продовження його тривалості; забезпечення потреби в приналежності до групи; підвищення життєвого тону, поліпшення емоційного та фізичного стану; подолання соціальної ізоляції;

– *люди середнього віку* - сприяння розвитку громадянського суспільства; навчання навичкам змінювати життя відповідно до власних цілей і прагнень; залучення до активної життєвої та гро-

мадянської позиції; формування мережі громадських об'єднань; творча самореалізація; психологічна підтримка та розвиток навичок вирішення власних проблем; адаптація до нових соціально-економічних умов праці; підвищення рівня доходу;

– *люди у пенітенціарній системі* - формування життєвих цінностей; залучення до суспільно-корисної діяльності; створення умов для соціальної реінтеграції; компенсація та розвиток необхідних особистісних якостей і освітній/професійних компетентностей; сприяння встановленню й підтримці соціально-корисних зв'язків;

– *мігранти та внутрішньо переміщені особи* - культурна й освітня інтеграція; соціально-психологічна реабілітація; адаптація до нових соціально-економічних умов; створення комунікативних зв'язків; забезпечення доступності освіти; задоволення культурних, освітніх, пізнавальних потреб; сприяння працевлаштуванню;

– *молоді матері* - повернення до професійної діяльності; забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці; скорочення освітнього розриву у періоді напіврозпаду професійної компетентності; набуття навичок догляду за дитиною; забезпечення балансу сімейного, особистого, професійного життя;

– *сільське населення* - забезпечення доступу до якісної інноваційної громадянської та професійної освіти; підвищення конкурентоспроможності на ринку праці; підвищення рівня життя та доходів; культурна та громадянська інтеграція; об'єднання громади та формування освітнього активізму; реалізація концепції освіти впродовж життя; задоволення пізнавальних і культурних потреб громади; сприяння саморозвитку, самореалізації, творчому самовираженню;

– *студентська молодь* - розширення професійних компетентностей або оволодіння новими; забезпечення потреби у професійному спілкуванні; сприяння працевлаштуванню; реалізація технології побудови кар'єри; забезпечення академічної мобільності; створення простору для самореалізації; набуття практичного досвіду;

– *учасники бойових дій* - емоційна розрада і психологічна підтримка, соціальна реабілітація; подолання посттравматичного стресового розладу, профілактика суїцидів і психологічного неблагополуччя; підготовка членів сімей до повернення демобілізованих військовослужбовців; рання діагностика психоемоційного стану; сприяння вторинній зайнятості; навчання навичкам саморегуляції.

Висновки. Залежно від факторів, які утруднюють соціальне включення певних категорій

клієнтів соціальної роботи в активне соціальне життя (вік, стать, соціальний статус, соціальна роль, стан здоров'я та інші) роль і цілі неформальної освіти змінюються. Вивчення особливостей і освітніх запитів соціально виключених категорій населення дозволяє використовувати неформальну освіту як інструмент їх соціального включення через імпауермент, підвищення можливостей, мережування, створення соціальних зв'язків та обізнаність. У роботі

визначено потенціали неформальної освіти для різних категорій клієнтів. Перспективами подальших досліджень є емпіричне вивчення запитів, потреб, очікувань і досвіду неформального навчання окремих соціальних груп з метою систематизації наявного досвіду, розробки науково-методичного інструментарію неформальної освіти, популяризації неформальної освіти серед соціально виключених категорій населення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дослідження визнання неформальної освіти в молодіжній сфері / За ред. О. О. Черних. Київ: ВАІТЕ, 2019. 24 с. URL: https://betterinternetcentre.org/wp-content/uploads/2019/07/BetterInternetCentre_Recognition-of-NFE_RR.pdf
2. Ебнер Д., Мотчильніг Р. Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. Сила та радість від навчання. Європейська асоціація освіти дорослих, 2019. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea_manifesto_ukraina_2019_web.pdf
3. Кіпень В. П. Освітні потреби і неформальна освіта дорослих. Аналітичний звіт. Вінниця: Видавництво ФОП Кушнір Ю. В., 2020. 116 с.
4. Колишко Р., Лазоренко О. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт. Українська сторона Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС. Київ: Проект «Громадська синергія». 52 с. URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Navchannya_doroslykh_v_Ukrayini.pdf
5. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
6. Мельник С. В. Підготовка кадрів на виробництві, неформальні кваліфікації й регульовані професії, участь у професійно-кваліфікаційній діяльності професійних асоціацій: місце й роль у Національній системі кваліфікацій : аналітичний огляд. Київ: Європейський фонд освіти, 2015. 43 с.
7. Нерівність в Україні: масштаби та можливості впливу / за ред. Е.М.Лібанової. Київ: Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України, 2012. 404 с.
8. Ніколаєв Є. Римське Міністерське Комюніке для розвитку вищої освіти України. *Сторінки Євгена Ніколаєва*. 17 Грудня 2020. URL: <https://www.skeptic.in.ua/rome-communicue/>
9. Особливості надання медичних та соціальних послуг для вразливих категорій населення з використанням гендерно-чутливого підходу : навч. посіб. / А. О. Ярошенко, М. Ю. Варбан, Л. О. Шульга та ін.; за заг. ред. А. О. Ярошенко. Київ: МБФ «Альянс громадянського здоров'я», 2017. 112 с.
10. Пропозиції щодо проекту Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні. Кабінет Міністрів України. Лютий, 2021. URL: https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/strategiya_bezbaryernosti.pdf
11. Rome Ministerial Communiqué. 19 November 2020. URL: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

REFERENCES

1. Doslidzhennia vyznannya neformalnoi osvity v molodizhni sferi [Research on the recognition of non-formal education in the youth sphere] / Za red. O. O. Chernykh. Kyiv: VAITE, 2019. 24 s. URL: https://betterinternetcentre.org/wp-content/uploads/2019/07/BetterInternetCentre_Recognition-of-NFE_RR.pdf
2. Ebner D., Motchilnih R. Manifest pro navchannya doroslykh u KhKhI stolitti. Sylta ta radist vid navchannya. Yevropeiska asotsiatsiia osvity doroslykh [Manifesto on adult learning in the XXI century. Strength and joy of learning], 2019. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea_manifesto_ukraina_2019_web.pdf
3. Kipen V. P. Osvitni potreby i neformalna osvita doroslykh. Analitychnyi zvit [Educational needs and non-formal adult education. Analytical report]. Vinnytsia: Vydavnytstvo FOP Kushnir Yu. V., 2020. 116 s.
4. Kolyshko R., Lazorenko O. Yakoiu maie buty polityka navchannya doroslykh v Ukraini? Analitychnyi zvit [What should be the policy of adult education in Ukraine? Analytical report]. Ukrainska storona Platformy hromadianskoho suspilstva Ukraina-Yes. Kyiv: Proekt «Hromadska synerhiia». 52 s. URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Navchannya_doroslykh_v_Ukrayini.pdf
5. Marchuk A. V. Andrahohika [Andragogy] : navch. posibnyk. Lviv : LvDUVS, 2020. 300 s.
6. Melnyk S. V. Pidhotovka kadriv na vyrobnytstvi, neformalni kvalifikatsii y rehulovani profesii, uchast u profesiino-kvalifikatsiini diialnosti profesiinykh asotsiatsii: mistse y rol u Natsionalni systemi kvalifikatsii : analitychnyi ohliad [On-the-job training, informal qualifications and regulated professions, participation in professional qualification activities of professional associations: place and role in the National Qualifications System: analytical review]. Kyiv: Yevropeyskyi fond osvity, 2015. 43 s.
7. Nerivnist v Ukraini: masshtaby ta mozhlyvosti vplyvu [Inequality in Ukraine: scale and opportunities for influence] / za red. E.M.Libanovoi. Kyiv: Instytut demohrafii ta sotsialnykh doslidzhen imeni M.V. Ptukhy NAN Ukrainy, 2012. 404 s.

8. Nikolaiev Ye. Ryske Ministerske Komunikie dlia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy [Rome Ministerial Communiqué for the Development of Higher Education in Ukraine]. Storinky Yevhena Nikolaieva. 17 Hrudnia 2020. URL: <https://www.skeptic.in.ua/rome-communicue/>

9. Osoblyvosti nadання medychnykh ta sotsialnykh posluh dlia vrazlyvykh katehorii naseleння z vykorystanniam genderno-chutlyvoho pidkhotu [Features of providing medical and social services for vulnerable groups using a gender-sensitive approach] : navch. posib. / A. O. Yaroshenko, M. Yu. Varban, L. O. Shulha ta in.; za zah. red. A. O. Yaroshenko. Kyiv: MBF «Alians hromadskoho zdorovia», 2017. 112 s.

10. Propozytsii shchodo proektu Natsionalnoi stratehii zi stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini [Proposals for the draft National Strategy for Barrier-Free Space in Ukraine]. Kabinet Ministriv Ukrainy. Liutyi, 2021. URL: https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/strategiya_bezbaryernosti.pdf

11. Rome Ministerial Communiqué. 19 November 2020. URL: http://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-44>

Валерія ПАВЛОВА,
orcid.org/0000-0001-6534-2050
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Одеського національного університету
(Одеса, Україна) pavlovaleriy@ukr.net

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано основні поняття дослідження: здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя. Визначено, що здоровий спосіб життя це діяльність людини спрямована на гармонійний фізичний розвиток, на підтримку рівня здоров'я, а також активне довголіття. Розглянуто ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя, воно виникає в процесі пізнавальної та практичної діяльності та регулює стиль поведінки, який проявляється в діяльності, розкриває взаємозв'язок між власними якостями особистості і якостями цінності здорового способу життя та починає збігатися з потребами та інтересами здобувача вищої освіти, впливає на його розвиток, стає обов'язковою умовою його життєдіяльності. Проведено дослідження щодо вивчення ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя. Встановлено, що значна частина опитаних здобувачів вищої освіти позитивно ставляться до здорового способу життя, усвідомлюють його корисність але, за різними причинами, не дотримуються принципів здорового способу життя. Встановлено, що серед завдань ЗВО важливе місце займає виховання у здобувачів вищої освіти ціннісного ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя, яке має бути побудоване на утвердженні ідеалу і норм здорового гармонійного та щасливого життя, через усвідомлення здобувачами вищої освіти особистої відповідальності за своє здоров'я, і здоров'я інших людей. Стрижнем усієї педагогічної роботи у цьому напрямку може бути зміцнення інтересу здобувачів вищої освіти до здорового способу життя, що передбачає появу у здобувачів вищої освіти бажання щоденно вести здоровий спосіб життя та відчуття внутрішньої потреби і стійкої позитивної звички до здорового способу життя.

Ключові слова: ціннісне ставлення, здоров'я, здоровий спосіб життя.

Valeriia PAVLOVA,
orcid.org/0000-0001-6534-2050
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Odessa I.I. Mechnikov National University
(Odessa, Ukraine) pavlovaleriy@ukr.net

THE VALUE-BASED ATTITUDE TO A HEALTHY LIFESTYLE AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article analyzes the basic concepts of the research: healthy lifestyle, the value-based attitude of higher education students to healthy living. A healthy lifestyle is defined as a human activity, which is aimed at harmonious physical development, health maintenance, and active longevity. The article considers the value-based attitude of higher education students to a healthy lifestyle. It arises in the process of cognitive and practical activity and regulates the style of behavior, which manifests itself in action, reveals the relationship between personal qualities and qualities of the value of a healthy lifestyle. Moreover, it begins to coincide with the needs and interests of higher education students, affects their development, and becomes an obligatory condition of their vital activity. A study on the attitude of higher education students towards a healthy lifestyle was carried out. It was ascertained that a significant part of the surveyed students has a positive attitude towards a healthy lifestyle. Furthermore, students are well aware of its benefits and usefulness. However, for a variety of reasons, the respondents do not adhere to the principles of a healthy lifestyle. It has been established that among the tasks of higher education institutions an important place belongs to the cultivation of students' value-based attitude to their health and healthy living. Besides, a healthy lifestyle should be based on the statement of ideals, norms, and standards of a healthy, harmonious and happy life, through awareness of personal responsibility for students' health and the health of other people. The core of the whole pedagogical work in this direction could be the strengthening of higher education students' interest in a healthy lifestyle, which provides and leads to the emergence of a desire to lead a healthy lifestyle on a daily basis and a sense of inner demand and a sustainable positive habit of leading a healthy lifestyle.

Key words: value-based attitude, health, healthy lifestyle.

Постановка проблеми. У даний час значної актуальності набуває виховання відповідальності особистості за своє здоров'я, формування переконання, що від самої людини залежить багато чого, у тому числі і її власне здоров'я. Здоровий спосіб життя в останні роки став актуальною темою для обговорення, так як закладає фундамент гарного самопочуття, зміцнює захисні сили організму та розкриває його потенційні можливості, детермінує освоєння професійних знань, формування та розвиток умінь і навичок, необхідних для адаптації й ефективної реалізації професійної діяльності висококваліфікованого фахівця, який глибоко розуміє й усвідомлює власну роль у суспільстві, компетентний у професійній сфері, спроможний налагоджувати відносини в колективі, а також затребуваний на ринку праці. Причина такого інтересу полягає у тому, що в період навчання у ЗВО відбувається освоєння відповідних знань, формування і розвиток умінь та навичок, усвідомлення особистих потреб і мотивів, що в подальшому визначатимуть та відобразатимуться не тільки на професійному розвитку особистості, але й на життєдіяльності людини взагалі. Навчання, виховання та розвиток майбутнього фахівця, підготовка фізично та морально здорових, кваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів є пріоритетним вектором системи освіти нашої держави.

Аналіз досліджень. Необхідність виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя у молоді, висвітлено у працях сучасних дослідників О. Безпалько, Л. Бережна, О. Вакуленко, Г. Власюк, О. Коган, Г. Корж, В. Кузьменко, О. Логвиненко, М. Лук'яненко, В. Оржеховська, та ін.

Зважаючи на значну кількість досліджень, що присвячені питанням розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я у здобувачів вищої освіти, ідея виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших, формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до здорового способу життя, є потребою сьогодення та одним із завдань сучасної вищої освіти.

Мета статті є аналіз, узагальнення та систематизація даних наукових джерел щодо теоретичних основ ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя як резерву підвищення навчальної діяльності у ЗВО та дослідження ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Зростання інтересу вчених різних напрямків науки – філосо-

фів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів та медиків – до проблем здоров'я людини, свідчить про те, що людина, її життя визначаються як найвищі людські цінності, оскільки вони є показником цивілізованості суспільства, головним критерієм ефективності діяльності всіх без винятку його сфер.

Виховання свідомого та відповідального ставлення до здоров'я починається з раннього дитинства, поступово входить до системи світогляду, стає складовою частиною загальної культури, духовного світу людини. Саме виховання зумовлює поведінку, стиль життя і, в тому числі, стан здоров'я. Запровадження здорового способу життя може позитивно вплинути на стан здоров'я не лише дітей і молоді, а й усього населення країни. Процес виховання свідомого ставлення молоді до власного здоров'я, здоров'я інших людей здійснюється шляхом передачі знань і формування умінь та навичок зміцнення та збереження здоров'я, виконання практичних дій здорового способу життя.

Поняття «здоров'я» нерозривно пов'язане із поняттям «здоровий спосіб життя», яке у сучасній науковій літературі трактується, як:

- спосіб життєдіяльності, спрямований на зміцнення і покращення здоров'я людей (Лисицын, 2014).

- як сукупність форм і способів повсякденного культурного життя особистості, що базуються на моральних нормах, цінностях і практичній діяльності, спрямованої на зміцнення адаптивних можливостей організму (Закопайло, 2003).

- комплекс оздоровчих заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини, підвищення його працездатності, продовження творчого довголіття (Власюк, 2002).

- активну діяльність людей, спрямовану на збереження і поліпшення власного здоров'я, оздоровлення організму, боротьбу зі шкідливими звичками та факторами ризику для здоров'я, формування позитивної психологічної установки на збереження, зміцнення й примноження не тільки власного здоров'я, а й здоров'я оточуючих. Крім цього, слід враховувати фактори, що обумовлюють спосіб життя людини, а саме: ставлення до паління, алкоголю, наркотиків, дотримання режиму дня і харчування, загартування, фізичну активність, психологічний комфорт, рівень сексуальної культури тощо (Палічук, 2014)

- це система ціннісно-змістових установок, знань, мотиваційно-вольового досвіду особистості, яка безперервно трансформується, та прак-

тична діяльність суб'єкта, спрямована на збереження й розвиток здоров'я в процесі адаптації у змінних умов життєдіяльності відповідно до вікового розвитку (Бабюк, 2005:116).

Як бачимо, поняття «здоровий спосіб життя» знаходяться в межах дослідження багатьох галузей сучасної науки та донині не існує єдності поглядів вчених, щодо його трактування, проте можемо виділити спільне, а саме, здоровий спосіб життя це діяльність людини спрямована на гармонійний фізичний розвиток, на підтримку рівня здоров'я, а також активне довголіття. Здоровий спосіб життя є визначальним чинником забезпечення тривалості активного життя, соціального, біологічного та психологічного благополуччя, передбачає оптимальну рухову активність, раціональне харчування, здоровий сон, додержання гігієнічних правил, відмову від тютюнопаління, вживання наркотиків та зловживання алкоголем.

Зміни в житті суспільства, трансформації в політичній, економічній, культурній та духовній сферах викликають зміни в психології, свідомості, поведінці, потребах та ціннісних орієнтаціях людини. Кожній суспільній формації притаманний певний рівень загальної культури, потреб, ієрархія життєвих цінностей. Найбільш яскраво ці процеси відбуваються в молодого покоління. Поняття «цінність» використовується в педагогічній літературі, з точки зору виховання та духовності та є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток - основним завданням гуманістичної педагогіки. Під цінностями розуміють елементи морально-духовного виховання, загальної культури людини, які визначають її ставлення до суспільства, довкілля, інших людей, самого себе. Саме цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи передбачають формування в молоді системи прийнятих цінностей. Виховання навичок здорового способу життя передбачає формування ціннісної орієнтації на здоров'я та ціннісного ставлення до здоров'я як власного, так і здоров'я оточуючих людей.

До моменту вступу до ЗВО у молоді вже склалися певна ієрархія життєвих цінностей, і студентський вік є важливим для становлення системи особистісних цінностей у дорослому житті. Формування ціннісних орієнтацій – досить складний і тривалий процес, тому чим більш успішно сформовані й закріплені у свідомості здобувачів вищої освіти навички здорового способу життя, тим більше ймовірність, що реальний спосіб життя, буде сприяти розкриттю потенціалу особистості. Саме тому проблемою виховання у ЗВО є ціннісне ставлення до власного здоров'я в здобувачів

вищої освіти, що виступає складним новоутворенням, яке характеризується наявністю необхідних знань про основи здоров'я, мотивації щодо його збереження, усвідомлення цінності здоров'я, навичок здорового способу життя.

Отже, проблема розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я, до здорового способу життя у здобувачів вищої освіти є актуальною і розглядається дослідниками з різних галузей наукового знання.

Відношення сучасних здобувачів вищої освіти до здорового способу життя на думку М. Співака (2016), який переконаний, що «сучасна концепція здорового способу життя передбачає відповідальність держави, громади, окремої особи за збереження і зміцнення здоров'я, оптимізацію умов праці, побуту, відпочинку та особистої поведінки» (Співак, 2016:34). Водночас, здоровий спосіб життя передбачає не тільки теоретичні знання з низки наук та галузей знань, але й особистісні якості людини, яка прагне до збереження і зміцнення здоров'я.

Автори А. Самарин та Л. Мехришвілі запропонували концепцію здоров'ятворчого способу життя, яка знайшла відображення у процесі розробки теоретичної моделі формування здорового способу життя студентської молоді. В основу цієї моделі покладено розуміння здоров'я людини як поліфункціональної системи, що охоплює соматичний, психічний, соціальний, моральний компоненти, а також розуміння значення культури здоров'я, що розглядається науковцями як ціннісно-мотиваційна складова здорового способу життя людини (Самарин, Мехришвили, 2016).

Крім того, важливе значення для ціннісного ставлення до здорового способу життя має не тільки ефективне застосування інструментарію мотивації, але й умови середовища, в якому перебуває особистість, зокрема соціальна та культурна специфіка середовища (Корж, 2020). Ми підтримуємо цей висновок і вважаємо, що власне в академічному середовищі закладу вищої освіти, спрямованому на забезпечення здоров'я усіх без винятку учасників освітнього процесу можливий розвиток ціннісного ставлення до власного здоров'я у здобувачів вищої освіти.

Так, В. Оржеховська (2010), розглядає ціннісне ставлення до здоров'я людини як систему взаємодоповнюючих і взаємозалежних компонентів, що включають власне, здоров'я, здоровий спосіб життя та культуру здоров'я (Оржеховська, 2010).

Таким чином, ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя виникає в процесі пізнавальної та практичної діяльності

та регулює стиль поведінки, який проявляється в діяльності, розкриває взаємозв'язок між власними якостями особистості і якостями цінності здорового способу життя та починає збігатися з потребами та інтересами здобувача вищої освіти, впливає на його розвиток, стає обов'язковою умовою його життєдіяльності.

За твердженням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоровий спосіб життя складається з трьох складових:

- заняття фізичним вихованням і спортом;
- раціональне харчування;
- відповідальність кожного за підтримання власного здоров'я.

Саме тому, досліджуючи ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя в анкету були включені запитання, які відображають оцінку стану обізнаності здобувачів вищої освіти в питаннях ведення здорового способу життя, факторів, що негативно впливають на здоров'я та заходів, які найбільш ефективні для підтримання здорового способу життя.

Метою дослідження було вивчення ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя. У дослідженні ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя взяли участь 50 здобувачів вищої освіти, які навчаються на різних факультетах в ОНУ імені І.І. Мечникова. Ми провели анонімне опитування респондентів, дані було зібрано за допомогою мережі Інтернет (онлайн-форми Google).

Нами була розроблена анкета для опитування, в якій були запропоновані питання здобувачам вищої освіти, де вони могли обрати одну або декілька відповідей. Дослідження ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти показало, що майже 22% респондентів вважають створення сім'ї найважливішим у своєму житті на сьогодні, 16% респондентів за найважливіше вважає матеріальний добробут, та третє

місце з 14% розділили такі цінності, як здоров'я та побудова кар'єри (рис. 1). В той же час, відзначимо також небажання переважної частини здобувачів вищої освіти сповідувати здоровий спосіб життя.

Отже, незважаючи на те, що цінність здоров'я у опитаних, визначається на третьому місці, сповідувати здоровий спосіб життя визначають як найважливіше в своєму житті 2% опитуваних, що свідчить про певну декларативність відповідей респондентів, визнання цінності не означає, що особистість має аналогічну ціннісну орієнтацію і ціннісне ставлення.

Обізнаними в питаннях щодо ведення здорового способу життя себе вважають майже половина опитаних здобувачів вищої освіти, в той час як 44% відмічають часткову обізнаність в цих питаннях, і 8% признають себе в цих питаннях не обізнаними (рис. 2). Як бачимо, відповіді респондентів, свідчать про те, що вони поінформовані досить добре, адже цю інформацію здобувачі вищої освіти отримали в період навчання у середній школі, тоді як завдання ЗВО виховання загальної культури здоров'я, створення власного (індивідуального) здорового способу життя.

Оцінюючи в цілому дотримання принципів здорового способу життя відповіді опитаних здобувачів вищої освіти розподілились наступним чином: 64% відповіли, що дотримуються частково, майже третина дотримується принципів здорового способу життя, 6% та 2% визнали, що ця проблема їх не турбує та поки що їх не турбує - відповідно (Рис. 3).

Таким чином, спостерігаємо, що не зважаючи на обізнаність в питаннях ведення здорового способу життя значна кількість здобувачів вищої освіти дотримується принципів здорового способу життя частково або взагалі не задумується цим питанням, через, можливо не достатньо

1. Що є найважливішим у Вашому житті на сьогодні?
50 відповідей

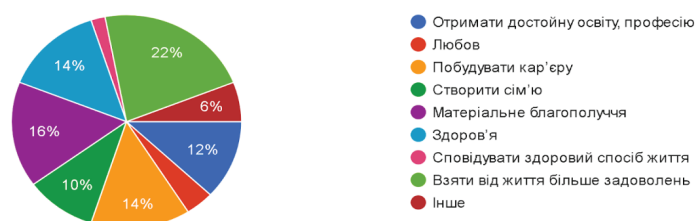


Рисунок 1. Діаграма розподілу відповідей на питання «Що є найважливішим у Вашому житті на сьогодні?»

2. Чи вважаєте Ви себе людиною, обізнаною в питаннях ведення здорового способу життя?
50 відповідей

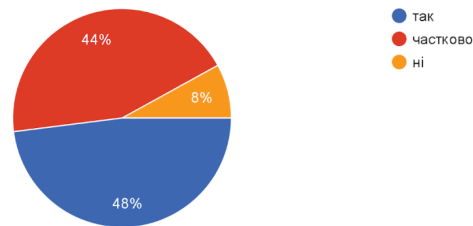


Рисунок 2. Діаграма розподілу відповідей на питання «Чи вважаєте Ви себе людиною, обізнаною в питаннях ведення здорового способу життя?»

3. Чи дотримуетесь Ви принципів здорового способу життя?
50 відповідей

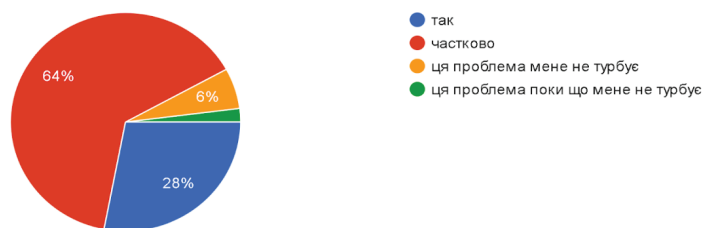


Рисунок 3. Діаграма розподілу відповідей на питання «Чи дотримуетесь Ви принципів здорового способу життя?»

сформовані потреби та не достатню мотивацію щодо ведення здорового способу життя.

Уявлення щодо чинників, які завдають найбільшої шкоди здоров'ю були такі (серед наведених варіантів було запропоновано вибрати не більше трьох відповідей): психологічну напругу відзначили 80% опитаних здобувачів вищої освіти, стан навколишнього середовища - 48%, нестачу фізичного навантаження та неправильне харчування по 16% (рис. 4).

Переважна більшість респондентів назвали психологічну напругу, що можливо через емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчання та складності стосунків у системі «здобувачі вищої освіти – викладачі – батьки». В трійці найпоширеніших також опинились стан навколишнього середовища, що можливо пов'язано з публічним обговоренням різноманітних екологічних негараздів, а також нестача фізичного навантаження та неправильне харчування, ці чинники респонденти відмітили, ймовірно, через особливості навчання, що пов'язані з тривалим сидінням та поки що достатнє фізичне навантаження не стало щоденною практикою більшості здобувачів вищої освіти. Неправильне харчування пов'язане з багатьма факторами такими

як, дотримання помірності, різноманітності їжі, регулярності прийняття її, а також нестача коштів та інші чинники.

Дані дослідження свідчать, що найбільш ефективними заходами для підтримання здорового способу життя серед опитаних є (серед наведених варіантів було запропоновано вибрати не більше трьох відповідей): оптимальний режим роботи та відпочинку 46%, регулярні заняття спортом 60%, замикає трійку найефективніших повноцінне харчування – 48% (рис. 5).

Аналіз отриманих відповідей показує, що названі здобувачами вищої освіти пріоритети не зовсім збігаються із їх уявленнями щодо чинників, які мають згубний вплив на здоров'я, і свідчать про недостатньо сформовані уявлення щодо здорового стилю й способу життя.

Оцінка респондентами міри піклування про власне здоров'я розподілилась наступним чином: 52% відповіли, що піклуються власним здоров'ям посередньо, 34% - добре піклуються, але були й такі які вважають, що погано піклуються - 8% та 6%, які не визначились (рис. 6). Як бачимо, що здоров'я, як цінність у опитаних було в пріоритеті та піклуватись про нього здобувачі вищої освіти не зовсім готові.

4. Які чинники негативно впливають на Ваше власне здоров'я? Обрати не більше трьох варіантів відповідей
50 відповідей

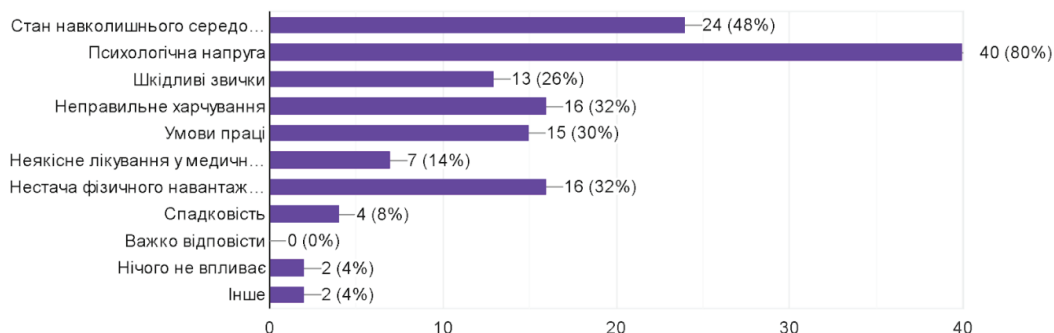


Рисунок 4. Діаграма розподілу відповідей на питання «Які чинники негативно впливають на Ваше власне здоров'я?»

5. Які на Ваш погляд заходи найбільш ефективні для підтримання здорового способу життя? Обрати не більше трьох варіантів відповідей
50 відповідей

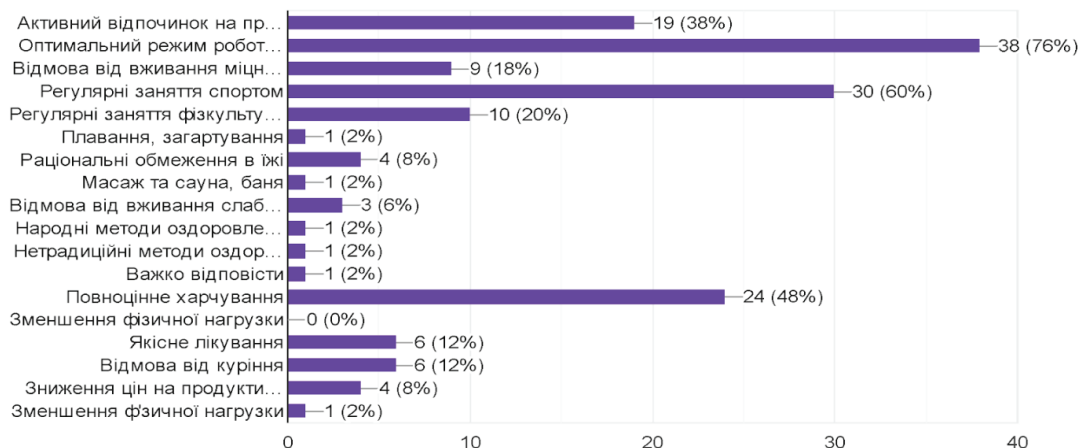


Рисунок 5. Діаграма розподілу відповідей на питання «Які на Ваш погляд заходи найбільш ефективні для підтримання здорового способу життя?»

6. Якою мірою Ви піклуєтесь про власне здоров'я?
50 відповідей

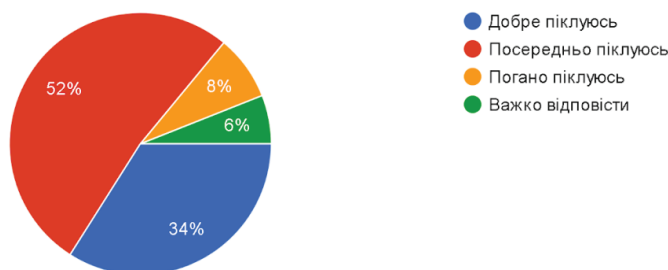


Рисунок 6. Діаграма розподілу відповідей на питання «Якою мірою Ви піклуєтесь про власне здоров'я?»

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що значна частина опитаних здобувачів вищої освіти позитивно ставляться до здорового способу життя, усвідомлюють його корисність але, за різними причинами, не дотримуються принципів здорового способу життя.

Висновки. Таким чином, серед завдань ЗВО важливе місце займає виховання здобувачів вищої освіти щодо ціннісного ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя, яке має бути

побудоване на утвердженні ідеалу і норм здорового гармонійного та щасливого життя. Стрижнем усієї педагогічної роботи у цьому напрямку може бути зміцнення інтересу здобувачів вищої освіти до здорового способу життя, поява бажання щоденно вести здоровий спосіб життя та відчуття внутрішньої потреби і стійкої позитивної звички до здорового способу життя, через усвідомлення здобувачами вищої освіти особистої відповідальності за своє здоров'я, і здоров'я інших людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабюк Т. Й. Теоретичні аспекти проблеми здоров'я та виховання здорового способу життя особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2005. Вип. 8. Книга 2. С. 113-117.
2. Власюк Г. І. Учніське самоврядування у формуванні здорового способу життя засобами фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*. 2002. № 2. С. 38-42.
3. Закопайло, С. Педагогічні основи виховання в юнаків 10–11 класів цінностей здорового способу життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Київ, 2003. 19 с.
4. Корж Г. І. Розвиток ціннісного ставлення до власного здоров'я у майбутніх фахівців з цивільної безпеки. дис. ... докт. філос. за спец 015. Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2020. 178 с.
5. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение. М.: ГЭОТАР-медиа, 2007. 512 с.
6. Оржеховська В. М. Педагогіка здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №3(5). 101-107.
7. Палічук Ю.І. Застосування здоров'язбережувальних технологій у вищих навчальних закладах економічного профілю: монографія. Чернівці-Вижниця: Черемош, 2014. 258 с.
8. Самарин А. В., Мехришвили Л. Л. Теоретическая модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в дискурсе культуры здоровья. *Здоровье и образование в XXI веке*. 2016. № 18(2). С. 816–820.
9. Співак М. В. Політика здоров'язбереження: людиноцентричний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2016. № 5. С. 81-84.

REFERENCES

1. Babiuk T. Y. Teoretychni aspekty problemy zdorovia ta vykhovannia zdorovoho sposobu zhyttia osobystosti [Theoretical aspects of the problem of health and personal health education]. Theoretical and methodological problems of educating children and young pupils. 2005. Issue № 8. Book № 2. pp.113-117 [in Ukrainian].
2. Korzh H. I. Rozvytok tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia u maibutnikh fakhivtsiv z tsyvilnoi bezpeky [The development of a value-based attitude towards one's health among future civil security specialists]. Doctoral thesis in the field of philosophy in the specialty 015. Lviv Polytechnic National University. Lviv, 2020. 178 p [in Ukrainian].
3. Lisytsyn Yu. P. Obshchestvennoe zdorovie i zdavoohranenie [Public health and health care]. M.: GEOTAR-media, 2007. – 512 p [in Russian].
4. Orzhekhovska V. M. Pedahohika zdorovia [Health pedagogy]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2010. №3(5). pp. 101-107 [in Ukrainian].
5. Palichuk Yu. I. Zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u vyshchikh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profilu [The use of healthcare technologies in higher education institutions with an economic specialization]. Monograph. Chernivtsi-Vyzhnytsia: Cheremosh, 2014. 258 p [in Ukrainian].
6. Samarina A. V., Mekhrishvili L. L. Teoreticheskaya model formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studencheskoi molodezhi v diskurse kultury zdorovia [A theoretical model of healthy lifestyle formation among university students in the discourse of the health culture]. Health and education in the XXI century. 2016. №18(2). pp. 816-820 [in Russian].
7. Spivak M. V. Polityka zdoroviazberezhennia: liudynotsentrychnyi aspekt [Healthcare policy: a human-centered aspect]. Journal of the Dnipropetrovsk University. 2016. № 5. pp. 81-84 [in Ukrainian].
8. Vlasiuk H. I. Uchnivske samovriaduvannia u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia zasobamy fizychnoi kultury [Students' autonomy in the formation of a healthy lifestyle through physical activity]. Physical education in school. 2002. № 2. pp. 38-42 [in Ukrainian].
9. Zakopailo S. Pedahohichni osnovy vykhovannia v yunakiv 10–11 klasiv tsinnosti zdorovoho sposobu zhyttia [Pedagogical foundations of upbringing and cultivating the values of a healthy lifestyle in pupils of 10-11 grades]. Ph.D. thesis abstract on pedagogical sciences in the specialty 13.00.07. Kyiv, 2003. 19 p [in Ukrainian].

УДК: 78.071.2:37.018.54

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-2-45>

Elena PEREVERZEVA,

orcid.org/0000-0001-5497-5557

*Teacher at the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography
Melitopol Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) heloness@gmail.com*

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF CHOIR TEAM IN THE PROCESS OF CONDUCTOR AND CHOIR EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF ART

The article is analyzed the state of research of the problem of methodical bases of choir formation in the process of conducting and choral education, it is defined methodical concepts of choral formation, among which there are pedagogical principles of creation and management of choir and psychological and pedagogical conditions of choir formation. The article is described the stages of the forming experiment and summarizes the results of the tests of the formation of the choir.

The experimental study was conducted on the basis of Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university among students of I-IV courses with four stages. The method of pedagogical experiment was implemented in the disciplines «Choral class» and «Choral conducting» in the experimental group of students of I-II course of mixed Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university choir and based on comparative analysis tested control group of students III-IV course of the Bogdan Khmelnytsky Melitopol state pedagogical university mixed choir.

The results of the study showed the effectiveness of the implementation of the proposed methodological system of the choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers. The practical significance of the study is that theoretical conclusions and experimental data can serve as a basis for improving the methodological foundations of the choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers. The materials presented in the paper, as well as the developed methodical system of choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers can be used in further research on the problems of theory and methods of conducting.

Key words: *higher conducting and choral education, choir, conductor, methods, pedagogical principles, psychological and pedagogical conditions.*

Олена ПЕРЕВЕРЗЄВА,

orcid.org/0000-0001-5497-5557

*викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) heloness@gmail.com*

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано стан дослідження проблеми методичних основ формування хорового колективу у процесі диригентсько-хорової освіти, визначено методичні концепти формування хорового колективу, серед яких педагогічні принципи створення і керівництва хором колективом та психолого-педагогічні умови формування хорового колективу. У статті описано етапи формувального експерименту та узагальнено результати контрольних зрізів сформованості хорового колективу.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького серед студентів I-IV курсів і проходило в чотири етапи. Методика педагогічного експерименту впроваджувалася на дисциплінах «Хоровий клас» та «Хорове диригування» в експериментальній групі студентів I-II курсу мішаної хорової капели Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького та на основі порівняльного аналізу перевірялась контрольна група студентів III-IV курсу мішаної хорової капели Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Отримані результати дослідження показали ефективність впровадження запропонованої методичної системи формування хорового колективу у процесі диригентсько-хорової освіти майбутніх вчителів мистецтва. Практичне значення дослідження полягає у тому, що теоретичні висновки й експериментальні дані можуть слугувати основою удосконалення методичних основ формування хорового колективу у процесі диригентсько-хорової освіти майбутніх вчителів мистецтва. Представлені в роботі матеріали, а також розроблена мето-

дична система формування хорового колективу у процесі диригентсько-хорової освіти майбутніх вчителів мистецтва можуть використовуватись у подальших дослідженнях з проблем теорії та методики диригування.

Ключові слова: вища диригентсько-хорова освіта, хоровий колектив, диригент, методика, педагогічні принципи, психолого-педагогічні умови.

Introduction. The topicality of this problem in branch of music and music-pedagogical education is connected with insufficient development of the content of conducting training in institutions of various profiles, the lack of clear requirements for their general and special education. Most works on general and music pedagogy, history and theory of musicology, memoirs pay considerable attention to the study of the problem of choral education of choir singers. However, the peculiarities of professional conducting training remain insufficiently studied in institutions of music and pedagogical education. Elaboration of scientific works, textbooks, manuals gives the chance to analyze a pedagogical basis of conducting and choral education of music teachers of school.

Among the disciplines of the music cycle, choral class and conducting are one of the main subjects. Conducting is the most difficult to master and study, and it is also necessary in further work at school. After all, working as a music teacher, a junior specialist, as a rule, conducts extracurricular activities, organizes choirs, vocal ensembles, various musical groups, and teaching music in the classroom, he can't do without choral conducting, because each class is a small choir on the lesson. That's why, the course «Choral conducting» occupies one of important places in the cycle of special disciplines of the curriculum.

During the studying of the course «Choral conducting» in a higher pedagogical institution there is a development of many musical abilities of students. But today the level of conducting training of a music teacher is still low. One of the reasons for this situation is the lack of a clearly developed, scientifically sound system of teaching conducting in pedagogical universities. At the present stage, the professional training of future art teachers is extremely relevant, poorly developed and requires special research. Active processes of development of modern society put forward a number of new requirements for the training of teachers. Therefore, there is a constant search for ways to improve the effectiveness of music teacher training in pedagogical school.

Literature Review. There is no necessary literature on teaching choral conducting in higher pedagogical institutions. Teachers of pedagogical institutions in their educational work use mainly literature published for music schools and conservatories. The theoretical bases of conducting skill are developed in these works, the general questions of teaching of

conducting are covered, great attention is paid to technique of conducting. That's why, of course, these works provide great help to teachers of pedagogical institutions. Kanerstein's M.A. book is devoted to the question of conducting skills. (Kanerstein, 1980). Modern approaches in conducting and choral training of future music teachers are considered by Kovalenko I.G. (Kovalenko, 2002). Methodical recommendations of the choir skills formation in the class of choral conducting are given by Kostenko L.V., Shumska L.Yu. (Kostenko, Shumskaya, 2005). Psychological and pedagogical aspect of conducting and choral education in higher educational institutions is covered by Smirnova T.A. (Smirnova, 2008). The monograph of Segeda N.A. is devoted to the professional development of a music teacher (Segeda, 2011). But further analysis and generalization of the theory and practice of conducting art and long-term observations of the process of teaching conducting in pedagogical institutions show that the state of teaching conducting does not meet modern requirements for music teacher and school choir conductor.

The aim of the article is theoretically substantiation and experimentally test the methodological foundations of the formation of the choir in the process of conducting and choral education of future art teachers.

Main part. Vocal and choral work is an important form of classroom and extracurricular professional activity of a music teacher at school. Therefore, one of the main tasks of studying at the Faculty of Music and Pedagogy is to prepare future teachers of music for such activities. Among the complex of special musical disciplines the basic one is "Choral class". The choir class and its teacher have important tasks: to form interest in choral singing and conducting; to develop students' vocal and choral technique necessary for singing in the choir; to develop auditory abilities, vocal and choral skills needed to work with a choir; to develop students' skills of professional and artistic performance of works; to study of different styles and genres of choral music, acquaintance with the principles of selection of choral repertoire; education of artistic taste through the study and performance of highly artistic samples of choral literature; providing students with a choral repertoire that may be necessary in their further professional activities.

Many years of experience of leading Melitopol teachers-choirmasters were analyzed, we have come

to the conclusion that the success of the pedagogical work of the teacher-choirmaster of the institution of higher education depends on the organization of the educational process. This process is aimed at: studying a musical and choral work on the subject of determining the actuality of its inclusion in the repertoire; deep study of the work and its comprehensive analysis; conductor processing and preparation of the conductor to work with the executive team; work on the work with the performing team. In the process of developing such tasks, the teacher-choirmaster must correlate them with each of the stages of the conductor's work and take into account the peculiarities of the conductor's activity of a music teacher.

Thus, based on the content of the conductor's creative activity and the general structure that has been established over the years, we have identified the following stages in the implementation of conductor training of future secondary school teachers.

1. Planning and drawing up of individual work plans of students. The course «Choral conducting» is designed for students who have prior training in the scope of children's music school, which meets the conditions of professional training of future music teachers. At the same time, there are students who have previous training within the music school. This requires the implementation of differentiated teaching of conducting, which requires the selection of educational repertoire with careful consideration of the individual capabilities and abilities of each student.

2. Study of the work and its comprehensive analysis. In the process of working on musical works, the conducting program should include the following aspects: information search about the work and its authors by the student; analysis of the literary text, study of the content, theme, artistic images of the work, the completeness of the composer's use of the text of the literary work, determining the degree of correlation of music with the content of the literary work; analysis of musical form: definition of musical form: phrasing, sentence, period, parts, size of work, meter, rhythmic structure, nature of melodic development, rhythmic pulsation; determination of tempo, ladotonal analysis (basic key, possible deviations, modulations), determination of work texture, dynamic indicators, type and type of work, system, range of choral parts, diction, breathing and other characteristics.

3. Conductor's interpretation of the work and determination of the method of studying the work with the performing team. During all years of study it is necessary to conduct purposeful work on individual musical and technical development of the student. Conducting is a kind of translation of music

into the language of movements. The musical images conceived by the composer are heard and understood by the conductor with his inner hearing, they must be transmitted in sign language, that is made visible and understandable for the performers, because the members of the choir reproduce the interpretation of the composer's plan. That's why, systematic work in the conducting class should be carried out simultaneously in two directions: the study of the basics of conducting technique and the basics of practical work with the choir, which are combined in a single conducting process during learning and artistic performance of a musical work with a choir. Therefore, the main tasks of this stage of the educational process are: vocal analysis of choral parts of musical works of the planned program; determining the features of the conductor's gesture; analysis of possible vocal and choral difficulties; identifying performance difficulties and identifying ways to overcome them; definition of the executive plan; development of methods of working with the choir.

4. Conducting work with a choir includes such stages of work as: planning and compiling a thematic repertoire and public performance of a musical work by a choir. The stage of planning and compiling the thematic repertoire involves a clear definition by the teacher of the purpose of the choir's performances. According to this, the choir's repertoire is planned, taking into account the artistic significance, aesthetic requirements of the listeners, the performance capabilities of the artistic team and the conductor. At this stage, the developed method of working with the executive team is implemented in a practical aspect. Vocal and choral skills, choral skills of technical and performing work on the repertoire are formed and improved, the auditory reaction to the reproduced score is developed, the method of communication with the choir is practiced. The stage of public performance of a musical work involves the organization of a public performance of the performing team in accordance with the program. In the process of performing a musical and choral work, the conductor needs full concentration of attention, will, memory, imagination, thoughts, feelings, conducting skills, as well as the realization of the artistic image by means of conducting technique. It is realized through the ability to manage the team of performers by means of conducting gestures, the ability to evoke in them feelings, thoughts and will.

According to the methodological concepts of choral formation in the process of conducting and choral education of future art teachers, which were highlighted above, a formative experiment was conducted, the purpose of which was to determine the

features of choral formation as an artistic and performing phenomenon. The experimental study was conducted on the basis of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University among students of I-IV courses and took place in four stages. At the initial stage of the research work, the ascertaining (diagnostic) section was performed among first-year students. The purpose of the ascertaining experiment was to determine the current state of the choir (mixed choir) of the institution of higher education. At this stage, it was important to identify difficulties in effectively organizing the activities of the student choir. Students were divided into two groups: control (students of III-IV courses) and experimental (students of I-II courses). This stage aimed to determine the level of vocal and choral skills and their place and role in the formation of the choir in the process of conducting and choral education. At the initial stage, research methods such as observation, interviews, testing, questionnaires were used. As part of the testing method, 4 methods were used: methods of studying the psychological climate in the team; questionnaire on the study of socio-psychological climate in the team; analysis and assessment of the psychological climate in the team; assessment of the psychological atmosphere in the team A.F. Fidler.

The second stage (information-orientation) is aimed at aesthetic education of members of the student choir, to improve their general cultural level, to develop interests and tastes in musical choral art. At the information-orientation stage we applied the methodical system of forming a choir in the process of conducting and choral education of future art teachers. The methodological system developed by us included pedagogical principles of conducting and choral training of future art teachers to create and lead a choir and psychological and pedagogical conditions for the formation of a choir. The discipline «Choral class» was conducted in the following forms: lectures, conversations, listening to audio recordings of choral works performed by leading choirs. Especially at this stage were methods aimed at the development of emotional and volitional sphere and cognitive activity of students, which increased the motivation of participants to the choral art, to enrich their spiritual potential.

The third stage (content-technological) provided for the acquisition and implementation by students of the necessary music-theoretical knowledge of choral art, practical skills and singing skills in working on a diverse repertoire. At this stage, the following forms of work were used: individual lessons, group rehearsals, work on the composition, analysis of choral works. The dominant methods of work were explana-

tion, illustration, reproduction, combined exercises, reading from a sheet, creative tasks aimed at «immersion» in the content of each activity of the choir and giving freedom of creativity to all performers. Crucial at this stage were the activation of previously acquired theoretical knowledge and acquired practical skills of choral singing; stimulating students' independence in solving issues of choral life; improving the co-creation of all subjects of the creative process; expansion of communicative processes between participants of creative interaction; mastering the necessary practical skills in choral singing in working on the choral repertoire. It should be emphasized that these tasks are freely integrated, interacting with other types of artistic and creative activities of the team.

At the fourth stage (generalizing-realization) research the all substructures of the organization and successful functioning of choral collective as art and performing phenomenon were confirmed by us, and also the basic principles of conducting and choral preparation of future teachers of art to creation and management of choral collective and psychological and pedagogical conditions for the formation of the choir were confirmed. Integrative methods were used such as: discussions, strategies of one's own behavior, comparison, subordination, consideration of opinions, etc., and a study «Study of team cohesion» was conducted. The essence of this technique is as follows: all members of the group are asked to indicate ten positive and negative characteristics of a significant phenomenon for the group (for example, their leader, the features of their team, their joint activities, group prospects, etc.). Then, based on their answers, two sets of positive and negative characteristics are compared so that they include characteristics named by at least one of the group members. Each member of the group is asked to choose from these sets of five positive and negative characteristics that they consider the most positive (valuable) and the most negative (unnecessary).

The analysis of the results of the study «Study of choir cohesion» is carried out by counting the number of choices for each characteristic. Indicators of value-oriented unity (VOU), cohesion separately for the election of positive and negative characteristics are determined by the formula:

$$VOU = \frac{(n - m) * 100}{N}$$

VOU – % cohesion of the group in relation to this object of assessment; n – the sum of the elections per five characteristics that received the maximum number of elections; m – the sum of the elections for the

five characteristics that received the minimum number of elections; N – the total number of elections made by members of this group. The group with the maximum possible VOI is determined if all participants choose the same characteristics. Group with the minimum possible VOI (complete absence of value-oriented unity) – the tested persons do not prefer any of the above characteristics.

In conducting the experiment, we proceeded from the assumption that the choir as an artistic and performing phenomenon has a number of substructures necessary for its organization and successful operation, namely: organizational substructure, which is responsible for the activities of the group, the choice of purpose and direction of musical performance, methodological planning and selection of the repertoire, control and evaluation of the quality of the performance of choral works; axiological substructure, the vocation of which is to promote the spiritual heritage of choral art; creative and performing substructure, which is responsible for the forms of rehearsal work of the choir and the creation of a favorable creative microclimate; communicative substructure that adjusts relationships and forms; moral and ethical substructure, the task of which is to maintain psychological well-being, the formation of adequate self-esteem, ethical development of each member of the student choir; value-oriented substructure, the purpose of which is to promote cohesion, compatibility and ensemble work of team members; external substructure, responsible for contacts between groups, participation in various choral competitions and festivals.

The method of pedagogical experiment was introduced in the experimental group of students of I-II course of mixed choir of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (EG, number of students – 17 persons) and on the basis of comparative analysis the control group of students of III-IV course of mixed choir of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (CG, number of students – 27 persons). The analysis obtained as a result of these pedagogical tests showed positive changes in the levels of active participation of students in the formation of the choir in the process of conducting and choral education and confirmed the effectiveness of the developed step-by-step method of organizing student choir. The dynamics of changes in the levels of active participation of students in the activities of the choir of the control and experimental groups is shown in the diagram. After conducting research «Study of choir cohesion» it was possible to identify the most positive (valuable) and most negative (unnecessary) signs of choir cohesion. Positive signs are understanding, organization, activity, cohesion, diligence.

At the average stage of the study with students of the control and experimental groups were again conducted diagnostic techniques for the presence of the choir, the results of which are shown in the diagram. After processing the results of the survey, a positive upward trend was found for the high and medium levels of choir formation. In our opinion, such changes in indicators to increase the level of the choir formation are due to the fact that the second stage was aimed at aesthetic education of student choir members, to increase their general cultural level, to develop interests and tastes in musical choral art. Especially active at this stage were methods aimed at the development of emotional and volitional area and cognitive activity of students, which increased the motivation of participants to the choral art, to enrich their spiritual potential.

At the third stage of the research work, the students of the control and experimental groups were again offered methods for determining the formation of a choir. The results of the choir formation in the process of conducting and choral education with students from the experimental and control groups at the initial and final stages of the experimental research are shown in the diagram.

The results comparison of determining the choral formation methods at the initial and final stages makes it possible to trace the following dynamics of changes in the state of choir formation in the process of future art teachers conducting and choral education: students of the experimental group have a significant decrease in low levels (from 37.2% to 4.2%); the average level changes in the direction of increasing indicators due to changes in the “low level” data (from 55.7% to 70.3%); high level also has the dynamics of increase due to the decrease of indicators of “low level” and changes in data of “middle level” (from 7.1% to 25.5%). The students of the control group have slight dynamic changes: high-level indicators have a small increasing movement (from 10.5% to 15.3%); average indicators increased slightly (from 60.3% to 65%); 5 students of the control group remained at a low level of team formation, although in general in the period from the initial to the intermediate stage of the research there is a slight decrease in indicators (from 29.2% to 19.7%) of the low level.

Based on the analysis of the musical and pedagogical heritage of leading figures of musical and choral culture, we have identified the basic principles of conducting and choral education of future art teachers. The principle of systematization presupposes the students training in the conditions of the pedagogical system structural components interconnection in gen-

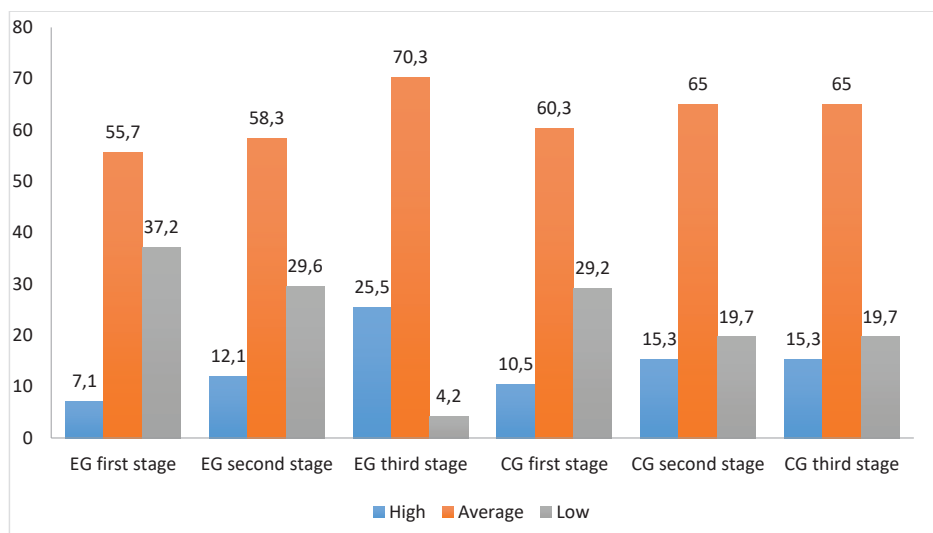


Figure 1. The results comparison of determining the choral formation methods at the initial and final stages

eral. It is seen as the integrity of the interdisciplinary links of the educational process, a comprehensive approach to teaching and educating the personality of the music teacher. The following principle of self-organization directs the system of conducting and choral education to self-development due to its internal self-activity. Requires consideration of self-organization of students' educational activities. The principle of fundamentalization and professionalization of conducting and choral education includes the formation of a specialist in educational institutions and provides a combination of his fundamental and professional training.

We managed to prove the educational functioning of these principles by conducting a survey of students of III-IV courses on the following content of the questionnaire, in which the task for students was to evaluate the following personal characteristics of teachers of the Department of theory and methodology of music education and choreography: communication based on interest in joint activities; the presence of a teacher's needs and ability to communicate; flexibility, sociability; operational and creative thinking; developed verbal abilities; the ability to feel and maintain feedback in communication, to manage their mental state even in an unprepared situation; friendliness and position of the senior colleague; developed reflection as a continuous rigorous analysis of their own activities; pedagogical improvisation for the fastest reactions to changes in the situation; positive interpersonal relations between the

subjects of individual and group (choral) communication; awareness of the importance and educational significance of joint educational and extracurricular activities; stimulating optimism, sense of humor and the ability to be unusual and amazing; the presence of a rich in content subconscious and developed imagination.

Conclusions. The results of our research give grounds to claim that the application of modern principles and psychological and pedagogical conditions by the teachers of the department gives the most important result – the student's awareness of the personal significance of obtaining professional knowledge. It is to achieve such a result as the core direction of personal development of the future singer, conductor, art teacher aimed at modern higher art education. Thus, the obtained results showed the effectiveness of the implementation of the proposed methodological system of choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers. The practical significance of the research is that theoretical conclusions and experimental data can serve as a basis for improving the methodological foundations of the choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers. The materials presented in the work, as well as the developed methodical system of choir formation in the process of conducting and choral education of future art teachers can be used in further research on the problems of theory and methods of conducting.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Канерштейн М.А. Питання диригентської майстерності. К.: Україна, 1980.
2. Коваленко І.Г. Сучасні підходи в диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Ніжин*, 2002. № 1. С. 60–62.

3. Костенко Л.В., Шумська Л.Ю. Формування хормейстерських умінь у класі хорового диригування: метод. рекомендації. Ніжин, 2005.

4. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: монографія. К., 2011.

5. Сегеда Н.А. Самостійна підготовка студента до музично-педагогічного практикуму у хоровому класі. Методичні рекомендації. Мелітополь, 2012.

6. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: Монографія. Горлівка: «Видавництво Ліхтар», 2008.

REFERENCES

1. Kanerstein M. A. (1980) Pytannia dyryhentskoï maïsternosti [Questions of conducting skills]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Kovalenko I. G. (2002) Suchasni pidkhody v dyryhentsko-khorovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzyky. [Modern approaches in conducting and choral training of future music teachers]. Naukovi zapysky, Nizhyn, № 1, pp. 60-62 [in Ukrainian].

3. Kostenko L.V., & Shumska, L. Yu. (2005) Formuvannia khormeisterskykh umin u klasi khorovoho dyryhuvannia: metod. rekomendatsii. [Formation of choir skills in the class of choral conducting: method. Recommendations]. Nizhyn [in Ukrainian].

4. Segeda N.A. (2011) Profesiinyi rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia: monohrafiia. [Professional development of a music art teacher: history, methodology, theory: monograph]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Smirnova T.A. (2008) Teoriia ta metodyka dyryhentsko-khorovoi osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: psykhologo-pedahohichnyi aspekt: Monohrafiia [Theory and methods of conducting and choral education in higher educational institutions: psychological and pedagogical aspect: Monograph]. Horlivka, «Vydavnytstvo Likhtar» [in Ukrainian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Володимир ГОРОБЕЦЬ, Надія КОНОНСЬКА. Сучасні інтерпретації творів Карла Орфа (на прикладі «Карміни Бурани»).....	4
Оксана ЗАХАРОВА. Значення мистецтва в історії формування українського дипломатичного церемоніалу.....	9
Олександр ЗЕЛЕНЮК. Методологія формоутворення в Баухауз та погляд на неї крізь сучасні цифрові технології.....	19
Ганна КАРАСЬ. Постаць Федора Якименка на тлі української міжвоєнної еміграції у Празі	24
Владислав КЛІВАК. Художньо-образні засоби презентації елементів дизайну внутрішнього простору приміщення у віртуальному просторі.....	34
Володимир КОГУТ, Роксолана ПАТИК. До питань методики розмежування відеомистецтва та відеодокументації (на прикладі відеоарту Львова 1989 – 2016 рр.).....	40
Віталій КОЗІНЧУК. Секуляризація іконографічного канону в українському мистецтві XVII–XIX ст.....	50
Юрій КУЧУРІВСЬКИЙ. Універсалізація жанрової функції заупокійної меси в Реквіємі К. Дженкінса.....	56
Олександр ЛЕВАДНИЙ, Валентин ГОЛУС, Андрій ЗІНЧЕНКО. Маскот: естетична парадигма в контексті історіографії.....	62
Людмила ЛИТВИНЮК, Катерина ШАУЛІС, Костянтин ЖЕРНОКЛЬОВ. Романтизація регіональних особливостей та поетика мандрів країною у серіях гравюр Кацушіка Хокусай та Андо Хірошіге	69

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Ольга КЛІМУК. Чи варто міняти долар на гривню (до питань перекладу англійських фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошової одиниці на українську мову).....	76
Катерина КОВАЛИШИН. Поетика візуальності в творі «Лісова Пісня» Лесі Українки: перекладацький аспект.....	82
Віктор КОЗЛОВСЬКИЙ. Тактика інтерпретації німецького речення непрямої мови	87
Тетяна КОКНОВА. Своєрідність периферійних онімів в поетонімічному просторі авторських казок Джоан Ролінг і Памели Треверс.....	93
Ольга КОЛОМІНОВА, Світлана РОМАН. Методика формування англомовної компетентності у письмі в учнів 9 класу основної школи.....	99
Olga KRSEK, Tetyana MODESTOVA, Lina BIELOVETSKA. Current issues in the training of foreign language teachers for professional activities.....	107
Ірина КУЛІШ. Перекладознавча терміносистема у наукових працях Р. Зорівчак.....	113
Олена КУМЕДА. Звертання людини до Бога в текстах Нового Заповіту: мовні засоби сакральної адресації на матеріалі перекладу І. І. Огієнка.....	119
Mariia LYKHOSHERSTOVA, Daryna BURIAK. Hypothesis of linguistic relativity in Arabic and Ukrainian in the context of translation problems.....	128
Тетяна МАСИЦЬКА, Леся ЗЕЛЬМАН. Вплив професійної комунікації на формування спеціальної лексики і термінології.....	135
Марина МОВЧАН. Переклад апокаліптичних рис суспільства в Інтернет дискурсі новин.....	140
Ольга МОЛОКОВА. Лексико-семантичний простір крізь призму текстових концептів (на матеріалі роману П. Модіано «Dans le café de la jeunesse perdue»).....	146
Юлія НІДЗЕЛЬСЬКА. Особливості реалізації лінгвокультурного концепту <i>імміграція</i> через призму єврейської культури.....	154

ПЕДАГОГІКА

Ольга КІРШОВА. Форми роботи та прийоми навчання для формування німецькомовної комунікативної компетентності у говорінні студентів-філологів.....	164
Володимир КЛІМУК. Професійне становлення студентів в рамках навчального процесу в закладах вищої освіти.....	172
Людмила КОБИЛЕЦЬКА. Фольклор як чинник формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти.....	177
Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ, Маріанна ГАВРИЛЮК, Оксана БЛИК. Творчий розвиток особистості учнів у закладах професійно-технічної освіти сільської місцевості.....	183
Оксана КУЧЕРЯВА, Ліліана ПРОКОПЕНКО. Формування творчої особистості студента філологічного факультету на заняттях із сучасної української мови.....	189
Наталія ЛАПУШКІНА, Руслана ПАДАЛКА. Медіаосвіта на уроках української мови та літератури.....	195
Світлана ЛУК'ЯНЧУК, Марина КОМОГорова. Діагностика сформованості навичок читання учнів початкової школи на уроках іноземної мови.....	201
Віктор ЛЯШЕНКО, Світлана ПОЧТОВЮК, Лариса ШЕВЧУК. Технологія формування методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами курсу «Методика навчання інформатики».....	208
Андрій МАКАРЕНКО, Юлія КЛИМЕНКО. Структурні компоненти методичної компетентності майбутнього учителя фізичної культури.....	215
Наталія МАКОВЕЦЬКА, Валентина ГОРЛАЧ. Шляхи впровадження комунікативної та кроскультурної складових у процес професійної підготовки фахівців з туризму та готельно-ресторанної справи.....	221
Сергій МАРЧУК, Ірина КОВАЛЬЧУК, Ірина ЧЕМЕРИС. Г. Сковорода про зміцнення тілесного та духовного здоров'я людини (за матеріалами листів до М. Ковалинського).....	227
Марина МИХАЙЛЮК. Реформування медичної освіти в Кореї: світовий досвід.....	234
Валентна МІРОШНІЧЕНКО. Методика проведення занять з «Актуальних проблем педагогіки вищої військової школи» зі слухачами ад'юнктури.....	239
Людмила МОВЧАН, Наталія КОМІСАРЕНКО. Основні засади організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.....	245
Olha NESTEROVA. Trust and its relation to academic integrity in the USA researches.....	251
Ольга НОВАК, Оксана ЦИРУЛІК, Ольга ВАСКЕВИЧ. Організація освітнього процесу із застосуванням новітніх технологій дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.....	256
Самира Таги НУРМУХАММАДИ. Практические материалы для оптимизации обучения математическим задачам учащихся начальных классов.....	264
Віта ОВДІЙЧУК. Дидактико-розвивальний потенціал фахових дисциплін для розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики.....	271
Анастасія ОВЧАТОВА. STEM-освіта: переваги та виклики в українських реаліях.....	278
Надія ПАВЛИК, Юрій КОСТЮШКО. Неформальна освіта соціально виключених категорій населення.....	285
Валерія ПАВЛОВА. Ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя як педагогічна проблема.....	292
Elena PEREVERZEVA. Methodological fundamentals of formation of choir team in the process of conductor and choir education of future teachers of art.....	299

CONTENTS

ART STUDIES

Volodymyr HOROBETS, Nadiia KONONSKA. Modern interpretation of Carl Orf's works (on the example of "Carmina Burana").....	4
Oksana ZAKHAROVA. The significance of art in the history of the formation of Ukrainian diplomatic ceremonial.....	9
Oleksandr ZELENIIUK. Bauhaus shaping methodology and a look at it through modern digital technologies.....	19
Hanna KARAS. Figure of Fedir Yakimenko on the background of Ukrainian interwar emigration in Prague.....	24
Vladyslav KLIVAK. Artistic means for the presentation of design elements of the interior space of a room in a virtual space.....	34
Volodymyr KOHUT, Roksolana PATYK. Toward a methodology for distinguishing between video art and video documentation (on the example of video art in Lviv 1989–2016).....	40
Vitalii KOZINCHUK. Secularization of the iconographic canon in Ukrainian art of the XVII-XIX centuries.....	50
Yriy KUCHURIVSKY. Universalization of genre function funeral mass in the Requiem of K. Jenkins.....	56
Olexander LEVADNIY, Valentyn HOLIUS, Andrey ZINCHENKO. Mascot: aesthetic paradigm in the context of historiography.....	62
Liudmyla LYTVYNIUK, Kateryna SHAULIS, Kostiantin ZHERNOKLOV. Romanticization of regional features and poetics of journeys throughout the country in the series of engravings of Katsushik Hokusay and Ando Hiroshige.....	69

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Olha KLIMUK. Substituting dollar with hryvnia (peculiarities of translation of the English phraseological units with the components denoting units of money into Ukrainian).....	76
Kateryna KOVALYSHYN. The visual poetics in the "Forest Song" by Lesya Ukrainka: translation aspect.....	82
Viktor KOZLOVSKYI. Tactics of interpretation of the German sentence of indirect speech.....	87
Tetiana KOKNOVA. The uniqueness of peripheral onymes in the poetonymic space of author's fairy tales by Joan Rowling and Pamela Travers.....	93
Olga KOLOMINOVA, Svitlana ROMAN. Ways for developing English language competence in writing of 9 th grade basic school students.....	99
Olga KRSEK, Tetyana MODESTOVA, Lina BIELOVETSKA. Current issues in the training of foreign language teachers for professional activities.....	107
Iryna KULISH. Translation studies terminology system through R. Zorivchak's scientific works.....	113
Olena KUMEDA. Man's address to God in the texts of the New Testament: language means of sacral addressing on the material of I. Ogienko's translation.....	119
Mariia LYKHOSHERSTOVA, Daryna BURIAK. Hypothesis of linguistic relativity in Arabic and Ukrainian in the context of translation problems.....	128
Tetiana MASYTSKA, Lesia ZELMAN. The influence of professional communication on the formation of special vocabulary and terminology.....	135
Maryna MOVCHAN. Translation of apocalyptic features of society in Internet news discourse.....	140
Olga MOLOKOVA. Lexico-semantic space through the prism of textual concepts (based on the novel «Dans le café de la jeunesse perdue» by Patrick Modiano.....	146
Yuliia NIDZELSKA. Peculiarities of realization of linguocultural concept immigration through the prism of Jewish culture.....	154

PEDAGOGY

Olha KIRSHOVA. Forms of work and learning methods for the forming German-language communicative competence by students of philologists.....	164
Volodymyr KLIMUK. Professional formation of students within studying process in higher educational institutions	172
Liudmyla KOBYLETSKA. Folklore as a factor in the formation of artistic and speech competence of preschoolers and primary schoolchildren.....	177
Yuriy KOZLOVSKII, Marianna HAVRYLIUK, Oksana BILYK. Development of students' creative personality in vocational and technical education in rural areas.....	183
oksana KUCHERIAVA, Liliana PROKOPENKO. Formation of creative personality of a student of philological faculty in modern Ukrainian language classes.....	189
Natalia LAPUSHKINA, Ruslana PADALKA. Media education in Ukrainian literature and language lessons.....	195
Svitlana LUKIANCHUK, Maryna KOMOGOROVA. Diagnosis of primary schoolstudents' reading skills formation at the foreign language lessons	201
Viktor LYASHENKO, Svitlana POCHTOVYUK, Larisa SHCHEVCHUK. Technology of formation of methodological competence of the future teacher of informatics by means of the course "Methods of teaching informatics".....	208
Andrey MAKARENKO, Yulia KLIMENKO. Structural components of future physical culture teacher's methodical competence	215
Natalia MAKOVETSKA, Valentina GORLACH. Ways of implementation communicative and crosscultural components in the process of professional training of specialists in tourism and hotel and restaurant business.....	221
Serhii MARCHUK, Iryna KOVALCHUK, Iryna CHEMERYYS. G. Skovoroda on strengthening the physical and spiritual health of man (according to the materials of letters to M. Kovalynskyi).....	227
Maryna MYKHAILIUK. Reform of medical education in Korea: world experience.....	234
Valentina MIROSHNICHENKO. Methods of conducting classes on «Current problems of pedagogy of higher military school» with listeners of adjuncture.....	239
Liudmyla MOVCHAN, Nataliia KOMISARENKO. Basic principles of organizing of inclusive education in higher educational institutions.....	245
Olha NESTEROVA. Trust and its relation to academic integrity in the USA researches.....	251
Olga NOVAK, Oksana TSYRULIK, Olha VASKEVYCH. Organization of the educational process with the application of the latest distance learning technologies in professional (professional-technical technical institutions).....	256
Samira Tagi NURMAHAMMADI. Practical materials for optimization of learning mathematical problems for primary class students.....	264
Vita OVDIICHUK. Didactic and developmental potential of the professional disciplines for the development of critical thinking of future it teachers.....	271
Anastasia OVCHATOVA. STEM-education: advantages and challenges in Ukrainian realities.....	278
Nadiia PAVLYK, Yuriy KOSTIUSHKO. Non-formal education of socially excluded categories of people.....	285
Valeriia PAVLOVA. The value-based attitude to a healthy lifestyle among higher education students as a pedagogical problem.....	292
Elena PEREVERZEVA. Methodological fundamentals of formation of choir team in the process of conductor and choir education of future teachers of art.....	299

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 41. ТОМ 2
ISSUE 41. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 20.09.2021 р. Підписано до друку 01.10.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,04. Зам. № 1021/395. 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.