

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 59. ТОМ 3
ISSUE 59. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 2 від 26.01.2023 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомеря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – Вип. 59. Том 3. – 378 с.

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

Редакційна колегія:

Пантук М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри давньої історії України та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Грищенко Л.З.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **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); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомеря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантук Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор, професор кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. ScS., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тиміш Л.І.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

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., Зимомеря І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2023. – Issue 59. Volume 3. – 378 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the 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. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanysyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiw** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor at the Department (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevskia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **L. Tymish** – PhD (History), Associate Professor, Department of the Ukraine's History and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University; **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustyenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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

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

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

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category "B") in the area of of Historical Sciences (032 - History and Archeology).

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

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.aphn-journal.in.ua

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

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 94 (4/9)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-1>**Микола ПРИХОДЬКО,***orcid.org/0000-0002-7428-8540*

кандидат історичних наук,

докторант кафедри всесвітньої історії та археології

Українського державного університету Михайла Драгоманова

(Київ, Україна) *prihod@ukr.net*

ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА ОПІКІ НАД ПАМ'ЯТКАМИ МИНУЛОГО В ВАРШАВІ ЯК ГРОМАДСЬКА ІНІЦІАТИВА ПОЛЬСЬКОЇ ГРОМАДИ ЦАРСТВА ПОЛЬСЬКОГО (1911–1912 РР.)

Діяльність досліджуваної організації була втілена в рядках: «Людська пам'ять ненадійна, з плином часу вона зберігає все менше фактів. Матеріали та документи частково втрачаються, частково розпорошуються» – написаних Ришардом Бриковським у вступі до збірника Бібліотеки музеєзнавства та пам'яткоохорони.

З огляду на дану сентенцію Товариство діяло в багатовекторному просторі долаючи політичні перешкоди, соціальні забобони, матеріальні труднощі та шукаючи власний, унікальний шлях. Саме подолання перепон створювало плацдарм для формування можливостей в роботі по охороні пам'яток минулого, в умовах періоду відсутності польської державності.

Саме в роки панування ворожих режимів та негативного ставлення уряду до будь яких проявів польської культури, в умовах, коли не можна було розраховувати на жодну допомогу з боку влади в справі розвитку охорони польської культурної спадщини – громадські організації взяли на себе ініціативу.

Висвітлено діяльність осередків Товариства на територіях підконтрольних Російській імперії та проблеми розгортання діяльності з охорони історичної пам'яті.

З'ясовано, що місцем заснування Товариства та офісом його керівництв була Варшава. Спочатку адресами організації були: Музей промисловості та сільського господарства, редакції «Святовіда» та «Варшавської бібліотеки», флігель кам'яниці на вул. Новий Світ 41. Вже у 1911 р. було придбано власний будинок, так звану Баричкову кам'яницю на Староміській площі, 32.

З'ясовано, що члени організації займалися інвентаризацією, пошуком, ідентифікацією та фотозйомкою рухомих артефактів, з метою збереження їх в межах Польщі та для репатріації раніше вивезених пам'яток національної культури.

Окремим питанням розглянуто початок процесу ревіталізації Старого міста Варшави. У 1911 р. з площі Ринок було винесено торгівельні площі, вимоцено нові тротуари, влаштовано фонтан. З початком переїзду товариства до дому Баричкових до цього району повернулися представники творчої інтелігенції.

Серед найважливіших консерваційних робіт, проведених організацією, варто згадати роботи в церквах св. Якова в Сандомирі, Іновлодзі, Червінську та Брохуві, а також у замку в Новозрудку.

Ключові слова: *громадські організації, громадянське суспільство, Царство польське, культурна спадщина, історична пам'ять.*

Mykola PRYKHODKO,*orcid.org/0000-0002-7428-8540*

Ph.D.,

Doctoral student at the Department of World History and Archeology

Ukrainian State Dragomanov University

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

ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR THE PROTECTION OF MONUMENTS OF THE PAST IN WARSAW AS A PUBLIC INITIATIVE OF THE POLISH COMMUNITY OF THE KINGDOM OF POLISH (1911–1912)

The activities of the researched organization were embodied in the lines: «Human memory is unreliable, with the passage of time it stores fewer and fewer facts (...) materials and documents are partially lost (...) partially scattered», written by Ryshard Brykovskii in the introduction to the collection Libraries of museology and preservation of monuments.

With this in mind, the Society worked overcoming political obstacles, social prejudices and material difficulties. These obstacles were overcome and opportunities were formed in the matter of protecting the monuments of the past in the conditions of the period of absence of Polish statehood.

It was during the reign of regimes hostile to any manifestations of Polish culture, in conditions when no help from the authorities could be counted on, that development in the field of cultural heritage protection was undertaken by public organizations.

The activities of the Society's branches in the territories under the control of the Russian Empire and the problems of deployment of activities for the protection of historical memory are highlighted.

It was found that the place of foundation of the Society and the office of its management was Warsaw. Initially, the addresses of the organization were: the Museum of Industry and Agriculture, the editorial offices of «Svyatovyd» and «Warsaw Library», the wing of the tenement house on the street. Nowy Svit 41. As early as 1911, he bought his own house, the so-called Barychkovo Kamianitsa at 32 Staromiska Square.

It was found out that the members of the organization were engaged in the inventory, search, identification and photography of movable artifacts, with the aim of preserving them within the borders of Poland and for the repatriation of monuments of national culture that had previously been exported.

The beginning of the process of revitalization of the Old Town is considered as a separate issue. In 1911, the market was moved from Rynok Square, new sidewalks were laid, and a fountain with a statue of the Mermaid was installed. The restaurant of the Barychkov family, and then the activities of TV, attracted representatives of the creative intelligentsia to this area, who underwent conservation of their historical settlements.

Among the most important conservation works carried out by the organization, it is worth mentioning (apart from Warsaw and activities carried out at its own facilities) work in the churches of St. Jacob in Sandomir, Inowlodza, Chervinsk, and Brokhuv, as well as in the castle in Novogradok.

Key words: public organizations, civil society, Kingdom of Poland, cultural heritage, historical memory.

Мета – на основі широкого масиву джерел дослідити в призмі діяльності Товариства опікування пам'ятками минулого та висвітлити ситуацію із участю польської громади в охороні культурної спадщини в межах Царства Польського.

Аналіз останніх досліджень. В праці Владислава Татаркевича «Про заснування Товариства опіки за пам'ятками минулого» автором охарактеризовані основні причини появи в польському громадському русі культуроохоронної організації, в доробку Яна Прушинського «Товариства опіки за пам'ятками минулого»

Постановка проблеми. На даний момент недостатньо дослідженою залишається практична площина діяльності, адміністративна робота, фінансова складова досліджуваної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Традиційно, комунікація між членами товариства відбувалася в очному форматі. Завершальна зустріч членів організації за 1910 рік відбулося на «Загальних зборах чинних членів» (Zebnanie ogólne Członków czynnych) і Загальних зборах всіх членів» (Zgromadzenie Walne wszystkich Członków), які відбулися 16 березня 1911 року в «залі Товариства Техніків на вулиці Володимирській, 5» (Sprawozdanie, 1911: 3).

Засідання відбулося під головуванням Едварда Крашінського – президента Товариства (Sprawozdanie, 1911: 3). За рік організація «втратила низку осіб у правлінні, а також прийняла відставку пана Еразмуса Маєвського призвели до необхідності обрати трьох нових членів» (Sprawozdanie, 1911: 3). Окрім того на засіданні «Без

обговорення прийнято протокол ревізійної комісії та кошторис бюджету на 1912 рік» (Sprawozdanie, 1911: 3). З іншого боку, «жваві обговорення викликала ідея правління придбати у власність будинок у районі Старого міста, мотивована переконанням, підтвердженим дослідженнями, проведеними раніше керівництвом». На думку президії організації «придбавши будинок, привівши його до належного стану, перевівши до нього резиденцію Товариства і здійснюючи над ним опіку, можна ефективно запобігти подальшому зникненню цього найдавнішого, найцікавішого археологічно та найменш дослідженого району міста» (Sprawozdanie, 1911: 4). Ця ідея отримала підтримку загальними зборами і одногосно схвалена, зосередивши увагу в дискусії головним чином на шляхах збору коштів для її реалізації.

З цією метою, головоючий засіданням п. Крашінський заявив, що «Управа вирішила організувати виставку Старої Варшави, яка, окрім своєї ідеологічної користі не тільки покриє витрати на її влаштування, але також повинна принести прибутки, які могли б збільшити благодійний фонд товариства» (Sprawozdanie, 1911: 4). На думку Управи, «це не буде обтяжувати Товариство, тим паче, що отець канонік Гужинський обіцяв допомогти кількома корисними лекціями для цієї мети» (Sprawozdanie, 1911: 4). Таким чином, каналами залучення коштів для придбання резиденції організації мали стати окрім виставки і лекційні заходи.

В фіналі обговорення вищезазначеного питання головоючий викликав секретаря правління пана

Кажімежа Броневського, щоб той «доповів про наступні два питання порядку денного». Перше стосувалося заяви про купівлю «руїн замку в Рачьожку разом землею в 6 моргенів» (Sprawozdanie, 1911: 5). Його вніс до Управи член-кореспондент Товариства от. Владислав Гужинський який очолював місцеву парафію. Продажна ціна руїн, була встановлена мешканцями міста Рачьонжек, і, становила 150 руб. Друга заявка стосувалася купівлі смуги землі, яка «вкривала решту валів і рів біля вежі у Войцехові» (Sprawozdanie, 1911: 5). Управління вважало придбання цієї смуги землі необхідним для збереження залишків земляних укріплень колишнього замку Войцеховських.

В питанні реалізації ідеї організації виставки в подальшому були здійснені наступні практичні кроки, так в результаті кількох узгоджувальних зустрічей, проведених разом із запрошеними гостями, було обговорено та прийнято рішення про виставковий матеріал, який був розділений на три основні розділи:

Розділ I включав все, що «є ілюстрацією міста в минулих періодів його розвитку», а саме: а) загальні види Варшави, відтворені на сучасних гравюрах, малюнках і живописних картинах; б) види окремих фрагментів міста та забудови; в) плани міста;

До II розділу входили: портрети коронних маршалків, старост, бурмістрів, президентів і радників, духовних сановників, учених, митців, видатних варшав'ян;

III розділ складався з: а) пам'ятних об'єктів, пов'язаних з минулим Варшави; б) виробів буд художнього чи спеціального характеру, виготовлених у Варшаві: церковне начиння, меблі, годинники, керамічні вироби, вироби золотарів, слюсарні вироби; в) гравюри та палітурки книг варшавського походження; г) варшавські цехові знаки; д) знахідки, розкопані у Варшаві під час земляних робіт, в р. Вісла; е) варшавський міський одяг та костюми (Sprawozdanie, 1911: 8).

У результаті двомісячної роботи комісії 28 травня 1911 р. відбулося офіційне відкриття виставки, розміщеної «в трьох кімнатах і на сходах будинку Ратуші». З метою залучення додаткових коштів, окрім каталогу, було надруковано пам'ятні збірки у двох варіантах, ілюстрованому та неілюстрованому, за редакцією п. К. Броневського, М. Куліковського та В. Татаркевича. Загалом даний проект зібрав 1286 експонатів. Закритий 2 липня, він дав 3200 рублів чистого прибутку з ціною вхідного квитка 30 коп. з нечленів та 20 коп. з члена організації (Sprawozdanie, 1911: 8).

Паралельно касу товариства збільшили балагодійні внески, так: «Завдяки великодушності, виявленій паном Едвардом Ліром. Красінський, бароном Кроненбергом, Р. Пшездзецким, А. Пославським, А. Ротвандом, А. Краушаром, Г. Герлахом та А. Очковським, фонд Товариства збільшився до 17 тис. крб». В результаті коштів зібраних з виставки та благодійних внесків, було прийняте наступне рішення: «Після старанних пошуків і досліджень будинку на Староміській площі відомого як будинок Баричкуф (Baryczków), прийнято рішення зупинитися на ньому, звертаючи увагу на те що його власниця, пані Штайнберг, виявилася готовою продати його Товариству» (Sprawozdanie, 1911: 12). Загальна сума оплачена готівкою при акті купівлі-продажу будівлі становила 40980 руб (Sprawozdanie, 1911: 13).

Вже 9 квітня 1912 року Товариство переїхало у власний новопридбаний будинок. Були задекларовані наступні планові роботи, які охоплювали наступні моменти: 1) реставрація покрівлі будівлі; 2) видалення деяких перегородок; 3) видалення софітів пізнішої епохи; 4) відбілення старої, зіпсутої штукатурки та проведення нового шпаклювання стін; 5) монтаж нових дверей та вікон. 6) ремонт сходів і підлоги; 7) ремонт фасадів; 8) монтаж електричного освітлення;) влаштування центрального опалення» (Sprawozdanie, 1911: 13). З огляду на даний інформаційний фрагмент можемо констатувати, що організація, одразу після набуття права власності на об'єкт нерухомості розпочало ремонтні роботи, відновлення історичного фасадного вигляду та модернізації інженерних мереж.

В даний період Товариство приймало участь у двох заходах теоретично-практичного характеру, які стосувалися збереження та реставрації пам'яток історії. Першим був з'їзд любителів пам'яток минулого та наради, що відбулася в Кракові, на якій «Товариство репрезентували п. Я. Дзекоріський, А. Гурні, Я. Лісецький, З. Монченський, Т. Вишневський та Й. Войцеховський» (Sprawozdanie, 1911: 19).

Другий проект в якому взяли участь члени організації був урядовий проект з охорони пам'яток минулого, розроблений Міністерством внутрішніх справ і «поданий Думою для попереднього розгляду відповідного думського комітету» (Sprawozdanie, 1911: 19). Як бачимо організація інтегрувалась до проектів як приватного характеру, так і до державних програм із збереження історичних пам'яток.

В окресленому періоді колекція Товариства поповнилися наступними благодійними внесками,

до яких належали дві старі щипці для свічок – від п. Марії Борковсько, колекція старих візитних карток — від п. Владислава Бюхнера, случський пояс – від от. Бураковського, п'ять старих казначейських білетів – від п. Чеслава Янковського, дві гравюри: плани битви зі шведами під Варшавою – від п. Олександра Краушара, ваза фабрики в Неборові – від п. Стефана Маєвського (Sprawozdanie, 1911: 20). Подібні поповнення фонду відбувалися на регулярній основі, експонати надходили від небайдужих громадян як земель Царства Польського, так і Литви, Білорусі та України.

Одним із найбільш активних відділів товариства був архітектурний відділ, який спеціалізувався на реновації пам'яток історії. Так, у роботі архітектурного відділу в 1911 році «перше місце за чисельністю, як і в попередні роки, посідали церкви». Одним із знакових проєктів, реалізованих відділом архітектури товариства був проєкт мощення та облаштування ринкової площі Варшави, який був делегований владою міста – «За результатами проведених у Магістраті міста нарад за участю делегатів Товариства та засідань архітектурного відділу Товариства з головними інженерами міста». Також, відповідно до цього проєкту архітектор Ч. Пшибильський виконав «детальні креслення мозаїчного розташування різноманітного каміння та оточення басейну-клумби посеред ринкової площі» (Sprawozdanie, 1911: 21).

Розглядаючи більш детально архітектурний відділ слід розглянути перелік справ, якими займався підрозділ в 1911 році. В населеному пункті Бжеськ Куявський, були розглянуті проєкти вітварів та внутрішнього церковного оздоблення, виконані п. З. Калиновським. В місті Ченстохова-Ясна Гура, був затверджений проєкт пана Шиллера, який мав за мету побудувати нову дзвіницю та сповідову кімнату. Розглянуто та затверджено проєкти реконструкції костелу в м. Карлові (стопницького повіту) також була проведена лекція Я. Джеконським та З. Монченьським на тему «Костел часів Владислава II». У м. Радом було «розглянуто представлений паном Шиллером проєкт реконструкції костелу бернардинів та обговорено питання реставрації інтер'єру» (Sprawozdanie, 1911: 22).

Динаміка росту активних членів організації протягом 5 років 1908–1912 років мала наступний вигляд: 1907 р. – 654 осіб, 1908 р. – 878 осіб, 1909 р. – осіб, 1910 р. – 1494 осіб, 1911 р. – 2163 осіб, 1912 р. – 2891 осіб (Sprawozdanie, 1912: 3). Таким чином протягом зазначеного періоду кількість членів зростає на 440%.

Важливим показником успішності будь-якої організації є його показники доходу. В 1907/1908 рр. дохід склав 4247, 50 руб., 1909 р. – 4650, 99 руб., 1910 р. – 7508, 80 руб., 1911 р. – 24 906, 93 руб., 1912 р. – 25907, 82 руб. (Sprawozdanie, 1912: 3). Отже річна дохідність за 5 річний період зростає на 610%.

Перше засідання в новій будівлі організації проходило за участю 102 осіб «у найбільшій кімнаті будинку, призначеній для зібрань. Засідання відкрив президент Товариства, вшанувавши пам'ять померлого в звітному році Леопольда Меєта – заступника правління, потім п. Е. Крашінський відзначили радісний момент у житті організації, перше зібрання у власній будівлі» (Sprawozdanie, 1912: 4).

На даному урочистому зібранні порядок денний мав наступний вигляд: 1) стан справ організації, які озвучив секретар п. К. Броневський; 2) бухгалтерський баланс та бюджет за 1913 р., представлені членом економічного відділу п. К. Стефанським; 3) протокол ревізійної комісії, зачитаний її членом п. В. Квятковським [23].

З метою підвищення інтересу до виставки серед населення керівництво Товариства призначило спеціальний виставковий комітет, до якого було запрошено ряд сторонніх осіб, не членів організації. Цей комітет за своїми завданнями поділявся на організаційний, виконавчий і редакційний підкомітети. До складу організаційного підкомітету увійшли Едуард Крашінський, Райнольд Пшездецький, Ксаверія Браницька, Стефан Кшивошевський – редактор «Святу», Конрад Ольхович – редактор «Кур'єра Варшавського» (Sprawozdanie, 1912: 7). Виконавчий комітет складався з: З. Стефанської, Зузани Рабської, А. Стшалецького, д-р Альфреда Лаутербаха, К. Броневського. До Редакційної комісії увійшли: Зенон Пшесмицький, Броніслав Гембаржевський, Вацлав Гузар (Sprawozdanie, 1912: 7).

З метою увіковічення експонатів виставки, окрім звичайного каталогу, було розроблено та видано «Пам'ятку виставки», оздоблену 126 фотографіями найвидатніших екземплярів, та двома передмовами: п. З. Пшесмицького» (Sprawozdanie, 1912: 7).

Початково строк дії виставки був окреслений керівництвом Товариства в два місяці, але «великий інтерес до неї в суспільстві та численні звернення з проханням провести її до осені спонукали керівництво продовжити її до 10 жовтня. У цей день виставка була закрита, що дало загальний чистий прибуток близько 8000 рублів» (Sprawozdanie, 1912: 8). Як бачимо маркетингові

прийоми з поширення інформації про виставку та залучення широких мас людей привело до нечуваного інтересу до заходу, що безперечно посіяло серед населення Варшави зародки любові до архітектурної спадщини, пам'яток історії та польської культури загалом.

Внутрішня робота в організації не стояла на місці, так згідно з розпорядженням правління організації було запроваджено щомісячні збори членів Товариства, а також була призначена комісія для підготовки та розробки програм зборів. Вона складався з: А. Краушара, д-ра. А. Лаутербаха, В. Повіхровського, д-р З. Роковського, М. Куліковського, д-р. В. Татаркевича і Я. Войцеховського (Sprawozdanie, 1912: 9). Вхід на засідання був вільний, а їх «постійною датою була призначена кожна остання п'ятниця місяця». Розпочалися серія засідань двома лекціями А. Краушара на тему: «Домашнє життя варшавських міщан минулих століть» (Sprawozdanie, 1912: 9).

Одним із основних напрямків розвитку власної структури була ідея створення власного друкованого видання. З цією метою голова Товариства Є. Крашінський, який виділив на справу організації власного видавництва суму в 5000 рублів (Sprawozdanie, 1912: 15).

Видання мало публікуватись під назвою «Матеріали до історії мистецтва в Польщі» мало складатися з двох головних розділів: 1) студій у найбільш повному і закінченому вигляді, заснованих на детальніших дослідженнях і зроблених їх авторами самостійно та 2) коротких доповідей, поданих у формі протокольних повідомлень про пам'ятники та твори мистецтва, варті уваги (Sprawozdanie, 1912: 18).

Бажаючи забезпечити видавництву рівень, який би «якнайкраще відповідав науковим вимогам» керівництво заснувало новий орган – відділ історії мистецтв (Sprawozdanie, 1912: 18), так як «у Варшаві немає жодного осередку, де могли б збиратися мистецтвознавці для спільної, суто наукової, теоретичної роботи» (Sprawozdanie, 1912: 18). Проте головним завданням відділу історії мистецтва, крім вищезгаданих завдань «є справа видавництва та редагування» (Sprawozdanie, 1912: 18).

Колекція Товариства в 1912 році поповнилася благодійними внесками від Ядвіги Гавінської з Києва яка надала – англійську фаянсову тарілку,

Людвіки Бабінської з Варшави – портрет Барбари Радзивіл (копія з несвезького оригіналу), Валерій Юзевський з Радомишля (Київська губернія) – олов'яний хрест з Познаня (Sprawozdanie, 1912: 19).

В 1912 році відділ консервації та збереження пам'яток історії виконав комплекс робіт із відновлення костьолів регіону. Так в населеному пункті Бонков (Ловіцького повіту) був розроблений «проект перебудови костелу, зроблений архітектором Держановським». В місті Буженін (Шерадзький повіт) була оголошена доповідь Я. Войцеховського «Про костел 1642 р., оточений фортечною стіною зі стрілчастими прорізами» (Sprawozdanie, 1912: 23). В Цеглові (Новомінський повіт) оголошені доповіді Я. Дзекорського та М. Страшака «Про церкву з XIV ст.» (Sprawozdanie, 1912: 23). В Гарбові (Новоолександрійського повіту) були представлені проекти вітваря, які були «розглянуті та визнані невідповідними» (Sprawozdanie, 1912: 24). В місті Гловачув (Коженицького повіту). Розроблено звіт д-р Томкевича про «проект розширення прекрасного барокового костелу XVII ст. Вирішено було звернутися до о. єпископа Сандомирського з проханням надіслати проект на оцінку» (Sprawozdanie, 1912: 24).

Висновки. Отже, основними цілями товариства була: популяризація знань про пам'ятки, активізація роботи з догляду за пам'ятками, соціальні ініціативи, налагодження співпраця з природоохоронними службами.

Товариство поширювало знання про польську культуру та мистецтво, документувало та інвентаризувало пам'ятки, організовувало виставки та цикли лекцій, займалося соціальним контролем стану історичних будівель та намагалося ефективно втручатися в їх захист. Силами своїх членів проводила консерваційні роботи.

Від початку своєї діяльності Товариство намагалося бути загальнонаціональною організацією усіх поляків. Було створено численні локальні осередки, також далекі від центру у Петрограді, Житомирі, Києві, Вільносі, Москві та Одесі.

За ініціативи Товариства проводилися цикли популярних лекцій, спрямованих на поширення знань про польське мистецтво, націлених на поширення художньої культури в польському суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości, 1911, Warszawa, 82 s.
2. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości, 1912, Warszawa, 104 s.
3. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości, 1909, Warszawa, 72 s.

REFERENCES

1. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości [Report of the Board of the Society for the Protection of Monuments of the Past], 1911, Warszawa, 82 s. [in Polish]
2. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości [Report of the Board of the Society for the Protection of Monuments of the Past], 1912, Warszawa, 104 s. [in Polish]
3. Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa opieki nad zabytkami przeszłości [Report of the Board of the Society for the Protection of Monuments of the Past], 1909, Warszawa, 72 s. [in Polish]

УДК 94 (477) (092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-2>**Михайло САБІНСЬКИЙ,**

orcid.org/0000-0001-6059-4646

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

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПАДЩИНА МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО В ОЦІНКАХ ДІАСПОРНИХ ІСТОРИКІВ 1968–1989 РОКІВ

Мета дослідження полягає у відтворенні рецепції історіографічної спадщини М. Грушевського в українській закордонній історіографії 1968–1989 рр. Методологія дослідження передбачає поєднання традиційних для історіографічних праць принципів об'єктивності, (історизму, холізму і системності, а також ціннісного підходу до об'єкту вивчення) та загальнонаукових (узагальнення, порівняння, аналіз і синтез) і спеціально-історичних (історико-порівняльний, історико-генетичний, історико-психологічний та історико-типологічний) методів наукової праці. Наукова новизна статті полягає у дослідженні малознаної проблеми рецепції історіографічної спадщини М. Грушевського в українській закордонній історіографії 1968–1989 рр. У підсумку відзначено, що опрацювання історіографічних сюжетів спадщини Великого Українця в діаспорній гуманітаристиці протягом другої половини 1960–1980-х рр., дозволяє відзначити виразну спеціалізацію грушевськознавчого дискурсу. Вона проявлялася у помітному зростанні кількості науково-дослідних студій, в яких здійснювалася спроба стереоскопічного вивчення обраної проблеми на підставі наявного кола джерел та із застосуванням актуального методологічного інструментарію. Коло цих проблем визначали доступні матеріали, в пошуках яких закордонні інтелектуали наполегливо опрацьовували західні колекції. У підсумку було створено низку новаторських студій, багато з яких і по сьогодні не втратили наукової цінності. З іншого боку, об'єктивна обмеженість документальної бази мала наслідком фрагментарність грушевськознавчого дискурсу та складність створення узагальнюючих історіографічних студій. Попри це, саме історіографічна література 1968–1989 рр. уможливила стрімкий поступ матеріального грушевськознавства після проголошення української незалежності.

Ключові слова: М. Грушевський, інтелектуальна спадщина, українська закордонна історіографія, Л. Винар, рецепція.

Mykhailo SABINSKYI,

orcid.org/0000-0001-6059-4646

Postgraduate Student at the World History and Special Historical Disciplines Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) mikhailo.sabinskyi@gmail.com

THE INTELLECTUAL HERITAGE OF MYKHAILO HRUSHEVSKY IN THE ASSESSMENTS OF DIASPORA HISTORIANS 1968–1989

The purpose of the research is to reproduce the reception of the historiographic heritage of M. Hrushevsky in the Ukrainian foreign historiography of 1968–1989. The research methodology is based on the combination of traditional principles peculiar to historiographic works (objectivity, holism, historicism and systematicity, as well as a value approach to the object of study) and general scientific (generalization, comparison, analysis and synthesis), special and historical (historical and comparative, historical and genetic, historical and psychological, historical and typological) methods of scientific research. The scientific novelty of the article consists in the study of the little-known problem of the reception of the historiographic heritage of M. Hrushevsky in the Ukrainian foreign historiography of 1968–1989. As a result, it was noted that the study of historiographical studies of the legacy of the Great Ukrainian in diaspora humanitarianism during the second half of the 1960–1980s allows us to note the distinct specialization of the Hrushevsky studies discourse. It manifested itself in a noticeable increase in the number of research studies that attempted to study the chosen problem stereoscopically on the basis of the available range of sources and with the use of current methodological tools. The range of these problems was determined by the available materials, found in Western collections. As a result, a number of innovative studios were created, many of which have not lost their scientific value to this day. On the other hand, the objective limitation of the documentary base resulted in the fragmentation of the Hrushevsky studies scholarly discourse and the difficulty of creating generalizing historiographical studies. Despite this, it was the historiographical literature of 1968–1989 that enabled the rapid progress of mainland Hrushevsky studies after the declaration of Ukrainian independence.

Key words: M. Hrushevsky, intellectual heritage, Ukrainian foreign historiography, L. Vynar, reception.

Постановка проблеми. Широке вшанування століття з дня народження Михайла Грушевського в 1966 р. помітно посилило і утривало увагу української закордонної спільноти до різнопланової спадщини визначного історика. Свідченням цього були численні різножанрові публікації, кількість яких помітно зростала в роки відзначення чергових ювілеїв (1976 та 1986 роки) чи меморіальних (1984 р.) дат автора «Історії України-Руси». Левова частка таких дописів мала виразний науково-популярний характер і була покликана долати сформовані в добу Визвольних змагань численні історіографічні стереотипи, роз'яснюючи читачеві багатоаспектність національного служіння М. Грушевського. Поряд із такою публіцистичною грушевськіаною з'являлися і праці дослідницького характеру, спрямовані на глибоке осмислення спадщини визначного інтелектуала. Вони створювалися на підставі постійно зростаючої джерельної бази і ґрунтувалися на методологічних здобутках західної соціогуманітаристики. Саме на цій дослідницькій за характером грушевськіані, сфокусованій на осмисленні інтелектуального доробку автора «Історії України-Руси», ми й зосередимося нижче.

Мета статті – відтворити рецепцію інтелектуальної спадщини М. Грушевського в українській закордонній історіографії 1968–1989 рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні діаспорна грушевськіана має чималу літературу. Дещо її автори з'ясували і стосовно внеску закордонних інтелектуалів 1968–1989 рр. у переосмислення творчої спадщини автора «Історії України-Руси». Так, стисло цю проблему висвітлила у своїй монографії про Українське історичне товариство Алла Атаманенко (Атаманенко, 2010: 503-527). В свою чергу, діаспорний дискурс теоретичної грушевськіани у низці праць про методологічні погляди автора «Історії України-Руси» дослідив Віталій Тельвак (Тельвак, 2000; Тельвак, 2010). Особливості осмислення діаспорними інтелектуалами схоларних практик М. Грушевського з'ясували В. Тельвак і В. Педич (Тельвак, Педич, 2016). Втім, у працях цих та інших авторів цілісно не відтворено грушевськознавчі дискусії, які точилися протягом 1968–1989 рр. Цим і зумовлено актуальність теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. У фокусі наукової грушевськіани досліджуваного двадцятиліття очікувано перебувала різнопланова історіографічна спадщина автора «Історії України-Руси». При цьому найбільше уваги українські закордонні інтелектуали присвятили подальшому осмисленню історичної схеми М. Грушевського. Важливо, що представники всіх поколінь та ідей-

них орієнтацій українських істориків на вигнанні були єдині у визнанні видатних концептуальних заслуг автора «Історії України-Руси». Про це, наприклад, писали у багатьох працях такі заслужені українські історики та молодші сучасники М. Грушевського як О. Оглоблин і Н. Полонська-Василенко. Ще один представник старшого покоління Микола Чубатий у праці «Українська історична наука» відзначив: «М. Грушевський своєю історичною схемою Історії Східної Європи ще 1904 р. виразно визначив, що належить до Історії України, а що ні. Історичну схему Грушевського всі Українці історики на батьківщині прийняли були як обов'язуючу» (Чубатий, 1971: 6).

Не менш високо оцінювали історіософську новацію М. Грушевського і представники середнього покоління. Так, перший очільник кафедри історії України у Гарвардському університеті О. Пріцак наголошував, що «важливим був факт, що Грушевський, коли назрів час (1904), мав почуття міри, гідності і відваги виступити як лицар (а не бунтівник) із поданням обґрунтування своєї схеми власне в офіційнім виданні Імператорської Академії Наук у Петербурзі, і то українською мовою» (Пріцак, 1973: 101-102). Цілком поділяв таке бачення й дещо старший за нього Микола Андрусак, який звернув увагу на некоректність закидів М. Грушевському у його нібито некритичному замилюванні народництвом. За влучним спостереженням вченого, «його схема відокремлення історії України від «общерусскої» й очолювання ним новітньої української держави, відокремленої від московської, зробили з нього непримиренного з москалями українського історика – націоналіста-державника. [...] Тим то слід уважати його за українського національного історика-державника» (Андрусак, 1978: 20).

Інший представник середнього покоління українських істориків на вигнанні О. Домбровський присвятив теоретичному конструкту автора «Історії України-Руси» розвідку під промовистою назвою «Вічно актуальна схема історії України». В ній він наголосив не лише на науковій, а й на громадській вартості концептуальної пропозиції визначного вченого, яка і за часів царату, і в комуністичній державі утверджує історичну самотність українців. Пояснюючи читачеві суть новаторської пропозиції автора «Історії України-Руси», О. Домбровський зазначив: «М. Грушевський виказав, що історичний процес українсько-руського Півдня мав свій власний стиль історизму й кристалізувався зовсім незалежно від історичного процесу фіно-московської Півночі шляхом поглибленої диференціації в наслідок діяння

діаметрально різних антропогеографічних і геополітичних факторів східноєвропейського Півдня і Півночі» (Домбровський, 1985: 2).

Поряд із проблемами концептуальної спадщини М. Грушевського, продовжувалося поглиблене дослідження вибраних сюжетів його історіографічного доробку. Так, вдумливе осмислення ранньоісторичної проблематики в працях М. Грушевського у досліджуваній період продовжив знаний антикознавець О. Домбровський. Зокрема, спеціальну увагу він присвятив інтерпретації Геродотових свідчень про скіфів в «Історії України-Руси». На переконання історіографа, М. Грушевський виявив неабияке знання джерел і літератури предмету та високо розвинену інтуїцію історика-дослідника в розв'язуванні спірних проблем на підставі реальних даних джерельного матеріалу. Якщо ж немає тих реальних даних, відзначив О. Домбровський, то визначний історик бере під увагу можливості соціологічного, етнографічного, географічного й в кінці історичного характеру та висуває можливі гіпотези, основані на критичних міркуваннях досвідченого в методології науково-дослідної праці історика (Домбровський, 1968: 68).

В інших своїх розвідках О. Домбровський спробував з'ясувати теоретичні особливості ранньоісторичних реконструкцій визначного вченого. Зокрема, він спеціальну увагу присвятив специфіці тлумачення автором «Історії України-Руси» географічного чинника. Дослідник слушно вказав на те, що в етноцентричній системі історизму в М. Грушевського географічний фактор займає друге за важливістю місце після етнічного. Такий пріоритет історіограф слушно пов'язує з впливами позитивістів Генрі Бокля та його вчителя В. Антоновича. На прикладі ранньоісторичних реконструкцій М. Грушевського О. Домбровський переконливо продемонстрував те, «як соціолог-історик показав нам у першому томі своєї капітальної «Історії», як використовувати поодинокі варіанти географічного фактору при інтерпретації явищ, подій і фактів ранньоісторичного процесу на території України» (Домбровський, 1984: 110).

Зрештою, О. Домбровський запропонував читачеві власну спробу цілісної реконструкції теоретичної моделі визначного історика на матеріалах першого тому його великої праці. При цьому він наголосив, що «методологічна сторінка пра- й ранньо-історичного розділу Історії України-Руси М. Грушевського характерна своїми властивостями» (Домбровський, 1969: 65). До згаданих властивостей історіограф відніс домінування критичного й аналітичного методів, що

уможливили визначному вченому майстерно узагальнити порівняно скромне коло джерел і запропонувати читачеві такий образ доісторичної доби нашого минулого, що й по сьогодні не втратив своєї актуальності (Домбровський, 1969: 73; Тельвак, 2002: 17-34).

Поряд із опрацюванням класичних історіографічних сюжетів, досліджуваний період приніс низку оригінальних за постановкою грушевськознавчої проблематики праць. Так, знаний історик та економіст Микола Чировський уперше здійснив комплексну спробу з'ясувати особливості дискурсивних практик М. Грушевського як дослідника українського господарства. На початку своєї розвідки історіограф слушно відзначив, що на тлі дедалі зростаючої кількісно та якісно грушевськіани «вражає вбогість літератури про нього як дослідника розвитку українського народного господарства...» (Чировський, 1968: 1403). Натомість, твердить М. Чировський, саме в «Історії України-Руси» найповніше в літературі представлено генезу господарських практик нашого народу від найдавніших часів до кінця XVII ст. у всій їхній історичній різноманітності. Приваблює дослідника також методологічна сторінка історико-економічних студій М. Грушевського. На переконання М. Чировського, господарські відносини визначний історик трактував рівнорядно, як взаємозалежні, з іншими процесами – культурними, духовними, соціальними і політичними (Чировський, 1968: 1405).

Ще одним оригінальним історіографічним сюжетом, уперше опрацьованим у досліджуваній період, стало з'ясування особливостей історичної портретистики у спадщині М. Грушевського. Так, Теодор Мацьків відтворив рецепцію образу гетьмана Івана Мазепи в працях М. Грушевського. Дослідник слушно вказав, що серед іншого, своєю студією він мав на меті підважити тезу державницької історіографії про нібито послідовно критичне ставлення визначного історика до представників національної еліти. Змальовуючи подієвий та історіографічний контекст проблеми, Т. Мацьків переконливо показав цілковиту коректність історика при інтерпретації політики визначного гетьмана (Мацьків, 1984: 122). Відзначимо, що висновки Т. Мацьківа цілком поділяють і сучасні дослідники проблеми (Тельвак, 2008: 171, 360).

Не менш новаційну проблему «М. Грушевський і київська наукова традиція» актуалізував Л. Винар у своїй доповіді в УВАН 11 жовтня 1986 р. у рамках широкого відзначення закордонними інтелектуалами 125-ліття київської академічної традиції. При цьому дослідник зазначив,

що цю тему можна розглядати в трьох головних аспектах: 1) вклад М. Грушевського в розбудову наукового життя у Києві в різні періоди його діяльності; 2) наукова творчість історика, присвячена Києву, або його киевознавство; 3) висвітлення і аналіз істориком київської наукової традиції, зокрема його інтерпретація ролі Києва в історичному розвитку українського культурно-наукового процесу. Найдокладніше у своїй доповіді Л. Винар зупинився над третьою складовою теми, в якій також стисло обговорив наукову діяльність історика в Києві в 1920-их роках (Винар, 1986: 4).

Досліджуваний період приніс поглиблення проблематики рецептивної грушевськіани. Так, до сюжету критичних зауважень І. Франка на адресу «Історії України-Руси» звернувся О. Домбровський (Домбровський, 1970: 122–131). Традиційно для себе фокусуючись на ранньоісторичній тематиці, історіограф нав'язав до своєї більш ранньої розвідки і співставив Франкову критику перекладу та інтерпретації М. Грушевським свідчень Геродота про скифів із станом сучасного собі знання в цій галузі. У підсумку вчений дійшов аргументованого висновку, що Каменяр виявився більш вправним від молодшого колеги при перекладі та художньому опрацюванні Геродотових оповідань. Натомість, автор «Історії України-Руси» продемонстрував значно модерніше за свого геніального приятеля розуміння теоретичних засад історіописання (Тельвак, 2006–2007).

Зрештою, досліджуване двадцятиліття принесло першу спробу панорамного монографічного дослідження історіографічної спадщини творця «Історії України-Руси». Автором цієї студії вповні очікувано був засновник грушевськознавства Л. Винар. Його праця вийшла з нагоди вшанування півстоліття смерті М. Грушевського спочатку на сторінках мюнхенської «Сучасності», а згодом у доопрацьованому варіанті окремою книгою (Винар, 1985). Сам автор був свідомий важливості його студії, що стала ретельним підсумуванням і вдумливим переосмисленням всієї попередньої традиції (включно зі студіями самого автора) дослідження історіографічної спадщини М. Грушевського. «До певної міри – це піонерська праця», – наголошував він своїм читачам.

Архітектоніка книги передбачала висвітлення обраних дослідницьких сюжетів у вступній частині, п'яти розділах і низці додатків джерельно-бібліографічного плану. У першому розділі («Життєвий шлях і науково-організаційна діяльність») автор стисло охарактеризував головні біографічні факти героя своєї студії. При цьому він виопукив вплив В. Антоновича в науці та О. Кониського

в громадській праці на початку його історика, згадав про вагомість для українознавства діяльності історичної школи львівського й київського періодів, змалював постать ученого на тлі доби Визвольних змагань, охарактеризував кількісний еміграційний період, відтак зосередився на повороті діяча в Україну й розквіті під його керівництвом історичної науки протягом 1924–1930 рр. аж до тотального погрому української гуманітаристики та трагічного епілогу одного з її творців. В другому розділі – «Замітки про історіографічну спадщину Грушевського» – міститься докладна характеристика історичної схеми визначного вченого в контексті української національної історіографії, а також його «Історії України-Руси» й інших значних історіографічних текстів. У третій частині – «Михайло Грушевський і державницький напрям в українській історіографії» – автор з'ясовує особливості історіософсько-ідеологічної конфронтації між «народником» М. Грушевським та істориками-державниками (В. Липинським, С. Томашівським, І. Кривецьким, Д. Дорошенком та Б. Крупницьким). Четвертий розділ «Історична школа М. Грушевського та її значення» поділяється на два підрозділи про львівську й київську історичні школи. В них Л. Винар з'ясовує персональний склад і характеристику однієї й другої школи. Відтак, у п'ятій частині – «Погром і знищення історичної школи Грушевського» – автор змальовує картину поступової реалізації комуністичною владою плану з цілковитого зачищення інтелектуального простору радянської України від конкурентних дискурсів, що закінчилося таємничою смертю історика на Кавказі. В додатках Л. Винар передрукував його статтю «Звичайна схема «руської» історії й справа раціонального укладу історії східного слов'янства», а також подав читачеві «Бібліографічні джерела до вивчення життя М. Грушевського» і «Вибрані видання Л. Винара про М. Грушевського».

Проаналізована монографія, що вийшла у зменшеному «захляявному» форматі для легшого поширення в Україні, викликала чимале зацікавлення серед читаючої публіки та колег-істориків. Останні одностайно відзначали, що автор як найбільш авторитетний грушевськознавець дав студію новаторську за піднятими проблемами та надзвичайно ґрунтовну за джерельним рівнем їхнього опрацювання. О. Домбровський у своїй рецензії відзначив: «Треба привітати працю нашого історика Любомира Винара як чергове надбання на шляху його невтомних і довголітніх студій в домені Грушевськіани. За те він заслуговує на почесне звання гідного

представника-послідовника існуючої в духовому розумінні школи Михайла Грушевського на дальших етапах розвитку української національної історіографії» (Домбровський, 1987: 4).

У досліджуваний період також актуалізувалося осмислення доробку Грушевського-літературознавця. Так, вперше в грушевськознавстві завдяки Богдану Романенчуку було здійснено комплексний аналіз історико-літературної та літературознавчої спадщини визначного історика (Романенчук, 1969). Вже на початку своєї розвідки дослідник слушно відзначив, що «слава М. Грушевського як найбільшого та найвизначнішого історика України зовсім притьмила його значення як літературного діяча». Далі автор послідовно реконструює творчі ампула вченого як письменника, літературного критика та історика літератури. Також літературознавець звертається до белетристичної спадщини М. Грушевського. Припускаючись незначних фактологічних помилок (наприклад, твердячи, що юнак писав під псевдонімом Микита, а не Михайло Заволока), Б. Романенчук всебічно з'ясував особливості літературного дискурсу юнацької, а відтак і зрілої прози визначного історика. При цьому особливу увагу він присвятив осмисленню ідейних підвалин історичної белетристики М. Грушевського, зокрема, таких його творів, як «Хмельницький в Переяславі» та «Ярослав Осмомисл».

Зрештою, Б. Романенчук звертається до спадщини М. Грушевського як літературного критика. На численних прикладах дослідник показує оригінальність і проникливість літературознавчих спостережень історика, що цілком були акцепто-

вані його авторитетними колегами, які досліджували тогочасне українське письменництво. Звертається він також і до проблеми концептуальних засад літературознавчого дискурсу автора «Історії України-Руси», на багатьох прикладах доводячи еkleктичний характер сконструйованої ним теорії. Насамкінець, дослідник підняв і малознану проблему рецепції художньої та критико-літературної творчості М. Грушевського в інтелектуальному просторі першої третини ХХ ст., показавши чималу впливовість його ідей і спостережень.

Висновки. Підсумовуючи опрацювання історіографічних сюжетів спадщини Великого Українця в діаспорній гуманітаристиці протягом другої половини 1960–1980-х рр., відзначимо виразну спеціалізацію грушевськознавчого дискурсу. Вона проявлялася у помітному зростанні кількості науково-дослідних студій, в яких здійснювалася спроба стереоскопічного вивчення обраної проблеми на підставі наявного кола джерел та із застосуванням актуального методологічного інструментарію. Коло цих проблем визначали доступні матеріали, в пошуках яких закордонні інтелектуали наполегливо опрацьовували західні колекції. У підсумку було створено низку новаторських студій, багато з яких і по сьогодні не втратили наукової цінності. З іншого боку, об'єктивна обмеженість документальної бази мала наслідком фрагментарність грушевськознавчого дискурсу та складність створення узагальнюючих історіографічних студій. Попри це, саме історіографічна література 1968–1989 рр. уможливила стрімкий поступ материкового грушевськознавства після проголошення української незалежності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусак М. Михайло Грушевський як історик – народник і державник. *Записки НТШ*. 1978. Т. СХСІV. С. 7–20.
2. Атаманенко А. *Українське історичне товариство: ідеї, постаті, діяльність*. Острог, 2010. 672 с.
3. Винар Л. *Найвидатніший історик України Михайло Грушевський (1866–1934). У 50-ліття смерті*. Мюнхен, 1985. 120 с.
4. Домбровський О. М. Грушевський і київська наукова традиція. *Свобода*. 1986. № 214. С. 4.
5. Домбровський О. Вічно актуальна схема історії України. *Свобода*. 1985. № 26. С. 2.
6. Домбровський О. Географічний фактор в ранньоісторичній схемі «Історії України-Руси» М. Грушевського. *Український історик*. 1984. Ч. 1–4. С. 103–110.
7. Домбровський О. Геродотова Скитія в Історії України-Руси М. Грушевського. *Український історик*. 1968. Ч. 1–4. С. 60–68.
8. Домбровський О. Критичні завваги І. Франка до «Історії» М. Грушевського. *Український історик*. 1970. Ч. 1–3. С. 122–131.
9. Домбровський О. Методологічні основи дослідів над ранньою історією України М. Грушевського. *Український історик*. 1969. Ч. 1–3. С. 65–73.
10. Домбровський О. Нове надбання на полі української історіографії. *Свобода*. 1987. № 16. С. 4.
11. Мацьків Т. Гетьман Іван Мазепа в працях М. Грушевського. *Український історик*. 1984. № 1–4. С. 111–122.
12. Прицак О. *Чому катедри українознавства в Гарварді?* Кембридж, 1973. 225 с.
13. Романенчук Б. Михайло Грушевський як письменник і літературознавець. *Альманах провидіння на 1969 рік*. 1969. С. 107–129.
14. Тельвак В. Вивчення історико-теоретичної спадщини Михайла Грушевського в історіографії української діаспори (1939–1990 рр.). *Вісник Львівського університету. Серія історична*. 2000. Вип. 35–36. С. 354–366.

15. Тельвак В. Проблема «Франко-Грушевський» в українській історіографії. *Український історик*. 2006–2007. № 4 / 1–2. С. 183–199.
16. Тельвак В. *Теоретико-методологічні підстави історичних поглядів Михайла Грушевського (кінець XIX – початок XX століття)*. Нью-Йорк-Дрогобич, 2002. 236 с.
17. Тельвак В. Грушевськознавство: методологічні проблеми поступу *Краєзнавство*. 2010. № 3. С. 29–35.
18. Тельвак В. *Творча спадщина Михайла Грушевського в оцінках сучасників (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)*. Київ – Дрогобич, 2008. 494 с.
19. Тельвак В., Педич В. *Львівська історична школа Михайла Грушевського*. Львів, 2016. 440 с.
20. Чировський М. Михайло Грушевський як дослідник українського господарства. *Визвольний шлях*. 1968. Кн. XI–XII. С. 1403–1417.
21. Чубатий М. *Українська історична наука (її розвиток та досягнення)*. Філадельфія, 1971. 53 с.

REFERENCES

1. Andrusiak, M. (1978). Mykhailo Hrushevskiyi yak istoryk – narodnyk i derzhavnyk [Mykhailo Hrushevskiyi as a historian is a populist and statesman]. *Zapysky NTSh*. T. CXCIV. S. 7–20.
2. Atamanenko, A. (2010). *Ukrainske istorychne tovarystvo: idei, postati, diialnist [Ukrainian historical society: ideas, figures, activities]*. Ostroh. 672 s.
3. Vynar, L. (1985). *Naivydatnishyi istoryk Ukrainy Mykhailo Hrushevskiyi (1866 – 1934). U 50-littia smerty [Mykhailo Hrushevskiyi (1866–1934), the most outstanding historian of Ukraine. On the 50th anniversary of death]*. Miuunkhen. 120 s.
4. Dombrovskiyi, O. (1986). M. Hrushevskiyi i kyivska naukova tradytsiia [M. Hrushevskiyi and the Kyiv scientific tradition]. *Svoboda*. № 214. S. 4.
5. Dombrovskiyi, O. (1985). Vichno aktualna skhema istorii Ukrainy [An eternally relevant scheme of the history of Ukraine]. *Svoboda*. № 26. S. 2.
6. Dombrovskiyi, O. (1984). Heohrafichni faktor v rannoistorychnii skhemi «Istorii Ukrainy-Rusy» M. Hrushevskoho [The geographical factor in the early historical scheme of “History of Ukraine-Rus” by M. Hrushevskiyi]. *Ukrainskyi istoryk*. Ch. 1–4. S. 103–110.
7. Dombrovskiyi, O. (1968). Herodotova Skytiia v Istorii Ukrainy-Rusy M. Hrushevskoho [Herodotus’ Scythia in M. Hrushevskiy’s History of Ukraine-Rus]. *Ukrainskyi istoryk*. Ch. 1–4. S. 60–68.
8. Dombrovskiyi, O. (1970). Krytychni zavvahy I. Franka do «Istorii» M. Hrushevskoho [I. Franko’s critical comments on M. Hrushevskiyi’s “History”]. *Ukrainskyi istoryk*. Ch. 1–3. S. 122–131.
9. Dombrovskiyi, O. (1969). Metodolohichni osnovy doslidiv nad rannoiu istoriieiu Ukrainy M. Hrushevskoho [Methodological foundations of research on the early history of Ukraine by M. Hrushevskiyi]. *Ukrainskyi istoryk*. Ch. 1–3. S. 65–73.
10. Dombrovskiyi, O. (1987). Nove nadbannia na poli ukrainskoї istoriohrafii [A new acquisition in the field of Ukrainian historiography]. *Svoboda*. № 16. S. 4.
11. Matskiv, T. (1984). Hetman Ivan Mazepa v pratsiakh M. Hrushevskoho [Hetman Ivan Mazepa in the works of M. Hrushevskiyi]. *Ukrainskyi istoryk*. Ch. 1–4. S. 111–122.
12. Pritsak, O. (1973). *Chomu katedry ukrainoznavstva v Harvardi? [Why departments of Ukrainian studies at Harvard?]*. Kembrydzh. 225 s.
13. Romanenchuk, B. (1969). Mykhailo Hrushevskiyi yak pysmennyk i literaturoznavevts [Mykhailo Hrushevskiyi as a writer and literary critic]. *Almanakh provydyinnia na 1969 rik*. S. 107–129.
14. Telvak, V. (2000). Vyvchennia istoryko-teoretychnoi spadshchyny Mykhaila Hrushevskoho v istoriohrafii ukrainskoї diaspory (1939-1990 rr.) [Study of the historical and theoretical heritage of Mykhailo Hrushevskiyi in the historiography of the Ukrainian diaspora (1939-1990)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia istorychna*. Vyp. 35-36. S. 354-366.
15. Telvak, V. (2006-2007). Problema «Franko-Hrushevskiyi» v ukrainskii istoriohrafii [The “Franko-Hrushevskiyi” problem in Ukrainian historiography]. *Ukrainskyi istoryk*. № 4 / 1–2. S. 183–199.
16. Telvak V. (2002). *Teoretyko-metodolohichni pidstavy istorychnykh pohliadiv Mykhaila Hrushevskoho (kinets XIX – pochatok XX stolittia)* [Theoretical and methodological foundations of the historical views of Mykhailo Hrushevskiyi (late 19th-early 20th centuries)]. Niu-York-Drohobych. 236 s. [in Ukrainian].
17. Telvak, V. (2010). Hrushevskoznavstvo: metodolohichni problemy postupu [Hrushevskiy studies: methodological problems of progress]. *Kraieznavstvo*. № 3. S. 29–35. [in Ukrainian].
18. Telvak, V. (2008). *Tvorcha spadshchyna Mykhaila Hrushevskoho v otsinkakh suchasnykyv (kinets XIX – 30-ti roky XX stolittia)* [Creative Heritage of Mykhailo Hrushevskiy in judgements of his contemporaries (end XIX c. – 1930s)]. Kyiv-Drohobych. 494 s. [in Ukrainian].
19. Telvak V., Pedych, V. (2016). *Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho* [Lviv historical school of Mykhailo Hrushevskiy]. Lviv. 440 s. [in Ukrainian].
20. Chyrovskiyi, M. (1968). Mykhailo Hrushevskiyi yak doslidnyk ukrainskoho gospodarstva [Mykhailo Hrushevskiyi as a researcher of the Ukrainian economy]. *Vyzvolnyi shliakh*. Кн. XI–XII. S. 1403–1417.
21. Chubatyi, M. *Ukrainska istorychna nauka (ii rozvytok ta dosiahnennia)* [Ukrainian historical science (its development and achievements)]. Filadelfiia, 1971. 53 s.

УДК 94:327(560)«1560/1570»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-3>

Анатолій ТКАЧУК,
orcid.org/0000-0001-5219-8571
кандидат історичних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) Tkachuk.Anatoliy@vnu.edu.ua

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ СУЛТАНА СЕЛІМА II В 60–70-Х РОКАХ XVII СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано основні напрями зовнішньої політики султана Селіма II як один з важливих аспектів експансіоністської доктрини Османської імперії другої половини XVI ст. Період 60–70-х років розглядається як такий, в якому з'явилися перші ознаки початку процесу занепаду могутності імперії.

Наголошено на тому, що попри поширену серед дослідників думку щодо відповідальності за початок занепаду імперії саме Селіма II., з таким категоричним трактуванням навряд чи можна погодитися. Хоч період правління попереднього султана Сулеймана I Величного зазвичай інтерпретують як «золоту добу» історії Османської імперії однак вже в останні роки перебування його при владі держава вступила в період початку економічної кризи, втратила чимало своїх союзників, зазнала принизливих поразок в кількох військових кампаній.

Звернено увагу на особливості політики наступника Сулеймана I на османському троні – Селіма II, який не мав талантів державного діяча свого батька, а тому став першим в історії султаном династії Османів, який віддавав перевагу внутрішній політиці імперії, аніж плануванню й реалізації експансіоністських військових кампаній. У зв'язку з цим керівництво зовнішньополітичною сферою Османської імперії було покладено на великого візира Мегмеда-пашу Соколлу, котрий зосередив значну увагу на новому для імперії напрямку – Московському царстві.

Проаналізовано характер, перебіг та головні наслідки Астраханської військової кампанії 1568–1570 років для Османської імперії, Московського царства та Кримського ханства.

З'ясовано результати намагань султана Селіма II вже наступного року після укладання мирного договору з Московією, зосередити свою увагу на західноєвропейському напрямку, продовжити зовнішню політику свого батька й встановити контроль над територією Середземномор'я, оскільки флот султана та його васалів на той час вже впевнено почував себе на просторах Адріатичного, Іонічного та Чорного морів.

Визначено, що зовнішню політику одинадцятого султана Османської імперії загалом важко назвати вдалою, оскільки поразка турецького війська при Лепанто ознаменувала початок процесу послаблення впливу османів на значну територію Середземномор'я.

Ключові слова: військова кампанія, зовнішня політика, Кримське ханство, Московське царство, Османська імперія, Середземномор'я, Центрально-Східна Європа.

Anatolii TKACHUK,
orcid.org/0000-0001-5219-8571
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of World History
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) Tkachuk.Anatoliy@vnu.edu.ua

THE EUROPEAN VECTOR OF THE FOREIGN POLICY OF SULTAN SELIM II IN THE 60–70S OF THE XVII CENTURY

The article analyzes the main direct foreign policy of Sultan Selim II as one of the most important aspects in the expansionist doctrine of the Ottoman Empire of the other half of the 16th century. The period of the 60s–70s is viewed as such, in which the first signs of the process of the fall of the power of the empire appeared.

It is emphasized that despite the widespread opinion among researchers that Selim II is responsible for the beginning of the decline of the empire, one can hardly agree with such a categorical interpretation. Although the reign of the previous Sultan Suleiman the Magnificent is usually interpreted as the «golden age» of the history of the Ottoman Empire, in the last years of his rule, the state entered the period of the beginning of the economic crisis, lost many of its allies, and suffered humiliating defeats in several military campaigns.

Attention is paid to the peculiarities of the policy of the successor of Suleiman I on the Ottoman throne – Selim II, who did not have the talents of a statesman of his father, and therefore became the first sultan in the history of the Ottoman dynasty, who preferred the internal policy of the empire to the planning and implementation of expansionist military campaigns. In this regard, the leadership of the foreign policy sphere of the Ottoman Empire was entrusted to

the Grand Vizier Mehmed Pasha Sokoll, who focused considerable attention on a new direction for the empire – the Muscovite Kingdom.

The nature, course, and main consequences of the Astrakhan military campaign of 1568–1570 for the Ottoman Empire, the Muscovite Kingdom, and the Crimean Khanate are analyzed.

The results of Sultan Selim II's efforts already the following year after the conclusion of the peace treaty with Muscovy, to focus his attention on the Western European direction, to continue his father's foreign policy and to establish control over the territory of the Mediterranean Sea, as the fleet of the Sultan and his vassals at that time were already confidently felt like he was on the expanses of the Adriatic, Ionian and Black seas.

It is determined that the foreign policy of the eleventh Sultan of the Ottoman Empire can hardly be called successful in general, since the defeat of the Turkish army at Lepanto marked the beginning of the process of weakening the influence of the Ottomans on a significant territory of the Mediterranean.

Key words: *military campaign, foreign policy, Crimean Khanate, Muscovite Empire, Ottoman Empire, Mediterranean, Central-Eastern Europe.*

Постановка проблеми. Зовнішня політика Османської імперії впродовж XVI–XVII ст. характеризувалася, в першу чергу, спробами взяти під свій контроль Центрально-Східну Європу та частину Середземномор'я, що вилилося в серію експансіоністських походів на ці території. Десятиліття кривавих воєн мусульман з християнськими державами розвіяло міфи про непереможність турецької армії. В цьому контексті цікавим аспектом даної проблеми є аналіз спроб османів втримати свої домінуючі позиції, хоч за правління Селіма II ознаки кризових явищ стали очевидними.

Аналіз досліджень. Військові походи Великої Порти були й залишаються предметом зацікавлення багатьох українських та зарубіжних дослідників. Водночас дане питання потребує глибшого вивчення, системного аналізу та сучасних інтерпретацій деяких його аспектів.

Особливістю української історіографії є те, що значна частина праць представлена передусім дослідженнями ролі запорозького козацтва та українського гетьманства у московсько-турецьких війнах, а також ролі України в європейських міжнародних відносинах XVI–XVII ст. Насамперед заслуговують на увагу праці, в яких досліджено внесок козацького війська в загальноєвропейську перемогу над мусульманськими завойовниками.

Тут слід згадати роботи Т. Чухліба, В. Заруби, І. Ворончука в яких на широкій джерельній базі відображено роль українців у тривалому протистоянні християнського та мусульманського світів доби раннього Нового часу.

Актуальними є наукові статті М. Ковальчука та А. Яговкіна, що стосуються фактично малодослідженої в сучасній українській історіографії тематики. Зокрема, М. Ковальчук вивчає процес формування адміністративної карти Османської імперії XIV–XVI ст., розглядає історичні передумови та особливості приєднання нових територій до складу імперії. А. Яговкін шукає причини занепаду Османської імперії в її внутрішній полі-

тиці, акцентуючи увагу на невдалій тімарній системі, запровадженій задля утримувати величезної османської армії, потрібної для здійснення експансіоністської політики султана.

Звісно, що неможна оминати увагою фундаментальну працю українського історика-сходознавця А. Кримського «Історія Туреччини».

Глибше та детальніше зовнішньополітичну доктрину Османської імперії щодо Центрально-Східної Європи та Середземномор'я вивчали зарубіжні дослідники. Зокрема, праці європейських, американських та арабських тюркологів Дж. Бальфура, Г. Іналджика, Е. Іхсаноглу, Г. Лемба, К. Фінкеля, Ф. Хітцеля, Ф. Шлоссера, написані на основі різнотипних історичних джерел, надають змістовну інформацію про історію Османської імперії XVI–XVII ст., а саме: розкривають рушійні сили османського піднесення від прикордонного князівства до лідера ісламського світу; ретельно аналізують передумови та причини розгортання експансіоністської політики османів на Балкани та в Центрально-Східну Європу, Середземномор'я акцентуючи увагу на протистоянні османів з імперією Габсбургів і Московією в контексті визвольного руху на Балканах; вивчають внутрішньо- та зовнішньополітичні причини послаблення впливу Порти на міжнародній арені з другої половини XVI ст., які призвели до загибелі та розпаду однієї з наймогутніших світових імперій.

Серед радянських та російських науковців комплексним дослідженням історії Османської імперії даного періоду займалися Л. Васильєв, В. Виноградов, М. Гартасян, С. Орешкова, І. Греков, Д. Єремєєв, М. Мейєр, А. Жиліна, А. Оразбердієв, Ю. Петросян, А. Хабалов і ін. Їхні праці присвячені дослідженню політичних взаємовідносин Османської імперії з країнами Центрально-Східної Європи впродовж XV–XVII ст. Значна увага приділяється відносинам османів зі східноєвропейськими державами, зокрема Московією та Річчю Посполитою.

Загалом історіографічна та джерельна база даної проблеми є достатньою для подальших досліджень та сучасних інтерпретацій.

Мета статті полягає в аналізі зовнішньополітичної доктрини Османської імперії за правління султана Селіма II в контексті реалізації низки завойовницьких походів на європейському континенті.

Виклад основного матеріалу. Після смерті десятого султана Османської імперії – Сулеймана I Пишного на престол зійшов його син Селім II.

Слід зауважити, що більшість істориків період правління султана Сулеймана зазвичай інтерпретують як «золоту добу» Османської імперії. На нашу думку, така категорична й однозначна оцінка потребує зваженого та ґрунтовного аналізу й трактування. Так само варто переглянути усталену в науковому середовищі думку про те, що відповідальність за початок занепаду імперії лежить саме на Селімі II. Таке трактування теж важко назвати об'єктивним оскільки на кінець правління Сулеймана в державі вже відчувався початок економічної кризи, вона втратила значимих чи потенційних союзників, зазнала нищівних поразок в низці військових кампаній. В той же час в загальноєвропейському геополітичному просторі формувалися нові експансіоністські коаліції з якими Османській імперії конкурувати ставало все важче. Окрім того, слід звернути увагу й на активну політику консолідації християнських країн навколо ідеї «хрестового походу проти мусульман», яку в той час декларували в Ватикані.

Тому, є всі підстави стверджувати, що початок занепаду могутності Османської імперії проявився ще за правління султана Сулеймана, який воюючи на декілька фронтів, будуючи велику кількість архітектурних споруд та витрачаючи величезну кількість коштів на утримання свого двору виснажив імперію. На зародження й розвиток кризових явищ вплинули й ряд стратегічних помилок султана Османської імперії, яка не взяла участь у Великих географічних відкриттях маючи вихід до океану та могутній флот, на долучилась до процесів колонізації Індії, недооцінила силу протестантизму аби скласти вигідний для себе альянс протестантів та мусульман проти католиків, недооцінила Річ Посполиту, як могутнього союзника, який міг би позбавити імперію від багатьох проблем і спростити доступ до важливих територій і регіонів.

Попри ці прорахунки султан Сулейман I став визначною історичною постаттю затьмаривши багатьох сучасних йому європейських монархів вивівши імперію на вершину військової, політичної та економічної могутності.

Наступнику Сулеймана I на османському троні – Селіму II не вдалося успадкувати військових талантів батька, тому він став першим в історії султаном династії Османів, який надавав перевагу внутрішній політиці імперії, аніж завойовницьким походам. Займатися зовнішньою політикою Османської імперії Селім II доручив великому візиру Мегмеду-паші Соколлу, котрий зосередив значну увагу на новому для імперії напрямку – Московському царстві.

Впродовж тривалого періоду Московія мало цікавила османів, але з XVI ст. Московське князівство стало стрімко розвиватися, перетворюючись на сильну державу. Експансія Москви суттєво посилилася з приходом до влади Іван IV Грозного. Ще в другій половині XV ст. його попередник великий князь московський Іван III, одружившись на Софії Палеолог (племінниці останнього візантійського імператора), заявив про претензії Московії на спадок Східної Римської імперії, обравши візантійського двоголового орла своїм символом влади (Бальфур Дж., 2017: 68).

Експансія Івана Грозного в південному напрямку призвела до захоплення Астрахані на Каспійському морі. Він також посягнув на османську сферу інтересів, здійснивши похід на Азов і Крим. Необхідність великого візира Османської імперії втрутитися у плани Московії мала не лише політичні, а й релігійні аспекти. Зокрема, звання султана як халіфа, тобто захисника священних місць, передбачало захист Медини й Мекки, а після завоювань московітів паломники не мали змоги зручним шляхом дістатися святих місць.

Зважаючи на такі обставини, впевнений у можливостях турецького війська візир Мегмед-паша Соколлу ще за часів правління Сулеймана I в 1563 р. розробив план, який мав би одночасно зупинити експансію Московської держави на південь і сприяти просуванню османів на схід. Він планував прорити канал між Доном, що впадає в Азовське море з північного заходу, і Волгою, що впадає в Каспійське море з північного сходу, в місці, де дві річки розділяли лише 30 миль. Це дозволило б з'єднати два моря, Чорне, яке б стало так званим Турецьким озером, з Каспійським (Бальфур Дж., 2017: 69). Канал міг сприяти відродженню історичного міжконтинентального шляху Центральна Азія–Астрахань–Крим. Однак, здійснити похід на Астрахань Сулейману не вдалося через те, що кримський хан Девлет Гірей відмовив його, боячись поглинання Криму Османською імперією в разі успіху походу. Тому реалізацію цього плану було продовжено вже за наступного султана – Селіма II. Новий султан

розумів важливість здійснення походу на Астрахань, адже, по-перше, в разі його успіху можна було б покращити становище уральських мусульман, по-друге, місто Астрахань на той час залишалося важливим стратегічним і торговим центром, через який розходилися по світу товари східних купців, а по-третє, Селім II хотів закрити для іранців єдиний вихід до Астрахані, аби ускладнити становище іранського шаха Тахмаспа (Камалов, 2010: 263).

Перед початком походу турецьких військ на Астрахань цар Іван IV Грозний надіслав султану Селіму II грамоту, в якій йшлося про наступне: «...мы толь искали пути, которою б дорогою нам с тобою обослатися, а в те поры ныне к нам приехали с поля наши крайные люди, и сказывали нам, что твои брата нашего люди из Кафы и из Азова пошли к нашему городу к Астрахани, и мы тому поудивились, что деду твоему и отцу славным Государем с моим с отцом с Великим Государем также отцу твоему и с нами ссылки были о дружбе и о любви, а недружбы у нас с ним никоторые не бывало...то будет лихие люди межи нас с тобою ссору чинили, и ты б нам то изъявил, которым обычаем так учинилося, и чего для недружба всчинати, а человека бы еси нашего не издержав, к нам отпустил, и с ним вместе прислал своего человека с грамотою, и нам объявил, как нам с тобою в дружбе и в любви быти.» (Грамота Івана IV). Незважаючи на позицію царя, який закликав султана не порушувати мир, Селім II наказав Мегмеду-паші продовжити підготовку до походу, вибравши для цього найсприятливіший час. Османська імперія на момент початку Астраханського походу вирішила фактично усі нагальні зовнішньополітичні проблеми. Порта уклала мирний договір на вісім років з імператором Максиміліаном, продовжила дію мирного договору з Польщею та Іраном.

Тому, в 1568 р. велике військо було направлене в Азов та в Астрахань. Завадивши кілька років тому здійснити похід Сулейману I, кримський хан Девлет Гірей вирішив цього разу використати османське військо проти самої ж Порти. Він намагався переконати Селіма II дати йому в розпорядження полк яничар, зусиллями якого хан планував перемогти московські війська та перешкодити підпорядкуванню Астрахані безпосередньо Османській імперії. Проте Селім II наказав Девлет Гірею виконувати вказівки командира Кефелі Касим-паші (Камалов, 2010: 264).

Війська були доставлені флотом вгору по Дону до точки, звідки вони повинні були почати рити канал, але за слабких технічних можливостях

XVI ст., після того як третину каналу було прорито, будівельники зіткнулися з серйозними труднощами. В результаті частину флоту довелося доставляти до Волги волоком, звідки вони пішли вниз за течією на облогу Астрахані. У складі досить чисельного турецько-кримського війська була турецька кавалерія, кілька тисяч осіб добре озброєної піхоти (яничар) і кримська кіннота. Всупереч своєму військовому правилу активно застосовувати артилерію, турки на цей раз опинилися під Астраханню з невеликою кількістю польових гармат. Це пояснюється тим, що важка облогова артилерія, що йшла Доном, не змогла бути переправлена на Волгу (Садиков, 1947: 154). 2 вересня основна частина турецько-татарського війська вирушила до Астрахані без облогової артилерії та необхідних припасів. Кримський хан не хотів посилення турецького присутності на татарських землях, тому до Астрахані яничари й татари довго рухалися по степах і прийшли лише в середині вересня. В дорозі загинуло понад 10 тисяч воїнів. Облога міста завершилася невдало через брак гармат на занепад бойового духу османського війська. Тому 26 вересня турецька армія вирушила додому, знищивши свій військовий табір.

Кримський хан Девлет-Гірей не бажав будь-яких вторгнень війська турецького султана в свої володіння, тому всіляко намагався відмовити великого візира Мегмеда-пашу від продовження походу. Османи відмовилися від проведення завоювницького походу на Астрахань і повернулися додому, однак дорогою велика частина війська загинула під час шторму у Чорному морі. Хан Девлет-Гірей мав свої наміри щодо Московії, тому запланував власний наступ свого війська на володіння Івана Грозного. За допомогою невеликого загону татарської кавалерії він підійшов до передмістя Москви та спалив його.

Збройний конфлікт з Османською імперією у 1569 р. не входив у плани московського царя, тому після першої перемоги в Астрахані Іван Грозний вирішив припинити війну, підписавши мирний договір. Цар направив у Порту свого посла, який уклав мирну угоду з османами. За умовами підписаного в 1570 р. договору турецький султан зберігав свою владу над Кримським ханством і відмовлявся від претензій на Астрахань, а володіння московських царів поширилося на схід до Сибіру. Так завершилося перше зіткнення двох експансіоністських держав – Османської імперії та Московського царства.

Однією з головних причин невдалого походу турків на Астрахань стала досить пасивна позиція кримського хана Девлет Гірея, який насамперед

намагався реалізувати свої геополітичні інтереси. Зважаючи на це, а також на швидке похолодання, відсутність достатньої кількості необхідних припасів, прибуття військ московитів та ослаблений моральний дух турецької армії, османське командування було змушене відступити. І хоч даний похід не був особливо важливим Порті задля розширення територіальних меж імперії та поширення впливу османів, все ж поразка турків розчарувала уральських мусульман, які не отримали довгоочікуваної підтримки Османської імперії.

Попри те що, перший відкритий збройний конфлікт між Османською імперією та Московією завершився підписанням мирної угоди, між ними розпочалося назрівання серйозного ідеологічного конфлікту, який з часом вилився в тривалі московсько-турецькі війни. Головна його причина полягала в тому, що ідеологічною метою походу на Астрахань турки проголосили захист усіх мусульман, в тому числі тих, хто проживав на території Московії, а в той же час Московія, так званий «Третій Рим», проголосила себе захисницею усіх православних християн, в тому числі тих, хто проживав в Османській імперії.

Наступного року після укладання мирного договору з Московією, султан Селім II зосередив свою увагу на західноєвропейському напрямку, прагнучи продовжувати зовнішню політику свого батька. Одинадцятий султан Османської імперії бажав отримати славу великого полководця тому хотів встановити контроль над Середземномор'ям, оскільки флот султана та його васалів вже впевнено почував себе на просторах Адріатичного, Іонічного та Чорного морів.

Для європейських держав наміри султана не були несподіванкою, оскільки в 1570 р. турки здійснювали активну експансію щодо Кіпру. Землі, підконтрольні Венеції, залишалися фактично останньою опорою християнства на цій території, що перешкоджала повному домінуванню Османської імперії в Середземномор'ї. Найзаповітнішою мрією володарів могутньої Порти було заволодіння Римом, тому задля захисту християнських земель у 1571 р. провідні католицькі країни створили другу в історії коаліцію (після 1538 р.) проти османського вторгнення. 25 травня 1571 р. в соборі Святого Петра представники Папи Пія V, короля Іспанії Філіпа II та венеціанського уряду урочисто підписали документ про створення Священної Ліги (Констам, 2012: 47). Провідними членами союзу були Венеція, Іспанія, Мальтійський орден та сам Папа Пій V.

Об'єднані сили християнських держав Священної ліги напередодні вирішальної битви мали близько 200 галер та 50 тисяч воїнів. Команду-

вав військами зведений брат короля Іспанії дон Хуана Австрійського. Сили Османської імперії становили 275 суден різних типів та близько 40 тисяч вояків. Командував турецьким флотом Софу Алі-паша (Констам, 2012: 52). Якщо на початку битви чисельність армій та кораблів конфронтуючих сторін була приблизно рівною, то в озброєнні турки програвали. На європейських кораблях було більше гармат та аркебуз. На турецьких суднах кількість солдат була не більше 30–40 осіб, а у ліги на кожній галері знаходилося не менше 150 воїнів. Окрім того турецький флот вже впродовж шести місяців перебував у морі, був ослаблений після низки битв та відчував гостру нестачу абордажних військ. Головним козирем флоту Священної ліги стали галеаси – великі високобортні гібриди галер і вітрильників із сильною артилерією на борту. Вони були справжніми фортецями на воді, проти яких абордажні команди турків мало що могли зробити.

7 жовтня 1571 р. поблизу мису Скрофа при вході в Патраську затоку Іонічного моря відбувся морський бій між флотами османів та Священної ліги. Бойовий порядок турків складався з центру, двох крил та невеликого резерву. Найслабшим виявилось праве крило під командуванням короля Олександрії Мегмета-Сірокко. Сильний центр очолював Софу Алі-паша, а ліве крило – алжирський король Улуг Алі. Бойовий порядок флоту Священної ліги за планом мав складатися з центру під командуванням дон Хуана, правого крила на чолі з генуезцем Дорія, лівого – на чолі з венеціанцем Барбаріго та резерву (Финкель, 2014: 72). Галеаси, які мали сильну артилерію й значну кількість солдатів, передбачалося висунути вперед, щоб відбити перший натиск ворога та створити сприятливі умови для атаки турків галерами. Отож, бойові порядки обох флотів вишикувалися майже дзеркально: центр, два крила та резерв.

По обіді на морське дно пішла перша турецька галера. Командувач правим флангом турецького флоту намагався зробити обхідний маневр, але в результаті його кораблі виявилися притиснуті до мілини й були накриті вогнем гармат Священної ліги. На частині османських галер збунтувалися веслярі, що прискорило розгром турецького правого флангу. До першої години дня праве крило османського флоту було розбито, а його командувач пораненим потрапив у полон. На центральному фланзі розташовувалися кораблі командувачів обох сторін битви. Вони зчепилися в абордажних сутичках, у ході яких європейці поєднували холодну зброю з вогнем з аркебуз, а турки билися врукопашну за підтримки лучників. На

підтримку командувачів до центру бою підтягнулися інші судна, утворивши так званий острівець із приблизно 30 кораблів.

Переломним моментом битви при Лепанто стало захоплення султанської галери, в ході якого було вбито Алі-пашу. Його смерть вразила весь центр турецького флоту, кораблі якого стали безладно відходити. До третьої години дня флот Священної ліги добивав розгромленого супротивника. Переслідування 30 віцілих турецьких галер довелося скасувати через пошкодження та втрати в екіпажах. До вечора того ж дня було завершено розгром турецького флоту. Головними на цьому етапі були маневри Улуг Алі та Дорія. Дон Хуан, покінчивши з флагманською галерою супротивника, подався на допомогу правому флангу. Одночасно вступив у бій резерв союзників і з тилу наближалася праве крило Дорія.

У ході бою флот Священної ліги потопив 20 галер противника, а 200 суден стали їхніми трофеями. Внаслідок поразки турецького флоту було звільнено 12 тисяч невільників. Священна ліга втратила 10 галер, понад 7 тисяч воїнів, близько 21 тисячі отримали поранення, в тому числі Сервантес, автор «Дон Кіхота». Османи втратили 30 тисяч вояків та 224 кораблі (Гудвин Дж., 2018: 198).

Нищівна поразка при Лепанто 1571 р. стала серйозним ударом для Османської імперії, оскільки для турків це була перша програна морська битва з XV ст. Проте Священна ліга не змогла сповна скористатися перемогою, а блискуче розпочатий наступ не був продовжений. У 1573 р. ліга розпалася через суттєві розбіжності в позиціях державучасниць, а Османська імперія використала цей час для відбудови зруйнованого флоту.

Навесні наступного року турки побудували 220 галер і флот вийшов у море під командуванням Улуг Алі, який виграв кампанію 1572 р. В березні 1573 р. уряд Венеції змушений був підписати мирний договір з Портою, за яким поступався Кіпром і виплачував велику контрибуцію (900 тисяч дукатів). Турки знову ствердили своє панування в східній частині Середземного моря, хоч битва при Лепанто й показала, що їхня могутність не безмежна.

У 1574 р., що став останнім роком життя султана Селіма II, в Молдові відбулося масштабне анти-турецьке повстання, очолене Іваном Воде Лютим. Османська імперія 1574 р. вимагала у господаря

Молдови подвоєння розміру данини, після чого Іван Воде Лютий почав підготовку до війни. Для посилення свого війська молдавський господар шукав підтримки з боку іноземних держав, проте більшість країн не хотіли розривати свої стосунки з Портою. Допомогу війську надіслали лише козаки у кількості 1 тисячі воїнів на чолі з козацьким низовим гетьманом Іваном Свирговським.

Навесні 1574 р. Петро IV Кульгавий, призначений турецьким султаном господарем Молдавського князівства, разом зі своїм братом Олександром, господарем Волощини, на чолі об'єднаного війська вступили в Молдову (Самардак, 2013: 10–11). Поблизу села Жилиште молдавсько-козацьке військо розбило ворожу армію, після чого вони зайняли Бухарест і поблизу бендерської фортеці завдали поразки 10 тисячному турецькому війську. 10 липня 1574 р. біля озера Кагул відбулася основна битва. Армія Османської імперії перевершувала молдавське військо кількісно та якісно. Перед боєм бояри зрадили молдавського господаря, в результаті чого військо було змушене відступити. Через кілька днів в долині села Рошкани відбулася нова битва. В результаті Іван Воде Лютий вирішив здатися османам взамін на збереження життя йому і його воїнам, однак турецький паша наказав його стратити (Самардак, 2013: 11–12).

Висновки. Таким чином, хоч впродовж свого правління Селім II приділяв менше уваги реалізації експансіоністської зовнішньої політики Османської імперії, надаючи перевагу внутрішньодержавним справам, все ж було здійснено кілька походів турецьких військ з метою розширення територіальних володінь Османської імперії. Спроба відродити Астраханське ханство під проводом великого візира Мегмеда-паші Соколлу зазнала невдачі, тому завершити похід на Московію довелося укладанням мирного договору. Впродовж наступних років султан Селім II вів війни з Іспанією, Угорщиною та Венецією. Зовнішню політику одинадцятого султана Османської імперії важко назвати вдалою, оскільки поразка турецького війська при Лепанто ознаменувала початок процесу послаблення впливу османів на значну територію Середземномор'я. Невдовзі після придушення антитурецького повстання у Молдові непродуктивне правління Селіма II завершилося його передчасною смертю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальфур Дж. Османская империя. Шесть столетий от возвышения до упадка. Москва, 2017. 638 с. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=72240&p=1
2. Грамота Ивана IV Селиму II (02.1569). URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Russ/XIII/DRV_XII/21-40/29.htm
3. Гудвин Дж. Величие и крах Османской империи. Властители бескрайних горизонтов. Москва, 2016. 352 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=151809&p=1>

4. Іналджик Галіль. Османська імперія. Класична доба. 1300–1600. Київ, 1998. 287 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Inaldzhyk_Halil/Osmanska_imperiiia_klasychna_doba_1300-1600.pdf?
5. Камалов Й. Х. Астраханський похід султана Селима: причини і перспективи. Средневековые тюрко-татарские государства. Сборник статей. Выпуск 2. Казань, 2010. 328 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/astrahanskiy-pohod-sultana-selima-prichiny-i-perspektivy/viewer>
6. Кирнос Л. Расцвет и упадок Османской империи. Москва, 2013. 240 с. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=72288&p=1
7. Кладова А. А. Зовнішньополітичний аспект правління султана Сулеймана I в Османській імперії: золота доба чи початок краху імперії? URL: https://www.academia.edu/37596381/%D0%97%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%86%D0%87_docx
8. Ковальчук М. В. Включення нових територій до складу Османської імперії та формування її адміністративного устрою у 14–16-му ст. Гілея: науковий вісник. 2017. Вип. 116. С. 107–111. URL: [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%B9/Downloads/gileya_2017_116\(1\)_27.pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%B9/Downloads/gileya_2017_116(1)_27.pdf)
9. Констант Э. Лепанто 1571 г. Главное морское сражение эпохи Возрождения. Москва, 2012. 96 с.
10. Кримський А. Історія Туреччини. 2-е вид. Київ; Львів, 1996. 287 с.
11. Садиков П. А. Поход татар и турок на Астрахань в 1569 г. Исторические записки. Москва, 1947. Т. 22. С. 132–165. URL: http://drevlit.ru/docs/russia/XVI/1560-1580/Malcev_reci_1569/pred.php
12. Самардак В. А. Молдова XIV–XIX века. Борьба против турецкого нашествия. Санкт-Петербург, 2013. 22 с. URL: https://en.calameo.com/read/002517589b2d1_ebc01014
13. Финкель К. История Османской империи. Видение Османа. Москва, 2014. 223 с. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=75915
14. Чухліб Т. Козаки та яничари. Україна у християнсько-мусульманських війнах 1500–1700 рр. Київ, 2010. 435 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Chukhlib_Taras/Kozaky_ta_Yanychary_Ukraina_u_khrystyianskomusulmanskykh_viinakh_1500-1700_rokiv/

REFERENCES

1. Balfur Dzh. Osmanskaia ymperyia. Shest stoletyi ot vozvysheniya do upadka [Ottoman Empire. Six centuries from rise to fall]. Moskva, 2017. 638 p. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=72240&p=1 [in Russian].
2. Hramota Yvana IV Selymu II (02.1569) [Letter of Ivan IV to Selim II (02.1569)]. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Russ/XIII/DRV_XII/21-40/29.htm [in Russian].
3. Hudvyn Dzh. Velychye y krakh Osmanskoi ymperyy. Vlastytely beskrainykh horyzontov [Greatness and the collapse of the Ottoman Empire. Rulers of endless horizons]. Moskva, 2016. 352 p. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=151809&p=1> [in Russian].
4. Inaldzhyk Halil. Osmanska imperiia. Klasychna doba. 1300–1600 [Ottoman Empire. Classic era. 1300–1600]. Kyiv, 1998. 287 p. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Inaldzhyk_Halil/Osmanska_imperiiia_klasychna_doba_1300-1600.pdf? [in Ukrainian].
5. Kamalov Y. Kh. Astrakhanskyi pokhod sultana Selyma: prychyny y perspektivy. Srednevekovye tiurko-tatarskye hosudarstva [Astrakhan campaign of Sultan Selim: causes and prospects]. Sbornyk statei. Vypusk 2. Kazan, 2010. 328 p. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/astrahanskiy-pohod-sultana-selima-prichiny-i-perspektivy/viewer> [in Russian].
6. Kyrnos L. Rastsvet y upadok Osmanskoi ymperyy [Rise and fall of the Ottoman Empire]. Moskva, 2013. 240 p. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=72288&p=1 [in Russian].
7. Kladova A. A. Zovnishnopolitychnyi aspekt pravlinnia sultana Suleimana I v Osmanskii imperii: zolota doba chy pochatok krakhu imperii? [The foreign policy aspect of the reign of Sultan Suleiman I in the Ottoman Empire: the golden age or the beginning of the collapse of the empire?] URL: https://www.academia.edu/37596381/%D0%97%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%86%D0%87_docx [in Ukrainian].
8. Kovalchuk M. V. Vkluchennia novykh terytorii do skladu Osmanskoi imperii ta formuvannia yii administratyvnoho ustroiu u 14–16-mu st. [The incorporation of new territories into the Ottoman Empire and the formation of its administrative system in the 14th–16th centuries.] Hileia: naukovyi visnyk. 2017. Vyp. 116. P. 107–111. URL: [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%B9/Downloads/gileya_2017_116\(1\)_27.pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%B9/Downloads/gileya_2017_116(1)_27.pdf) [in Ukrainian].
9. Konstam E. Lepanto 1571 h. Hlavnoe morskoe srazhenye epokhy Vozrozhdeniya [Lepanto 1571. The main naval battle of the Renaissance]. Moskva, 2012. 96 p. [in Russian].
10. Krymskyi A. Istoriia Turechchyny [History of Turkey]. 2-e vyd. Kyiv; Lviv, 1996. 287 p. [in Ukrainian].
11. Sadykov P. A. Pokhod tatar y turok na Astrakhan v 1569 h. [The campaign of the Tatars and Turks against Astrakhan in 1569]. Ystorycheskye zapysky. Moskva, 1947. T. 22. P. 132–165. URL: http://drevlit.ru/docs/russia/XVI/1560-1580/Malcev_reci_1569/pred.php [in Russian].
12. Samardak V. A. Moldova XIV–XIX veka. Borba protyv turetskoho nashestvyia [Moldova XIV–XIX centuries. Fight against the Turkish invasion]. Sankt-Peterburh, 2013. 22 p. URL: https://en.calameo.com/read/002517589b2d1_ebc01014 [in Russian].
13. Fynkel K. Ystoryia Osmanskoi ymperyy. Vydenye Osmana [History of the Ottoman Empire. Osman's vision]. Moskva, 2014. 223 p. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=75915 [in Russian].
14. Chukhlib T. Kozaky ta yanychary. Ukraina u khrystyiansko-musulmanskykh viinakh 1500–1700 rr. [Cossacks and Janissaries. Ukraine in the Christian-Muslim wars of 1500–1700]. Kyiv, 2010. 435 p. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Chukhlib_Taras/Kozaky_ta_Yanychary_Ukraina_u_khrystyianskomusulmanskykh_viinakh_1500-1700_rokiv/ [in Ukrainian].

Віктор ШОСТАК,
orcid.org/0000-0002-4837-9633
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри культурології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) shostakvictor4@gmail.com

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ПРОЦЕСИ НА ВОЛИНІ В МЕЗОЛІТИЧНИЙ ЧАС

У статті розглянуто основні риси соціокультурних процесів та визначальних змін, які впливали на розвиток мезолітичного населення України та Волині. Описуються спільні елементи матеріальної культурної спадщини мезолітичного населення Європи та археологічних культур на території українського Полісся загалом та на Волині зокрема. Наголошується на виникненні однакових умов розвитку давніх форм культури, перспектив розвитку та відтворення культурної пам'яті в контексті інтеграційних процесів сучасної Європи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення мезолітичної епохи, як однієї з найбільш довготривалих історико-культурних періодів.

Автором була зроблена спроба проаналізувати та систематизувати науково-теоретичні висновки дослідників мезолітичного часу в контексті еволюції ментальних основ українського культурного світу на території Східної Європи в просторі та часі. Вперше робиться спроба залучити археологічні матеріали Волинського краю як елементи спільної європейської культурної спадщини, що є особливо актуальним в сучасних умовах України.

Використані аналітично-історичний метод, синтез і абстрагування, метод порівняння, систематизації та реконструкції соціокультурних та природних явищ. Підкреслюється, що зандрові ґрунти та клімат Волині сприяють збереженню матеріальної культурної спадщини Волині. Відкриваються широкі перспективи для подальших досліджень і розвитку культурно-рекреаційного туризму на рівні держави й окремих територіальних громад краю.

Протягом останніх 12 тисяч років етнокультурні і міграційні процеси Волинського краю були пов'язані з Середньоевропейським коридором природних ландшафтів змішаних лісів, які визначали напрямки міграції і форми соціо-господарського та культурного розвитку великих етнокультурних спільнот від Рейнома і Дніпром. Волинь відігравала вагомий роль в цих зрушеннях, що треба пам'ятати при аналізі подальших перспектив розвитку українського суспільства.

Ключові слова: мезолітичне населення Європи, господарсько-культурний тип, крем'яні вироби, Волинь, культурна спадщина, світоглядні уявлення, культурна пам'ять.

Viktor SHOSTAK,
orcid.org/0000-0002-4837-9633
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Cultural Studies
Lesia Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) Shostakvictor4@gmail.com

ETHNOCULTURAL PROCESSES IN VOLYN IN THE MESOLITHIC PERIOD

The article deals with the main features of socio-cultural processes and defining climatic changes that influenced the development of the Mesolithic population of Ukraine and Volyn. The general elements of the material cultural heritage of the Mesolithic population of Europe and the archaeological cultures on the territory of Ukrainian Polissya, Volyn in particular, are described. The processes of interaction with neighboring communities and the conditions for the emergence of new forms of artistic, aesthetic and moral awareness of reality are analyzed. The relevance of the research is determined by the need to study the Mesolithic era, as one of the longest-lasting historical and cultural periods. In addition, the study of Mesolithic cultures contributes to the restoration of cultural memory and self-respect, which plays a decisive role in the formation of effective responses to the challenges of the modern world. The purpose of the article is to describe the peculiarities of the ethnocultural processes of the Mesolithic era on the territory of Ukraine and neighboring regions. To determine the common elements of the archaeological heritage of Ukrainian Polissia and the corresponding cultures that developed on the territory of Central and Northern Europe. Point out the main economic and cultural types of the Volyn population of the Final Paleolithic and describe the iconic settlements of people of that time. The scientific novelty is that the article attempts to analyze and systematize the original scientific and theoretical conclusions of Mesolithic researchers in the context of the evolution of the mental foundations of the Ukrainian cultural world on the territory of Eastern Europe in space and time. For the first time, an attempt is made to involve the archaeological

materials of the Volyn region as elements of the common European cultural heritage, which is especially relevant in the modern conditions of Ukraine.

In research analytical-historical method, synthesis and abstraction, method of comparison, systematization and reconstruction of socio-cultural and natural phenomena are used.

Key words: *Mesolithic population of Europe, economic and cultural type, flint products, Volyn, cultural heritage, worldview ideas, cultural memory.*

Постановка проблеми. Мезолітична епоха – одна з найбільш тривалих історико-культурних періодів, коли були закладені головні маркери генетичних, цивілізаційних та світоглядних зрушень в духовно-господарському розвитку населення сучасної України й суміжних територій. В цей час формуються подальші перспективи власної лінії еволюції мешканців Волині і їх контактів з іншими народами Східної Європи. Тривалий час автохтонні фактори та зовнішні впливи формували спільні ментальні основи, які мали й мають вагомий вплив на сучасні соціокультурні процеси на території України. Крім того, вивчення мезолітичних культур сприяє відновленню культурної пам'яті та самоповаги, що відіграє визначальну роль для формування ефективних відповідей на виклики сучасного світу. На ґрунті багатьох світоглядних традицій і археологічних культур складалася система світобачення населення давньої Європи, України та Волині зокрема. Нові риси в цій культурі пов'язані з новими кліматичними, природними явищами та відповідними формами самоорганізації й саморозвитку всієї системи координат мезолітичного суспільства. Проблема вивчення місця і ролі волинських мезолітичних культур в контексті усвідомлення спільних елементів розвитку із західними та східними територіями є важливим науково-практичним напрямком дослідження.

Аналіз досліджень. Особливості господарсько-культурного типу поселення Нобель описав Р. Грибович. Найбільш відомим фахівцем з даного періоду культури є Л.Л. Залізник, який виявив багато нових джерел, проаналізував нові матеріали й дійшов висновку про тісні зв'язки населення пізнього палеоліту Українського Полісся зі спільностями, що проживали на території Польщі та Балтії. Останнім часом етнокультурні процеси на Волині доісторичних часів були розглянуті в контексті розвитку етнокультурних спільностей генетично споріднених соціальних утворень. Важливо зазначити, що дослідник розробив власну методику реконструкції соціально-економічного життя первісних колективів. Доповненням до повнішої картини культурних процесів стають етнографічні матеріали. Матеріальну культуру населення Волинського краю в епоху мезоліту досліджували М. Кучинко та О. Златогорський. Значну кількість пам'яток

Волині кінця палеоліту дослідив Г.В. Охріменко, який проводить паралелі між давніми культурами Півночі Волині і Європи.

Мета статті. Описати особливості етнокультурних процесів епохи мезоліту на території України й суміжних регіонів. Визначити спільні елементи археологічної спадщини українського Полісся та відповідних культур, які розвивались на території Центральної та Північної Європи. Вказати на головні господарсько-культурні типи населення Волині фінального палеоліту та описати знакові поселення людей того часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Територія Волині є найдавнішим регіоном Східної Європи й України зокрема. Її простори і кліматичні умови в палеолітичний час визначили напрямки життєдіяльності й зробили можливим збереження елементів культурної пам'яті та матеріальної культури зокрема. Наявність льодового панциру висотою до 1000 метрів у Скандинавії став вагомим чинником природно-кліматичних умов Європейського континенту. Відомі дослідники цієї епохи Леонід Залізник і Михайло Кучинко зазначають, що льодовик постійно рухався з півночі на південь і навпаки. Маси льоду при потеплінні відступали на північ, а при сильних морозах південним краєм просувались вниз по континенту. При цьому потоки талого льоду переносили пісчані маси, які частково осідали, частково рухались. Розуміння цієї обставини дає відповідь на питання утворення пісчаних ґрунтів та багатьох озер на українському Поліссі. Саме тому на Волині дослідники знаходять в цих місцевостях залишки культури пізньопалеолітичного та мезолітичного часів, які внаслідок особливостей клімату залягають близько від поверхні і є доступними для виявлення науковцями і зацікавленими людьми різного віку та фаху. Серед них найбільш відомими є стоянки в Луцьку, селища Торчин, Новостав, Лище Луцького району, стоянки на території Старовижівського, Маневицького, Любешівського районів та інших (Кучинко М., Кучинко З., Златогорський, 2013, с. 45).

В мезолітичний час льодовикова епоха закінчується. Такі зміни були спричинені природною катастрофою, яка відбулася в IX тисячолітті до н.е. у Швеції біля гори Беллінген. Потепління і більша кількість вологи спричинили до появи

нового ландшафту і нових видів тварин. Поступово утворюються зони тундри, тайги, широколистяних лісів і мішаних порід дерев. Якщо раніше люди полювали на відкритій місцевості тундростепових просторів на великі групи великих тварин і це вимагало об'єднання їх у численні групи, то тепер ситуація кардинально змінюється.

Населення з північних районів поступово мігрує на південь. Антропологічні дослідження підтверджують висновки археологів і мовознавців про те, що мешканці Балтійського регіону в мезолітичний час і пізніше переміщуються через Поліські простори та сучасну Волинь на узбережжя Дніпра. Поступово вони заселяють території Середнього та Нижнього Подніпров'я. Порівняльний аналіз матеріалів поховальних споруд свідчить про певну культурно-генетичну ідентичність найдавніших соціальних спільнот Волинського Полісся, Балтії і населення Придніпровських просторів. Більшість дослідників відзначає, що рухомий спосіб життя мезолітичного населення був різний в різних регіонах і залежав від багатьох факторів: зміни клімату і пір року, соціальних зв'язків, наявності достатньої кількості тварин для полювання та інше.

Тривалість постійного проживання фіксують на мезолітичних поселеннях Волині Куличівка, Жорнів, Яревище Мала Осниця та інших. Мисливці мезоліту в осінньо-зимовий-весняний період залишалися на одному місці й споживали як правило, м'ясо оленів, яких полювали та заготовляли для зберігання залежно від обставин. Так на стоянках Волині, а саме в селах Коршовець, Торчин було знайдено різні форми мікролітів, нуклеуси та кістки тварин. В літній період ці групи переходили в інші місця, як правило ближче до річок чи озер.

Волинь з найдавніших часів належала до балтійського культурного регіону Центральної та Східної частини Європейського континенту. Коли льодовикова епоха завершувалася із західних територій Північної континентальної Європи відбувається постійне переселення народів, їх рух на східні землі. Постійні міграційні потоки формувалися між Рейном і Ельбою та осідали в зручних і придатних до життя кліматично-ландшафтних нішах біля берегів Десни, Дніпра, Прип'яті. Південні та західні регіони Балтії також переживали подібні процеси. Не випадково названі етнокультурні явища отримали назву балтійський культурно-історичний коридор або провінція. (Історія Волині, 2021, с. 276).

Про зв'язки і спорідненість культурних елементів мезолітичних поселень сучасних територій

Польщі, Балтії, Литви і Північної України свідчать системні та комплексні дослідження українських, британських, польських, білоруських науковців, проведені в різних соціо-політичних умовах та в різні проміжки часу. Об'єктивності та неупередженості висновків сприяло те, що віддалені культурні епохи менше піддавалися впливу ідеологічних чинників. Отже, на основі аналізу наявних джерел суміжних гуманітарних і природничих наук, можна стверджувати, що 12–11 тисяч років тому з території сучасної Данії і Північної Німеччини мігрує населення, що залишило після себе археологічні матеріали типу Броне-Лінгбі. На території сучасної Волинської області найбільш відомі поселення цих культур є селища Лютка і Великий Мідськ. У 8–7 тисячолітті до н.е. вздовж річок Ельба, Вісла, Прип'ять поширюються носії культур Дювенсі. Г. Кларк назвав цю культурно-світоглядну спільність Маглемезе за аналогією з відповідним поселенням на території Данії. Знайдені подібні крем'яні знаряддя та вістря. У нас вони названі Л. Залізником вістрями типу Кудлаївка. В поляків це археологічна культура Комарниця. Поселення цих культур як правило співпадають з розміщенням зандрових територій, які утворились внаслідок переміщення льодовика з півночі та кліматичним змінам. Важливо наголосити, що всі ці культури мезолітичного часу генетично споріднені. Це свідчить про спільні культурні архетипи спільностей цього часу, які проживали на просторах сучасних Англії, Німеччини, Польщі, етнографічного Волинського Полісся та сучасної Волинської області зокрема. Такі літні стоянки виявлені Г. Охріменком в 1994 році на річці Стохід на Волині. Одночасно довготривалі поселення, на які поверталися люди, зафіксовані біля с. Лютка і с. Яревище Старовижівського району, с. Мала Осниця. Науковці переконані, що поселенці на цих стоянках належали до культур Лінгбі, Аренсбург, Свідер. Стріли, виготовлені на широких пластинчатих відщепачах чи пластинах, були знайдені в місцевості Норре Лінгбі на півночі Данії (Охріменко, 1994, с. 8–11). Їхні аналоги знаходять у Маневицькому і Старовижівському районах. Найвищий технологічний рівень знарядь властивий для Аренсбургської культури, що названа від однойменного міста на території Німеччини. Використовувались більш стрункі пластини, один край оббивався, одна частина наконечника стріли оброблялася ретушшю. Такі вироби знайдені на Волині біля сіл Черськ, Великий Мідськ, Голишів, Хабарище та інших на території Маневицького, Луцького, Ратнівського районів Волинської області та Костопільського

району Рівненської області (Локайчук, Охріменко, 2006, с. 84–85). Добре дослідженою мезолітичною стоянкою є поселення Нобель на території Рівненщини, особливості розташування і крем'яні знаряддя якої описав Р. Грибович (Грибович, 1980, с. 70–71).

На території Свідре Вельке в Польщі виявлена свідерська археологічна культура. Ця спільність поширювалась просторами Польської низовини та Прип'ятського Полісся, де виявлені вироби з кременю та нуклеуси-заготовки. На берегах Прип'яті та Стиру виявлені мікролітичні наконечники стріл і дротиків ранньомезолітичного часу коморницької культури. Наконечники стріл у вигляді трикутника, на думку Л. Залізняка, належать до яніславської культури (Залізняк, 2009, с. 23). Особливо багато знахідок фінального палеоліту і мезоліту виявлено у Волинському краї на високих сухих піщаних дюнах. Природа і рельєф ґрунту немов би сприяють дослідникам для пошуків залишків давньої культури на території Волині, культурні залишки на мезолітичних стоянках розміщуються відносно не глибоко в ґрунтах, в основному – на піщаних дюнах.

Інтенсивно розвиваються різні форми збиральництва і рибальства. Досить поширеною є думка серед науковців про виникнення початків землеробської культури саме на основі збиральництва, коли людина спостерігала рослинний світ, його особливості й основні властивості. Епоха мезоліту створила умови для розвитку рибальства. Ознаки рентабельності рибальства набуває в мезолітичний час. Цей фактор сприяв подальшому розвитку етногенетичних процесів, розвитку спільної обрядовості, відчуття належності до певного культурно-історичного типу, стратифікації населення та виробленню спільних обрядів і інформаційно-ментальних кодів поведінки. Подібні природньо-ландшафтні ніші продукували відповідні естетичні системи відтворення дійсності і систематизацію світоглядних уявлень. Додаткові матеріальні можливості, надані рибальством сприяли переходу на більш високий ступінь суспільної організації і потребам більш вищого рівня порівняно з ідеєю виживання на основі мінімальних можливостей. Зростають технологічні і інтелектуальні здатності людини усвідомлення та впорядкування навколишньої дійсності. Все свідчило про культурні спроможності мешканців того часу, які відобразились передусім в знаряддях та нових формах господарювання.

Про подальший розвиток культурних можливостей людини свідчать знаряддя мезолітичного часу. Фіксуються зміни в технічній обробці

каменю і типах кам'яних знарядь. Віджимна техніка первинної обробки каменю стає більш досконалою (Грибович, 1980, с. 54–56). Кам'яні сокири, долотоподібні знаряддя та інші макроліти також передбачали високий рівень підготовки при їх використанні та у разі підвищували продуктивність праці. Разом всі ці винаходи надавали людині набагато більші технологічні можливості у відносинах з навколишнім світом, його перетворенні та зображенні. Зростання сукупного продукту стало підґрунтям для соціальної диференціації людей, виокремленню певних верств, які не були безпосередньо залучені у виробництві матеріальних благ. Часто саме ці групи ставали ініціатором нових соціокультурних зрушень.

Тому людина починає наполегливо розробляти нові форми взаємовідносин з оточуючим світом, що призводить до виникнення скотарства і землеробства. Це стало наслідком дії екстремальних викликів і сформованих людиною культурних відповідей на вимоги часу. Найбільш поширеною є думка, що саме на Близькому Сході й Середземному просторі вищеописаний збіг обставин вперше в історії людства призвів до кардинальних змін людської культури, які Г. Чайлд назвав оазисна неолітична революція. Подібні процеси можна прослідкувати й на території Європи та України зокрема (Павленко, 1994, с. 26–28).

Волинське Полісся цього часу було складовою частиною прилеглих територій Прибалтики й Північно-Східної Європи. Про це свідчить аналіз археологічних матеріалів надбань яніславської та кудлаївської культур та виробів із кременю (Залізняк, 2009, с. 57–58). Яніславську культуру дослідники пов'язують з міграцією населення культури Маглемозе від Західної Балтії на схід.

С. Локайчук і Г. Охріменко зазначають, що на Поліссі відомо багато стоянок фінального палеоліту і мезоліту, які утворюються на берегах річок та озер. На цих стоянках і поселеннях відбувались складні процеси становлення нових соціальних, господарських та культурних відносин. Етнографи зазначають високий рівень культури відносин між первісними колективами, наявність спільних уявлень, традиційного побуту, певного рівня ідентичності і моральних звичаїв.

Про суперечливі соціокультурні процеси мезолітичного часу свідчать різні теорії сімейно-шлюбних відносин. Так, зокрема, правила екзогамії стимулювали людей до інтенсивних форм спілкування між членами різних громад, укладання шлюбів поза громадами, сприяло вивченню їхніх культурних надбань та особливостей, запозиченню досвіду господарської та художньо-естетичної діяльності.

В мезолітичний час на території Центральної та Північно-Східної Європи внаслідок епохальних природно-кліматичних зрушень утворилися однакові умови для господарсько-культурної діяльності людини. Серед найбільш досліджених археологічних культур цього часу дослідники виокремлюють соціокультурну спільність Лінгбі на півночі Данії, аналоги якої знайдені у Маневицькому і Старовижівському районах Волинської області. Аренсбурзька культура на території Німеччини характерна більш досконалою технікою виготовлення виробів з кременю і стріл. Подібні знаряддя використовувались на території Маневицького, Луцького, Ратнівського районів Волинської області та Костопільського району Рівненської області. Свідерська культурно-археологічна спільність співіснувала з коморницькою і янїславівською культурами на території Польщі, Волинського і Прип'ятського Полісся.

Висновки. Зандрові ґрунти та клімат Волині сприяють збереженню матеріальної культурної

спадщини Волині. Відкриваються широкі перспективи для подальших досліджень і розвитку культурно-рекреаційного туризму на рівні держави й окремих територіальних громад краю. Особливі можливості виникають для відтворення культурної пам'яті, яка у цивілізованому світі трактується як зв'язок минулого з майбутнім.

Важливо усвідомити, що протягом останніх 12 тисяч років етнокультурні і міграційні процеси Волинського краю були пов'язані з Середньоевропейським коридором природних ландшафтів змішаних лісів, які визначали напрямки міграції і форми соціо-господарського та культурного розвитку генетично близького населення. Можна говорити про утворення великих етнокультурних спільнот від Рейно і Дніпром. Волинь відіграла вагомий роль в цих зрушеннях, що треба пам'ятати при аналізі подальших перспектив розвитку українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибович Р. Мезолітична стоянка Нобель I на Волині. Археологія. 1980. Вип. 35. С. 53–63.
2. Історія Волині. / Наук. ред. І. Ворончук. Громадська організація «Центр дослідження і відродження Волині». Київ; Харків. 2021. 384 с.
3. Залізняк Л. Мезоліт Заходу Східної Європи. Київ. 2009. 273 с.
4. Кучинко М., Кучинко З., Златогорський О. Матеріальна культура населення краю в епоху мезоліту. Історія культури Волині давнього і середньовічного часів. Луцьк. 2012. 225 с.
5. Павленко Ю. В. Передісторія давніх русів у світовому контексті. Київ. 1994. 416 с.
6. Локайчук С., Охріменко Г. Найдавніші пам'ятки Волині та питання відповідності терміна поняттю. Нариси культури давньої Волині. Луцьк. 2006. С. 13–19.
7. Охріменко Г. В. Неоліт Волині. Луцьк. 1994. 119 с.

REFERENCES

1. Hrybovych R. Mezolitychna stoiianka Nobel I na Volyni. [Mesolithic Nobel I site in Volyn]. Arkheolohiia Kyiv, 1980, pp. 53–63 [in Ukrainian].
2. Istoriiia Volyni [History of Volyn] / Science ed. I. Voronchuk. Non-governmental organization "Center for Research and Revival of Volyn". Kyiv, Kharkiv, 2021, 384 p. [in Ukrainian].
3. Zalizniak L. Mezolit Zakhodu Skhidnoi Yevropy [Mesolithic period of Western part of Eastern Europe]. Kyiv, 2009, 273 p. [in Ukrainian].
4. Kuchynko M., Kuchynko Z., Zlatohorsky O. Materialna kultura naseleennia kraiu v epokhu mezolitu. Istoriiia kultury Volyni davnoho i serednovichnoho chasiv [Material culture of the population of the region in the Mesolithic era. History of culture of Volyn in ancient and medieval times]. Lutsk, 2012, 225 p. [in Ukrainian].
5. Pavlenko Y.V. Peredistoriia davnikh rusiv u svitovomu konteksti [Prehistory of the ancient Rus people in the world context]. Kiev, 1994, 416 p. [in Ukrainian].
6. Lokaychuk S., Okhrimenko G. Naidavnishi pamiatky Volyni ta pytannia vidpovidnosti termina poniattiu [The oldest monuments of Volyn and the issue of conformity of the term to the concept]. Lutsk, 2006, pp. 13–19 [in Ukrainian].
7. Okhrimenko G.V. Neolit Volyni [Neolithic period of Volyn]. Lutsk, 1994, 119 p. [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 7.021.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-5>**Олександра ПАНФІЛОВА,***orcid.org/0000-0002-5161-3363**кандидат мистецтвознавства, доцент,**доцент кафедри образотворчого мистецтва**Волинського національного університету імені Лесі Українки**(Луцьк, Україна) alka11@meta.ua***Тетяна ПРОКОПОВИЧ,***orcid.org/0000-0001-9935-6645**кандидат психологічних наук, доцент,**доцент кафедри образотворчого мистецтва**Волинського національного університету імені Лесі Українки**(Луцьк, Україна) prokorovych.tetiana@gmail.com***ЕТЮДИ, НАЧЕРКИ, ЗАМАЛЬОВКИ ЯК ПРОДУКТИВНІ ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ
НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ**

У статті проаналізовано значення етюдів, начерків, замальовок під час формування художніх навичок у здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. Застосовано в дослідженні методи аналізу та синтезу, системного підходу, які допомогли здійснити узагальнення джерельної бази, проаналізувати суть визначеної проблеми, її теоретичний та практичний бік. Увага зосереджена на систематичності та послідовності навчання, виконанні зображень з природи, вагомій ролі плернерної практики. В процесі будь-якого навчання чимале значення має процес самовдосконалення, який для митця є одним з ключових. Розкрито специфіку виконання начерків, що є основою творчого та навчального малюнку. Проаналізовано принципи виконання роботи: від загального – до конкретного, від головного – до другорядного. Під час виконання етюдів, начерків, замальовок здобувачі вирішують поставлені педагогом завдання, навчаються вибору мотиву, грамотному композиванню та послідовності, враховують особливості освоєваних матеріалів і додаткових технічних засобів, що застосовуються в образотворчому мистецтві.

Зосереджено увагу на використанні класичних і сучасних засобів виконання етюдів, начерків, замальовок. Зауважено, що при створенні цифрових ескізів, начерків та етюдів принципи класичного підходу є обов'язковим, так як в даному випадку також діють основні закони і принципи образотворчого мистецтва.

Наукова новизна статті полягає у привертанні уваги до проблеми застосування продуктивних методів навчання образотворчій грамоті в умовах системи освіти. Актуальність проблеми полягає у дослідженні поєднання класичного підходу та сучасних методів та матеріалів під час створення начерків та замальовок з рисунку.

Підсумовано, що творча особистість розвивається і підвищує свою майстерність шляхом систематичного виконання практичних вправ, вивчення теоретичних основ рисунку і живопису, що, в свою чергу є запорукою швидкого оволодіння образотворчими засобами, поглиблює практичні вміння та навички цілісного бачення природи й зображення.

Ключові слова: *етюд, начерк, замальовки, плернер, образотворче мистецтво, рисунок, живопис.*

Oleksandra PANFILOVA,
orcid.org/0000-0002-5161-3363

PhD in Arts,
Associate Professor at the Department of the Fine Arts
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) alka11@meta.ua

Tetiana PROKOPOVYCH,
orcid.org/0000-0001-9935-6645

PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of the Fine Arts
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) prokopovych.tetiana@gmail.com

SKETCHES AS PRODUCTIVE PRACTICAL METHODS OF TEACHING FINE ARTS

The article analyzes the importance of sketches, during the formation of artistic skills of students of higher education in art specialties. The research used methods of analysis and synthesis, a systematic approach, which helped to generalize the source base, analyze the essence of the identified problem, its theoretical and practical side. Attention is focused on the systematicity and sequence of studying, the execution of images from nature, the important role of outdoor practice. In the process of any training, the process of self-improvement is of great importance, which is one of the key for an artist. The specifics of sketching, which is the basis of creative and educational drawing, are revealed. The principles of work performance are analyzed: from general to specific, from main to minor. During the execution of sketches the winners solve the tasks set by the teacher, learn to choose a motif, competent composition and sequence, take into account the peculiarities of the mastered materials and additional technical means used in fine arts. Attention is focused on the use of classic and modern means of performing sketches. It is noted that when creating digital sketches the principles of the classical approach are mandatory, since in this case the basic laws and principles of fine art also apply. The scientific novelty of the article consists in drawing attention to the problem of applying productive methods of teaching visual literacy in the conditions of the education system. The relevance of the problem lies in the study of the combination of the classical approach and modern methods and materials when creating sketches from a drawing. It is concluded that a creative personality develops and improves its skill through systematic performance of practical exercises, studying the theoretical foundations of drawing and painting, which, in turn, is a guarantee of quick mastery of visual means, deepens practical skills of a holistic vision of nature and images.

Key words: sketch, plein air, fine art, drawing, painting.

Постановка проблеми. Процес формування художника складний і тривалий, який, зазвичай, розпочинається ще в дитячому віці. Звичайно, велике значення мають оточення, впливи інших творчих особистостей, поштовх і т. п., але це процес індивідуальний. Оволодіння майстерністю у одного відбувається майже миттєво, в іншого відбувається повільно і непомітно. Проте вагомими в цьому процесі є не лише творчі здібності, а й самовдосконалення, наполегливість, ретельність.

Аналіз досліджень. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх художників завжди надавалась належна увага, положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних учених С. Коновець, О. Отич, О. Рудницької та інших. Процес формування та розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували науковці В. Зінченко, Є. Шорохов та інші. Виконання начерків, етюдів в контексті викла-

дання рисунку та живопису з природи торкалися педагога Т. Прокопович, О. Панфілова, І. Тарасюк, О. Каленюк. Значення плерного етюдів розкривали у своїх публікаціях дослідники В. Кабаченко, С. Крижевська та інші.

Метою статті є дослідження значення етюдів, начерків, замальовок для здобувачів під час оволодіння художньою грамотою, з'ясування оптимальних методів навчання під час занять на плері.

Виклад основного матеріалу. Один із надійних способів оволодіння художньою грамотою – це щоденне заняття етюдами, начерками, тобто виконання з природи узагальнених, без дрібних деталей короткотривалих зображень. Саме вони допомагають розвинути спостережливість, уміння гостро і точно схоплювати найголовніше в природі та відкидати другорядне, несуттєве. Всі знамениті митці різних епох приділяли значну увагу різноманітним начеркам, етюдам і замальовкам. Дійсно, ці найважливіші складові елементи зображення передують і супроводжують виконання творів графіки, живопису, скульптури,

декоративно-прикладного мистецтва (Прокопович 2020: 86–89), (Прокопович 2021: 38–43).

Тонке відчуття характеру приходить не відразу, і саме такі вправи пробуджують здатність відтворювати побачене як яскравий образ і довго утримувати його в пам'яті. Ця якість вкрай необхідно кожному художнику. В процесі виконання короткотривалих етюдів як в кольорі так і графічно, активно розвиваються багато навичок, необхідних майбутньому митцю для художньої діяльності. Заняття на пленері ефективно сприяють постановці ока та руки, розвивають візуальне мислення та образну пам'ять. Про користь етюдів та замальовок з природи можна говорити безкінечно: збагачуються художні знання, удосконалюється штрих чи мазок, процес роботи з матеріалом, розвивається відчуття форми, бачення кольору виходить на новий рівень (Панфілова 2022: 166).

Важливе місце в розвитку та вдосконаленні навичок має робота на пленері, тут студент не бездумно копіює побачене, а здійснює активну дослідницьку діяльність, самостійно шукає точку зору, ракурс, відточує знання композиції, уважно вивчає навколишній світ. Завдяки цій практиці відбувається абсолютно нове бачення кольору, форм, світла, фактур, всього оточуючого. Працюючи на пленері, важливо перенести в етюд стан природи, пору дня, помітити і передати стан освітлення, сконцентруватися на першому враженні від природи. Певна свобода вибору (і відповідальності також) надає змогу студенту самостійно обрати мотив і захистити свій вибір, наповнити його сучасним змістом і власним розумінням і, врешті, віднайти і обґрунтувати його художнє втілення (Кабаченко, 2022).

Тривала робота завжди починається з етюди чи начерку – це перша, початкова стадія творчої роботи, яка передує художньому твору, допомагає знайти композицію, вивчити пропорції, рух і так далі, і її зобов'язаний освоїти досконало кожен професіонал. Нерідко таке короткочасне зображення виходить настільки вдвалим, що стає самостійним твором мистецтва. А деякі стани природи, наприклад, ілюзію швидкого руху в змозі передати лише начерк.

Обмеження часу визначає специфіку етюду. За короткий термін необхідно створити художній образ, сформулювати уявлення про природу, використовуючи мінімум образотворчих та композиційних засобів, не вдаючись у деталі, а спрямовуючи вектор уваги на головне. Етюди є дуже корисною вправою. При їх виконанні у художника активно формується навичка запам'ятовування, відтворення колірного образу та розвиток короткочасної

зорової пам'яті. Саме систематичне виконання етюдів допомагає правильно знаходити і передавати через фарби відповідний колорит природи. Для етюдів може бути використано будь-що з усього різноманіття навколишнього світу: пейзажні мотиви, міські вулиці, натюрморти на відкритому повітрі, перехожі та інше. Важливо знайти оптимальну точку зору до природи, яка допомогла б помітити найбільш характерне в природі. Правильно підібраний формат, також допоможе вам підкреслити особливість мотиву. Для початківців та для короткочасних етюдів краще вибирати прості сюжети з невеликою кількістю об'єктів, щоб уникнути надмірної деталізації, яка часто негативно впливає на цілісність етюду. На початках у виборі об'єкту, ракурсу та композиції студентам може допомагати педагог. Саме тому найперше краще обирати прості природні мотиви: вечірне небо з силуетами дерев, чисте поле з чіткою лінією горизонту, гори вдалині. Подібні сюжети будуть ідеальними для короткочасних етюдів. Живописному етюду передують швидкі графічні начерки, у яких фіксуються визначальні компоненти: характер, динаміка і рівновага основних плям, ритми, врешті – композиційна схема. Основне завдання етюду полягає у відборі елементів зображення і з'ясуванні взаємин між ними. Специфіка проведення пленерів вимагає швидкості і точності фіксацій зорових вражень, що досягається шляхом постійної праці, максимальної концентрації творчих зусиль (Кабаченко, 2022), (Панфілова 2022: 165-169).

Будь-який художній матеріал є доречним під час пленеру. Швидкі етюди зазвичай виконуються аквареллю чи гуашшю, більш довготривалі – олією. Найголовніше, щоб обраний матеріал був вам добре знайомий, тому що в польових умовах не буде можливості детально вивчати властивості та поведінку матеріалу. У процесі роботи необхідно постійно порівнювати результат за кольором та тоном з природою. Постійний порівняльний аналіз допоможе створити потрібну атмосферу на картині, правильно передати настрій та освітлення навколишнього середовища, тонову градацію. Кожному стану природи характерні свої колірні та тональні відношення – якщо вони знайдені правильно, то етюд передаватиме потрібний стан. У процесі виконання етюди користуємося загальноприйнятою методикою послідовності від загального до детального та від деталей до загального. Тобто спершу вирішуються основні маси, робота ведеться великими плямами, використовуються широкі пензлі. Головне тут – передача враження, колірної гами, настрою, співвідношення величин, віднайдення

характерних рис. Яким саме технічним прийомом виконувати етюд може підказати сама натура при уважному її вивченні. Найчастіше вона може диктувати спосіб накладання фарби, характер мазків – це гладка заливка або густі мазки, що залишають фактуру кисті, ви зрозумієте, вловивши характер того, що перед очима. Дуже живим та цікавим виглядає етюд, у якому скомбіновані різні прийоми, тому варто експериментувати з поєднанням лесування та пастозних корпусних шарів, роблячи барвистий шар різноманітним за фактурою та технікою накладання фарби. Доречними будуть не лише пензлі та мастихін, можна користуватися і пальцями і ганчіркою. Працюючи на етюдом, художник не механічно переносить побачене на полотно або аркуш, а незримо з'єднується з сюжетом, запам'ятовуючи кожну деталь.

Досвідчений художник завжди шукає найвиразніше рішення свого задуму, обмірковує сюжет, композицію. Образи, що виникають у його уяві, мають об'єктивне походження, народжені зримими властивостями реальності і мають свої конкретні форми. Тільки за наявності зорової достовірності зображеного можна висловити певні почуття, думки, викликати відповідні переживання у глядача, асоціативні уявлення якого пов'язані з предметним світом. У пейзажі глядач побачить не лише матеріальні предмети, а й природну гру світла та кольору, сріблястий блиск роси чи переливи фарб у ранковому небі, свіжий подих ранкового вітру.

Часто навчальні етюди бувають надмірно «засушені», невиразні, схожі один на одного не лише в сюжетно-тематичному плані, а й у технічному виконанні. Все це цілком природно, і «сухість», боязкість навчальної роботи не можна вважати ознаками її слабкості чи відсутності у автора творчого хисту.

Навчальні етюди, начерки часто бувають недостатньо виразні та оригінальні, тому що здобувач ще не недосконалий в художньому відношенні, майстерності. З часом прийде вільне творче оволодіння натурою та її законами, а також технічна досконалість. Художня грамотність набувається в основному у вправах з природи. Чим частіше студент пише етюди з природи, виконує замальовки та начерки, наполегливо працює та самовдосконалюється, тим гострішим стає відчуття композиції, колориту, гармонії фарб і ритму ліній, колористичних взаємовпливів. Велике значення має систематична самостійна робота студентів над етюдами і начерками. Вона не тільки доповнює практичні заняття, але й сприяє розвитку і вдосконаленню багатьох важливих якостей і навичок. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від

ряду умов. Вагомою є активність самих студентів, розуміння ними значення і завдань таких зарисовок, регулярність їх здійснення, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації і керівництві самостійною роботою, яка повинна бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично (Піддубна, 2016: 107-111).

Для досягнення цілісності композиції бажано виділити центр, де буде розташовано головне, відмовитися від другорядних деталей, приглушити відволікаючі від головного контрасти. Композиційної цілісності можна добитися, якщо об'єднати світлом, тоном або колоритом всі частини твору. начерк композиція контраст. Важлива роль у композиції відводиться тлу або середовищі, в якому відбувається дія. Оточення героїв має величезне значення для розкриття змісту картини. Таким чином, цілісність композиції залежить від здатності художника підпорядкувати другорядне головному, від зв'язків всіх елементів між собою. Тобто неприпустимо, щоб відразу впало в очі щось другорядне в композиції, в той час як найважливіше залишалося непоміченим. Кожна деталь повинна сприйматися як необхідна, як така, що добавляє щось нове до розвитку задуму автора. Завдяки систематичним вправам з природи натюрмортів, пейзажів, голови та постаті людини розвивається спостережливість, виробляється вміння підкреслювати суттєве, відкидати другорядне, вміння свідомо жертвувати певними деталями на користь головного. При цьому, в процесі узагальнення робота не має втрачати предметних характеристик, тобто, узагальненість не повинна стати самоціллю в зображенні для початківців. Навпаки, за допомогою її ми намагаємося висловити найбільш характерні і типові для даного предмета або явища властивості.

Для виконання замальовок, етюдів та начерків також можна використовувати сучасні засоби та програми, що адаптовані до потреба художника. Існують різні додатки та застосунки для малювання на Android (Adobe Illustrator Draw, Adobe Photoshop Sketch, Autodesk SketchBook, Painter Mobile, MediBang, Paint та інші) та для iPad (Procreate, Adobe Illustrator Draw, Adobe Fresco, Adobe Photoshop Sketch, Autodesk SketchBook та інші). Це все програми які дозволяють не обмежувати свій творчий пошук наявністю палітри та інструментів.

Однією з програм, які дозволяють злегкістю працювати на пленері у будь яких техніках є застосунок Procreate – це популярний додаток

для iPad, що використовується як професіоналам художникам, так і художникам-початківцям. Даний застосунок дозволяє створювати арт-продукт в цифровому форматі на планшеті. У даному додатку передбачається використання великої кількості різноманітних пензлів, які імітують фактуру вугілля, сангіни, графітового олівця різної твердості, синтетичні чи щетинні пензлі, а також різноманітні ефекти фарби – акварель, темпера, олійні фарби, що з легкістю можна використовувати в творчому пошуку. Також даний додаток передбачає вибір фактури площини на якій передбачається створення зображення. Це може бути фактурний папір, полотно різної зернистості та інше, при цьому є можливість використовувати простий та ефективний інструмент розтушовки, набори для звичайних скетчів, чорнильні пера, фарби для простих малюнків і складних живописів, інструменти для каліграфічного письма, ефект фарби в балончиках, а також малювання вугіллям.

Використовуючи ці переваги робити начерки і етюди можна в будь-який момент, при цьому вибираючи улюблені матеріали удосконалюючи свої професійні вміння, що є певним майданчиком для творчості та створення нових ескізів. За допомогою сучасних застосунків можна вивчити нові стилі малювання, скейчингу та розвивати свої навички багатьма способами.

Проте, варто зауважити, що при створенні цифрових ескізів, начерків та етюдів принципи класичного підходу представлені нами вище по тексту, є обов'язковим, так як в даному випадку також діють основні закони і принципи образотворчого мистецтва, що подаються у вищій школі.

Висновки. Отже, шлях до майстерності починається з вивчення теоретичних основ рисунку і живопису та систематичного виконання практичних вправ. Зображати – це передусім міркувати, а практика завжди має бути побудована на знаннях теорії. Вагоме значення етюдів, начерків, систематичних постійних вправ для вдосконалення майстерності не підлягає сумніву. Практична підготовка є складовою частиною освітнього процесу і спрямована, перш за все, на оволодіння студентами професійними навичками та вміннями. Неабияку роль у розвитку художніх здібностей відіграють особисті якості студентів: наполегливість, систематичність у навчанні, прагнення до самовдосконалення. Встановлено, що виконання етюдів, начерків, замальовок допомагає швидкому оволодінню образотворчими засобами, поглиблює практичні вміння та навички цілісного бачення природи й зображення, є умовою для професійного зростання студентів, розвитку їх творчих здібностей, втілення задумів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Етюд у живописі – це... Поняття, визначення, історія виникнення, знамениті картини та прийоми в живописі. URL: <https://uaeu.top/rozvahy/etyud-u-zhivopisi-tse-ponyattya-viznachennya-istoriya-viniknennya-znameniti-kartini-ta-prijomi-v-zhivopisi.html> (дата звернення: 27.12.2022).
2. Кабаченко В. П. Пленерний етюд. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2205/1/Kabachenko.pdf> (дата звернення: 27.12.2022).
3. Крижевська С.Г. Розвиток навичок швидкого малювання при виконанні короточасних замальовок. Методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів вищої освіти четвертого року навчання ОС «бакалавр» напрямку підготовки 06.020205 Образотворче мистецтво з навчальної дисципліни «Теорія та практика малюнку». Одеса, 2017. 25 с.
4. Користь пленеру: етюди, вибір сюжету, мальовничі прийоми. Колекція книг про живопис і мистецтві Етюд в музиці і театрі. URL: <https://thestrip.ru/uk/lipstick/polza-plenera-etyudy-vybor-syuzheta-zhivopisnye-priemy/> (дата звернення: 27.12.2022).
5. Панфілова О.Г., Каленюк О.М., Тарасюк І.І. Формування професійних навичок майбутніх художників за допомогою живопису з природи. Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти: зб. матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції, 17–19 червня 2022 р., м. Луцьк. Одеса: ВД «Гельветика», 2022. С. 165–169.
6. Піддубна О. М. Значення начерків у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з дисциплін «Малюнок» і «Живопис» *«Педагогічні науки»*. Житомир. 2016. № 2 (84). С. 107–111.
7. Прокопович, Т. Рисунок – як вид ілюстративного зображення м. Луцька XIX століття. *Fine Art and Culture Studies*, № 2, Луцьк. Видавничий дім «Гельветика» 2021. С. 38–43.
8. Прокопович Т. А. Рисунок, як основа в живописі та скульптурі. Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти [Текст]: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2020. С. 86–89.

REFERENCES

1. Etud u zhyvopysi – tse... Poniattia, vyznachennia, istoriia vynykennia, znameniti kartyny ta pryomy v zhyvopysi. [Etude in painting is... Concept, definition, history of origin, famous paintings and techniques in painting]. [in Ukrainian] URL: <https://uaeu.top/rozvahy/etyud-u-zhivopisi-tse-ponyattya-viznachennya-istoriya-viniknennya-znameniti-kartini-ta-prijomi-v-zhivopisi.html> (date of application : 27.12.2022). [in Ukrainian].

2. Kabachenko V. P. Plenernyi etiud. [Plein air sketch]. [in Ukrainian] URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2205/1/Kabachenko.pdf> (date of application : 27.12.2022). [in Ukrainian].

3. Kryzhevska S.H. Rozvytok navychok shvydkoho maliuvannia pry vykonanni korotkochasnykh zamalovok. Metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity chetvertoho roku navchannia OS “bakalavr” napriamu pidhotovky 06.020205 Obrazotvorche mystetstvo z navchalnoi dystsypliny “Teoriia ta praktyka maliunku”. [Development of quick drawing skills when performing short-term sketches. Methodological recommendations for the independent work of students of higher education in the fourth year of study of OS “bachelor” in the field of training 06.020205 Fine art from the academic discipline Theory and practice of drawing]. Odesa, 2017. 25 p. [in Ukrainian].

4. Koryst pleneru: etyudy, vybir siuzhetu, malovnychi pryomy. Kolektsiia knih pro zhyvopys i mystetstvi Etiud v muzytsi i teatri. [The benefit of plein air: sketches, choice of plot, picturesque techniques. A collection of books on painting and art Etudes in music and theater]. URL: <https://thestrup.ru/uk/lipstick/polza-plenera-etyudy-vybor-syuzheta-zhivopisnye-priemy/> (date of application: 27.12.2022). [in Ukrainian].

5. Panfilova O.H., Kaleniuk O.M., Tarasiuk I.I. Formuvannia profesiinykh navychok maibutnikh khudozhnykiv za dopomohoiu zhyvopysu z natury. Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho mystetstva: kulturolohichni, mystetstvoznachy, pedahohichni aspekty [Formation of professional skills of future artists with the help of painting from nature. Actual problems of the development of Ukrainian art: cultural, art history, and pedagogical aspects]. Lutsk. Odesa: Helvetyka, 2022. pp. 165–169. [in Ukrainian].

6. Pidubna O. M. Znachennia nacherkiv u khudozhno-tvorchii diialnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva z dystsyplin “Maliunok” i “Zhyvopys” [The importance of sketches in the artistic and creative activity of future teachers of fine arts in the disciplines “Drawing” and “Painting”] Zhytomyr 2016. pp. 107–111. [in Ukrainian].

7. Prokopovych, T. Rysunok – yak vyd iliustratyvnoho zobrazhennia m. Lutska XIX stolittia. [The drawing is a type of illustrative image of Lutsk in the 19th century]. Lutsk “Helvetyka” 2021. pp. 38–43. [in Ukrainian].

8. Prokopovych T. A. Rysunok, yak osnova v zhyvopysi ta skulpturi. [Drawing as a basis in painting and sculpture] Lutsk, 2020. pp. 86–89. [in Ukrainian].

УДК 784.3.03: 37.018.54(477.54-25)»1870/1880»(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-6>

Лю ПЕН,
orcid.org/0000-0001-9077-8622
аспірант кафедри теорії та історії музики
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) 327428991@qq.com

ВИКОНАВСЬКА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА 1870–1880-Х РР.

У статті розглянуто специфіку виконавської практики як складової професійної вокальної освіти, запровадженої в межах функціонування Харківського відділення Російського музичного товариства (ХВ РМТ). Мета публікації полягає у визначенні місця й ролі виконавської практики в процесі вокальної підготовки в освітньому закладі ХВ РМТ 1870–1880-х рр. Концертна практика учнів аналізується на прикладі діяльності класу співу К. Прохорова-Мауреллі. Доводиться зумовленість репертуарної політики в класі співу спрямованістю педагога на підготовку фахівця в сфері репрезентації оперної музики. Педагогічна діяльність К. Мауреллі в Харкові з 1871 р. по 1890 р. відрізнялася професіоналізмом у поєднанні з універсалізмом – традиційними, за естетичними вимогами того часу, рисами, притаманними кращим представникам вокальної педагогіки. Професійна освіченість мисткині, як за знаннями, так і на основі особистого виконавського досвіду, зумовлювала основу методики постановки голосу на засвоєнні затребуваного в культурній практиці того часу музичного матеріалу: європейського та російськомовного вокального репертуару. Успішне застосування в концертному репертуарі музики представників епохи бельканто дає змогу говорити про педагогічний хист К. Мауреллі, спроможної, за збігу певних обставин (голосові дані учня, його зосередженість та сприйнятливність в опрацюванні голосу), якісно підготувати до подальшої професійної самореалізації на концертній та оперній сцені. Універсалізм К. Мауреллі простежується, зокрема, в професійній спроможності опрацювання співочого, як жіночого, так і чоловічого голосу, та в застосуванні в концертній практиці всіх форм відтворення музичного тексту: спів соло, в ансамблі та хорі.

Ключові слова: музичне виконавство, виконавська практика, вокальна освіта, К. Прохорова-Мауреллі, спів, концертний репертуар.

Liu PENG,
orcid.org/0000-0001-9077-8622
Graduate Student at the Department of Theory and History of Music
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) 327428991@qq.com

PERFORMING PRACTICE AS A COMPONENT OF VOCAL STUDIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE KHARKIV BRANCH OF THE RUSSIAN MUSICAL SOCIETY OF THE 1870–1880S.

The article examines the specifics of performing practice as a component of professional vocal education, introduced within the framework of the functioning of the Kharkiv branch of the Russian Musical Society (RMS). The aim of the publication is to determine the place and role of performing practice in the process of vocal studies in the educational institution of the Kharkiv branch of RMS of the 1870–1880s. The concert practice of students is analysed on the example of activity of the singing class of K. Prokhorova-Maurelli. It is being proved that the repertoire policy in the singing class is conditioned by the teacher's focus on training a specialist in the field of opera music representation. K. Maurelli's pedagogical activity in Kharkiv from 1871 to 1890 was distinguished by professionalism combined with universalism. The professional education of the artist, both in knowledge and on the basis of personal performing experience, determined the basis of the methodology of voice training on the assimilation of musical material in demand in the cultural practice of that time. The successful use of the music of the bel canto era representatives in the concert repertoire allows us to talk about the pedagogical talent of K. Maurelli, who, under certain circumstances (vocal abilities of students, their concentration and receptivity in voice training) can qualitatively prepare for further professional self-realization on the concert and opera stage. K. Maurelli's universalism can be traced, in particular, in the professional ability to work on the singing voice, both female and male, and in the use of all forms of reproduction of musical text in concert practice: singing solo, in ensemble and choir.

Key words: musical performance, performing practice, vocal education, K. Prohorova-Maurelli, singing, concert repertoire.

Постановка проблеми. З 1870-х р. у Харкові відбувався процес формування академічного вокального виконавства, який відіграв помітну роль у становленні професійного музичного мистецтва не тільки Харкова та регіону, а й України, що зумовлює актуальність його осмислення. Однією з основних сфер функціонування вокального мистецтва в українській культурі на межі ХІХ–ХХ ст. були заклади музичної освіти при відділеннях Російського музичного товариства, де відбувалося, як опрацювання норм професійного співу, так і творча самореалізація талановитих музикантів. Виявлення ознак формування та функціонування академічного співу в професійній освітній галузі Харкова того періоду сприятиме осмисленню специфіки українського вокального мистецтва.

Аналіз досліджень. З другої половини ХХ ст. науковці неодноразово зверталися до історії музичного життя Харкова. Утім, наявні дослідження майже оминають специфіку формування та становлення вокального виконавства як помітної складової музичної культури міста другої половини ХІХ ст. Фрагментарний фактологічний матеріал щодо цього різновиду музичного мистецтва міститься в працях Й. Миклашевського (Миклашевський, 1967), Ю. Щербиніна (Щербинін, 1971), О. Конової (Кононова, 1992; Кононова, 2004), Л. Цуркан (Цуркан, 2007), І. Лисенка (Лисенко, 2011). Стосовно вокально-педагогічної практики в Харкові, опублікована лише стаття В. Щепакіна, присвячена постаті Ф.А. Бугамеллі (Щепакін, 2012), який перебував у місті з 1901 р. Разом із тим, творча діяльність його попередників – викладачів співу в освітньому закладі Харківського відділення Російського музичного товариства (*надалі – ХВ РМТ*), залишається недослідженою.

Мета статті – визначення місця й ролі виконавської практики в процесі вокальної підготовки в освітньому закладі ХВ РМТ 1870-х–1880-х рр.

Виклад основного матеріалу. З 1870-х рр. провідну роль у формуванні вокального мистецтва Харкова відігравала освітня структура ХВ РМТ, яка була започаткована у формі музичних класів 1.10.1871 р. Основними напрямками діяльності класів визначалися: а) надання «кожному любителю музики, без різниці статі, звання й стану» загальної музичної освіти (Местная, 1878, 18.08), що зумовлено просвітньою настановою – розвивати у публіки естетичний смак та правильне сприйняття класичної музики; б) забезпечення методично виваженої професійної освіти, яка базується на систематичному й все-

бічному вивченні музичного мистецтва з метою підготовки до педагогічної діяльності та вступу в консерваторію (Несколько, 1872). Отже, основою діяльності музичних класів ХВ РМТ стали головні критерії академічного музичного мистецтва: ґрунтовне, систематичне й всебічне виховання на нормах професійної музики з метою подальшого культивування цих норм у процесі самореалізації. У відповідності до цього, учні протягом трьох років, окрім гри на музичних інструментах і співу, вивчали елементарну теорію музики й гармонію, практикувалися в сольфеджіо та хоровому співі (Местная, 1878, 18.08).

Значне місце у професійній вокальній підготовці належало виконавській практиці. З часів започаткування музичних класів, з метою якісної підготовки до репрезентативної діяльності щорічно відбувалися публічні іспити учнів. Органічність концертної практики в музичній освіті зумовлена ідейними настановами музичного товариства: «особливою, педагогічною метою» концертів ХВ РМТ наголошувалося надання любителям та учням класів можливості слухати й вивчати краще музичне надбання (Несколько, 1872).

Окрім публічних іспитів, двічі на рік проводилися учнівські концертні заходи «з метою розвитку змагання між учнями, поступового приучення їх до публічних виконань та спостереження за їх прогресивним розвитком» (Отчёт, 1882: 6). Тогочасна преса наголошувала, що публічна виконавська практика збуджувала в майбутніх музикантах самолюбство як дієвий стимул мистецького самовдосконалення (Музыкальные, 1888, 7.04) та давала певний аналітичний матеріал для оцінки педагогічної майстерності викладачів (Местная, 1888, 4.03). Вищим рівнем концертних виступів учнів була участь в музичних зібраннях ХВ РМТ, де, як правило, виступали педагоги закладу та виконавці-гастролери.

З початку функціонування освітньої структури ХВ РМТ майже 20 років викладачем класу сольного співу була Ксенія Олексіївна Прохорова-Мауреллі (1836–1902) (*надалі – К. Мауреллі*). Вона здобула ґрунтовну вокальну підготовку, займаючись з 1862 р. у Петербурзі на вокальних курсах учениці відомого педагога М. Гарсія-сина Г. Ніссен-Саломан, та вдосконалюючи майстерність в Італії у Фр. Ламперті, після чого з успіхом виступала на імператорській оперній сцені, гастролювала за кордоном як концертна співачка (Лисенко, 2011: 446).

І в Харкові К. Мауреллі брала активну участь в музичному житті, виконуючи оперну музику, зокрема, Дж. Мейєрбера, Ш. Гуно (Местная, 1882,

12.01), Дж. Верді, Ф. Галеві, А. Тома, Дж. Пачіні, та вокальні твори композиторів-сучасників Ф. Мендельсона, Е. Гріга (Отчѣт, 1888: 11), Р. Шумана (Театр, 1889, 8.02; Театр, 1890, 21.01). Після співу К. Мауреллі в програмі концерту учнів її класу в квітні 1888 р. рецензент відзначав високохудожнє відтворення романсів Е. Гріга «Рожевий бутон», «Вона бліда й гарна», «Порада твоя гарна», виконуючі які, співачка «кожному слову надавала відповідного забарвлення». Рівень виконавської майстерності вокалістки критик безпосередньо поєднував з освітньою практикою, пропонуючи К. Мауреллі виконувати концертні програми з вокальних творів Ф. Шуберта, Р. Шумана та інших визнаних митців, і наголошуючи, що такі виступи для учнів «більше, ніж урок» (Музыкальные, 1888, 7.04). Отже, рівень володіння голосом, практичне знання академічного концертного репертуару, виразність та емоційна відповідність співу визначалися в творчій постаті К. Мауреллі як необхідні чинники педагогічної майстерності.

Вихованці К. Мауреллі часто виступали в публічних заходах ХВ РМТ, а матеріалом для відтворення були зразки тогочасного європейського та російськомовного вокального репертуару. Європейська оперна та камерна вокальна музика в кращих її зразках була на той час вже класичною й показовою щодо рівня професійного опрацювання голосу репрезентанта. Російськомовний же вокальний репертуар з середини XIX ст. тільки формувался, починаючи з творчого надбання М. Глинки, О. Даргомижського та інших, на тлі чого відбувалося його поширення в мистецькій практиці відділень РМТ. Сценічна репрезентація такого репертуару відповідала основним цілям товариства: підготовка вокалістів на основі засвоєння відповідних регламентованих текстів та вплив на культурний рівень публіки шляхом популяризації високохудожнього репертуару, де російськомовні тексти своєю змістовною зрозумілістю сприяли сприйняттю професійної вокальної музики.

Виконавська практика учнів К. Мауреллі була спрямована як на сольне, так і ансамблеве (дуети, терцети, квартети тощо) відтворення музики, що окреслює результативну мету вокальної підготовки – спроможність подальшої професійної самореалізації, як на концертній, так і на оперній сцені. У 1870-ті – на початку 1880-х рр. учні класі співу виконували, зокрема, номери з опер С. Меркаданте «Il Giuramento», Ф. Флотова «Марта» (Местная, 1878, 2.02), К. М. Вебера «Freischütz», Дж. Россіні «Семирамида», Ш. Гуно «Сафо» (Отчѣт, 1881: 9-10) і «Фауст», Д. Чима-

рози «Таємний брак», Г. Спонтіні «Весталка», В. Белліні «Пуритани», Г. Доніцетті «Лукреція Борджіа» та «Анна Болейн», Дж. Мейєрбера «Динора», «Африканка», «Роберт-диявол» (Отчѣт, 1882: 9-19), які були репертуарними з середини XIX ст. Камерна музика була представлена вокальними творами: видатних оперних композиторів С. Меркаданте (Местная, 1878, 19.02), Дж. Россіні (Отчѣт, 1881: 10), Г. Доніцетті, Ш. Гуно, Дж. Мейєрбера (Отчѣт, 1882: 11-17), представників музичного романтизму Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, Ф. Ліста, Р. Шумана, Ж. Дюпрато, Й. Дессауєра (Отчѣт, 1882: 13-19), популярних сучасників Дж. Верді, Ж. Массне, П. Віардо (Отчѣт, 1882: 10-19).

Щодо російської вокальної музики, учні К. Мауреллі співали соло й дуєтом твори, особливо романси, М. Глинки, О. Даргомижського, А. Рубінштейна, П. Чайковського, М. Балакірєва (Местная, 1878, 2.02; Отчѣт, 1881: 9-12; Отчѣт, 1882: 8-19). У публічних заходах звучали також номери з опер П. Чайковського «Опричник» (Местная, 1878, 19.02), «Євген Онегін» (Отчѣт, 1881: 9), О. Даргомижського «Русалка», А. Рубінштейна «Демон», «Ферморс», М. Римського-Корсакова «Псковитянка» (Отчѣт, 1882: 8-17) тощо.

Про спрямованість на опрацювання учнями-співаками специфіки оперного виконавства можна говорити на прикладі концерту класу К. Мауреллі 27.03.1878 р., в якому, окрім самої співачки, виступали учениці В. Зарудна, С. Мотте, Е. Кноблех та ін. В анонсі заходу програма не наводилася, утім участь хору з учнів класу співу, яким диригувала К. Мауреллі, та театрального оркестру під керівництвом капельмейстера Грація (Местная, 1878, 25.03) уможливило виконання в концерті сцен або номерів з опер.

В програмі 10-го музичного зібрання ХВ РМТ 17.04.1882 р. вихованками К. Мауреллі М. Римською-Корсаковою, Ю. Кнепфер, С. Прохоровою, С. Давидовою та хором з учениць класу сольного співу, разом із струнним оркестром під керівництвом І. І. Слатина, були репрезентовані сцена й хор дівчат з 1-ї дії та сцена Клеопатри і трьох рабинь з 2-ї дії опери А. Рубінштейна «Маккавеї». В цьому ж заході у виконанні учениць класу прозвучав хор змови з опери «Il Gocciato» Дж. Мейєрбера (Отчѣт, 1882: 19).

Педагогічний універсалізм К. Мауреллі зумовлював активне залучення хорового співу в процес підготовки вокаліста, про що свідчить постійна участь в публічних заходах хору учнів вокального класу. Зокрема, в програмі музичного зібрання ХВ РМТ 1.02.1882 р. учениці виконувала ансамблеві

та хорові номери: Величання царя з опери М. Римського-Корсакова «Псковитянка», Весільний хор з опери А. Рубінштейна «Фераморс», Молитву з опери Г. Спонтіні «Весталка» та Choeur Dialogue з опери Ш. Гуно «Цариця Савська» (Отчѣт, 1882: 16-17); схвальний відгук у пресі мало виконання учнями К. Мауреллі хору та квартету з духовного пісенспіву Дж. Россіні «Stabat Mater» в програмі концерту в квітні 1888 р. (Музыкальные, 1888, 7.04).

Вокальна підготовка в музичних класах ХВ РМТ орієнтувала на подальше вдосконалення майстерності володіння голосом. Зокрема, харківська преса анонсувала концерт класу К. Мауреллі 10.01.1882 р. за участі піаніста Р. Геніки, учнівського хору та учениць А. Денченко, Ю. Кнепфер, С. Мотте, С. Прохорової, М. Римської-Корсакової, Б. Фриз (Местная, 1882, 3.01). Рецензент писав, що захід, програму якого склали сцени з опер, зібрав численну публіку та мав успіх, оскільки в учениць зросла виконавська майстерність і вони, не дивлячись на помітне хвилювання, «досить вільно подолали складні у вокальному відношенні п'єси». Автор публікації висловлював сподівання, що чудові голоси учасниць заходу «отримають надалі остаточну музичну обробку» (Местная, 1882, 12.01).

Такий шлях професійного становлення пройшли відомі вихованки К. Мауреллі в музичних класах ХВ РМТ. Зокрема, ліричне сопрано Варвара Михайлівна Зарудна (1857–1939) після навчання в класах (1876–1879) закінчила в 1882 р. Петербурзьку консерваторію, де її викладачами з вокалу були відомі фахівці – Г. Ніссен-Саломан та К. Еверарді (Кононова, 2004: 48). Протягом 1883–1893 рр. В. Зарудна співала в Тифліській опері та викладала в місцевому музичному училищі (Лисенко, 2011: 209).

Колоратурне сопрано Катерина Йосипівна Коляновська протягом 1884–1886 рр. вдосконалювала вокальну майстерність у видатної співачки й вокального педагога Поліни Віардо в Парижі, що стало вагомим підґрунтям подальших успіхів К. Коляновської (сценічне ім'я – Катерина Богорія) на італійській оперній сцені (Театр, 1889, 24.02). Кореспондент висловлював свої враження від концерту К. Коляновської в 1889 р. у Харкові: «Витонченість, смак та музикальність, які були постійними перевагами молоді співачки ще тоді, коли вона була ученицею нашого музичного училища, зараз розвилися в якості талановитої артистки, яка знає свою силу» (Театр, 1889, 2.03).

Колоратурне сопрано Селіна Юліївна Мотте брала участь в учнівських концертних заходах з

1878 р. (Местная, 1878, 25.03) по 1882 р. (Местная, 1882, 16.04), а з кінця 1881 р. – і в музичних зібраннях ХВ РМТ, виконуючи вокальні твори Ф. Ліста, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, П. Чайковського, А. Рубінштейна, Дж. Мейєрбера, Ж. Дюпрато, Й. Дессауєра, Ж. Массне, П. Віардо та ін. (Отчѣт, 1882: 13-19). Надалі, її вчителем протягом кількох років була Поліна Віардо, що сприяло розвиненню кращих рис таланту харківської вихованки як концертної співачки (Вести, 1885). З 1885 р. до 1901 р. С. Мотте викладала у вокальному класі Харківського музичного училища (Отчѣт, 1902: IV).

Реорганізація музичних класів ХВ РМТ в 1883 р. у вищій за професійним статусом заклад – училище, не змінила спрямованості й наповненості практичної вокальної підготовки в класі К. Мауреллі. Серед кращих її учениць, які починали навчання в класах, а закінчували в Харківському музичному училищі (надалі – ХМУ), випускниця 1884 р. Юлія Кнепфер, яка з кінця 1870-х рр. виступала в учнівських концертах, здобувши репутацію талановитої вокалістки (Местная, 1882, 12.01), що сприяло запрошенню її до участі в 1882 р. у кількох музичних зібраннях ХВ РМТ 1882 р. (Отчѣт, 1882: 14-19).

З 1881 р. в учнівських концертах успішно виступала Софія Давидової (Отчѣт, 1882: 8, 12). У лютому 1885 р. випускниця під час симфонічного зібрання ХВ РМТ співала арію «І жар, і спека змінили ночі тінь» з опери М. Глинки «Руслан і Людмила» (Отчѣт, 1885: 6). Навчаючись на останньому курсі, С. Давидова з успіхом дебютувала в сезоні 1884/1885 р. на харківській сцені в операх «Русалка» О. Даргомижського, «Життя за царя» М. Глинки і «Фауст» Ш. Гуно та була запрошена на майбутній сезон до складу тифліської оперної трупи. З кінця 1880-х рр. (Отчѣт, 1888: 30-31) і, принаймні, до 1896 р. харків'янка співала в Імператорській московській опері (Отчѣт, 1896: 38).

Аналіз концертних виступів представників класу К. Мауреллі в ХМУ засвідчує незмінність репертуарної політики, основаної на опрацюванні актуальних для подальшої професійної самореалізації вокаліста музичних текстів. Так, її учні репрезентували номери з опер В. А. Моцарта, К. М. Вебера, Ф. Флотова, Дж. Россіні, Ш. Гуно, Г. Доніцетті, Ф. Галеві, С. Монюшка, А. Бойто, А. Рубінштейна, О. Серова (Отчѣт, 1885: 30-33; Отчѣт, 1888: 44-50). Вокальний репертуар постійно поповнювався номерами з нещодавно презентованих опер, наприклад, «Джоконда» А. Понкьєллі, «Снігуронька» М. Римського-Корсакова (Отчѣт, 1888: 46-47). Серед камерних вокальних

творів переважали пісні та романси європейських композиторів Л. Бетховена, Р. Шумана, Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона, Дж. Мейєрбера, Б. Годара, Ж. Массне (Отчѣт, 1885: 32-33; Отчѣт, 1888: 44-51) і російських авторів О. Даргомижського, П. Чайковського, В. Пасхалова, Г. Дютша, П. Щуровського, Дм. Столипіна (Отчѣт, 1885: 30; Отчѣт, 1888: 46-53).

Акцентуємо увагу на принципі застосування К. Мауреллі музичного матеріалу в процесі вокальної підготовки: на етапі роботи над постановкою голосу засвоювалися простіші тексти (наприклад, романси), нескладність мелодійної лінії яких дозволяла акцентувати увагу на осмисленні можливостей співочого голосу, та спів в ансамблі; за умови успіху учня в оволодінні базовими вокальними навичками, в репертуар залучалися оперні номери.

Такий підхід простежується, зокрема, на прикладі згадок про учнів К. Мауреллі. Так, баритон Марк Геркевич після вступу в ХМУ в жовтні 1884 р. в учнівському музичному вечорі виконував романс О. Даргомижського «Чаруй, чаруй мене» (Отчѣт, 1885: 30). Його концертний репертуар на завершальній стадії навчання складала: арія з опер А. Рубінштейна «Демон» (Отчѣт, 1888: 44) та «Маккавей», О. Даргомижського «Кам'яний гість» (Местная, 1888, 28.02). Після публічного іспиту класу в 1888 р. М. Геркевич, за виразом рецензента, гарним виконанням арії Сіндіа з опери «Король Лахорський» Ж. Массне та романсу А. Рубінштейна довів, що під досвідченим керівництвом К. Мауреллі він досяг задовільних результатів у музичній освіті (Наука, 1888, 27.05).

Вступник 1887 р. баритон Муравйов на початковому етапі співав романси О. Даргомижського, П. Щуровського, Г. Дютша, Дм. Столипіна (Отчѣт, 1888: 46-53). Рецензент відзначав широту звучання та густоту тембру голосу учня й констатував, що Муравйов виконав свої номери з художнім смаком і, коли продовжуватиме сумлінно працювати над своїм голосом та зверне увагу на витончену вимову слів, буде успішним професійним співаком (Музыкальные, 1888, 9.01). Талант учня та успіхи в опрацюванні голосу сприяли залученню з наступного року в репертуар Муравйова оперних номерів, зокрема успішно виконаної в концерті арії Онегіна з опери П. Чайковського (Наука, 1888, 27.05).

Наявність у класі К. Мауреллі жіночих і чоловічих голосів давала можливість активно опрацьовувати репертуар для змішаного складу. Так, у 1880-ті рр. у виконанні учнів класу звучали дует Ш. Гуно (В. Ейген з Котляром) (Отчѣт, 1888: 52),

тріо К. Куршмана (М. Попова, О. Рибчинська та І. Коробкин) (Отчѣт, 1885: 31-33), квартети зі «Stabat mater» Дж. Россіні (Ю. Кнепфер, С. Прохорова, учні Юмашев і В. Дербушев) (Отчѣт, 1882: 17), опер «Марта» Ф. Флотова (Е. Зифферт, С. Прохорова, І. Коробкин і А. Вербов) (Отчѣт, 1885: 33) та «Євген Онегін» П. Чайковського (С. Зильберман, Тризна, учні Котляр і М. Геркевич) (Отчѣт, 1888: 52).

Отже, рівень педагогічної майстерності К. Мауреллі дозволяв успішно здійснювати вокальну підготовку не тільки жінок, а й чоловіків, що сприяло їх подальшій професійній самореалізації. Так, випускник К. Мауреллі 1883 р. В. Грицай в тому ж році дебютував у Харкові в трупі М. Кропивницького і надалі виступав в українських музично-драматичних трупах (Лисенко, 2011: 134-135). У різні роки в трупі тифліського оперного театру співали А. Вербов (Местная, 1888, 5.04) і М. Геркевич (Краткий, 1896: 36-37).

Серед кращих вихованок К. Мауреллі другої половини 1880-х рр. колоратурне сопрано Віра Григорівна Ейген, яка, виступаючи під час навчання в ХМУ в концертних заходах, репрезентувала, перш за все, оперну музику Г. Доніцетті, С. Монюшка, Ф. Галеві (Отчѣт, 1888: 47, 50), Дж. Верді (Театр, 1889, 8.02) та ін. Преса позитивно висловлювалася щодо рівня вокальної майстерності В. Ейген. Так, після виконання арій з опер «Вільгельм Тель» Дж. Россіні та «Демон» А. Рубінштейна в квітні 1888 р. рецензент відзначав, що вокалістка співала «зі звичайним для неї успіхом» (Наука, 1888, 11.04). Талановита співачка з 1890 р. вдосконалювала вокальну майстерність в Парижі та виступала там у симфонічних концертах і на сцені театру «Гранд-Опера» (Лисенко, 2011: 188). Надалі В. Ейген виступала, здебільшого, на українській оперній сцені, зокрема, в Києві, Катеринославі, Одесі (Лисенко, 2011: 188).

На засіданні дирекції ХМУ в травні 1888 р. було прийнято рішення про заборону залучати учнів до участі в приватних концертних заходах, зокрема, які проводили педагоги училища, на підставі негативних тенденцій «передчасного виходу з училища обдарованих учнів у зв'язку з ранніми й незаслуженими успіхами як виконавців перед сторонньою публікою, та, як наслідок, недбале ставлення ще незрілих сил до засвоєння загальної музичної освіти». Ця вимога дирекції викликала незадоволення та вихід зі складу педагогів ХМУ деяких митців, серед яких була і К. Мауреллі (Отчѣт, 1888: 5, 7).

З 1.09.1888 р. співачка відкрила в Харкові приватну музичну школу (Театр, 1888, 3.08). Такий

крок сприяв реалізації проєктів К. Мауреллі публічної репрезентації оперної музики. Так, 25.03.1889 р. відбувся оперний спектакль-концерт її учнів, програму якого склали сцени з опер «Життя за царя» М. Глинки, «Русалка» О. Даргомижського, «Джоконда» А. Понкьєллі, «Євген Онегін» П. Чайковського, «Трубадур» та «Травіата» Дж. Верді. Для виконання чоловічих партій був запрошений баритон Київської опери Дм. Короста шевського, а жіночі партії співали випускниці К. Мауреллі – сестри Римські-Корсакови, О. Рибчинська та В. Ейген (Театр, 1889, 23.03).

Через рік на сцені харківського драматичного театру відбувся «італійський оперний спектакль» школи К. Мауреллі, під час якого прозвучали: 2-а й 3-я дії опери «Аїда» Дж. Верді, 2-й акт і сцена 3-го акту опери «Роберт диявол» Дж. Мейєрбера, опера В. Белліні «Норма» та фінал з незакінченої опери Ф. Мендельсона «Лорелей» (Театр, 1890, 27.03). 11.12.1890 р. в харківському «Новому театрі» К. Мауреллі влаштувала черговий оперний спектакль, де були представлені сцени з опер Дж. Верді «Трубадур» і «Ріголето», В. Белліні «Норма» (Театр, 1890, 10.12). З 1891 р. К. Мауреллі жила в Києві та викладала в музичній школі С. М. Блуменфельда (Лисенко, 2011: 446).

Висновки. Аналіз виконавської практики учнів музичного освітнього закладу ХВ РМТ 1870–1880-х рр. свідчить про зумовленість репер-

туарної політики в класі співу спрямованістю педагога – К. Прохорової-Мауреллі у постановці голосу та засвоєнні вокальної майстерності на підготовку фахівця в сфері, як концертної, так і оперної репрезентації музики, що складає актуальний для мистецької практики репертуар.

Педагогічна діяльність К. Мауреллі в Харкові з 1871 р. по 1890 р. відрізнялася професіоналізмом у поєднанні з універсалізмом – традиційними, за естетичними вимогами того часу, рисами, притаманними кращим представникам вокальної педагогіки. По-перше, професійна освіченість мисткині, як за знаннями, так і на основі особистого виконавського досвіду, зумовлювала основу методики постановки голосу на засвоєнні затребуваного в культурній практиці того часу музичного матеріалу. Успішне застосування в концертному репертуарі музики представників епохи бельканто дає змогу говорити про педагогічний хист К. Мауреллі, спроможної, за збігу певних обставин (голосові дані учня, його зосередженість та сприйнятливність в опрацюванні голосу), якісно підготувати до подальшої професійної самореалізації на концертній та оперній сцені. Універсалізм К. Мауреллі простежується, зокрема, в професійній спроможності опрацювання співочого, як жіночого, так і чоловічого голосу, та в застосуванні в концертній практиці всіх форм відтворення музичного тексту: спів соло, в ансамблі та хорі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вести с юга. *Южный край*. 1885. 11 декабря.
2. Кононова О. До питання становлення професійної музичної освіти у Харкові XVIII-XIX ст. *Музична Харківщина*. Харків: Харківська типографія № 13, 1992. С. 175–190.
3. Кононова О. Музична культура Харкова кінця XVIII – початку XX ст. Харків: Основа, 2004. 176 с.
4. Краткий обзор деятельности Харьковского отделения Императорского Русского Музыкального Общества и состоящего при нем музыкального училища за 25 лет. Харьков: Типография Зильберберг, 1896. 30 с.
5. Лисенко І. Співаки України. Київ: Знання, 2011. 629 с.
6. Местная хроника. *Харьковские губернские ведомости*. 1878. 2 февраля.
7. Местная хроника. *Харьковские губернские ведомости*. 1878. 19 февраля.
8. Местная хроника. *Харьковские губернские ведомости*. 1878. 25 марта.
9. Местная хроника. *Харьковские губернские ведомости*. 1878. 18 августа.
10. Местная хроника. *Харьковские губернские ведомости*. 1882. 16 апреля.
11. Местная хроника. *Южный край*. 1882. 3 января.
12. Местная хроника. *Южный край*. 1882. 12 января.
13. Местная хроника. *Южный край*. 1888. 28 февраля.
14. Местная хроника. *Южный край*. 1888. 4 марта.
15. Местная хроника. *Южный край*. 1888. 5 апреля.
16. Миклашевський Й. Музична і театральна культура Харкова XVIII–XIX ст. Київ: Наукова думка, 1967. 160 с.
17. Музыкальные заметки. *Южный край*. 1888. 9 января.
18. Музыкальные заметки. *Южный край*. 1888. 7 апреля.
19. Наука, Литература и Искусство. *Харьковские губернские ведомости*. 1888. 11 апреля.
20. Наука, Литература и Искусство. *Харьковские губернские ведомости*. 1888. 27 мая.
21. Несколько слов о Русском Музыкальном Обществе в Харькове. *Харьковские губернские ведомости*. 1872. 2 декабря.
22. Отчет Харьковского отделения Императорского русского музыкального общества за 1880–1881 год. Харьков: Типография М. Зильберберга, 1881. 36 с.

23. Отчет Харьковского отделения Императорского русского музыкального общества за 1881–1882 год. Харьков: Типография М. Зильберберга, 1882. 43 с.
24. Отчет Харьковского отделения Императорского Русского Музыкального Общества за 1884–1885 год. Харьков: Типография М. Зильберберга, 1885. 36 с.
25. Отчет Харьковского отделения Императорского Русского Музыкального Общества за 1887–1888 год. Харьков: Типография М. Зильберберга, 1889. 87 с.
26. Отчет Харьковского отделения Императорского Русского Музыкального Общества за 1895–1896 год. Харьков: Типография Зильберберга, 1897. 51 с.
27. Отчет Харьковского отделения Императорского Русского Музыкального Общества за 1901–1902 год. Харьков: Типография Харьковского губернского правления, 1902. 95 с.
28. Театр и музыка. *Южный край*. 1888. 3 августа.
29. Театр и музыка. *Южный край*. 1889. 8 февраля.
30. Театр и музыка. *Южный край*. 1889. 24 февраля.
31. Театр и музыка. *Южный край*. 1889. 2 марта.
32. Театр и музыка. *Южный край*. 1889. 23 марта.
33. Театр и музыка. *Южный край*. 1890. 21 января.
34. Театр и музыка. *Южный край*. 1890. 27 марта.
35. Театр и музыка. *Южный край*. 1890. 10 декабря.
36. Цуркан Л. Вірність традиціям: кафедра сольного співу. *Pro Domo Mea*. Харків: ХДУМ ім. І. П. Котляревського, 2007. С. 56–75.
37. Щепакін В. Харківський період (1901–1918 рр.) Федеріко Алессандро Бугамеллі. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Вип. 36. Харків : Видавництво ТОВ «С.А.М», 2012. С. 6–20.
38. Щербинін Ю. Біля джерел музичної освіти в Харкові. *Українське музикознавство*. Вип. 6. Київ: Муз. Україна, 1971. С. 228–237.

REFERENCES

- Vesti s yuga [News from the south]. Southern edge. 1885. December 11. [In Russian].
- Kononova, O. Do pytannia stanovlennia profesiinoi muzychnoi osvity u Kharkovi XVIII–XIX st. [To the question of the establishment of professional musical education in Kharkiv in the 18th – 19th centuries]. Musical Kharkiv region. 1992. pp. 175–190. [In Ukrainian].
- Kononova, O. Muzychna kultura Kharkova kintsia XVIII – pochatku XX st. [The musical culture of Kharkiv at the end of the 18th and the beginning of the 20th centuries]. Kharkiv: Osnova, 2004. 176 p. [In Ukrainian].
- Kratkiy obzor deyatel'nosti Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo Russkogo Muzykal'nogo Obshestva i sostoyashchego pri nem muzykal'nogo uchilishcha za 25 let [A brief overview of the activities of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society and the music school attached to it for 25 years]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1896. 30 p. [In Russian].
- Lysenko, I. Spivaky Ukrainy [Singers of Ukraine]. Kyiv: Znannia, 2011. 629 p. [In Ukrainian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Kharkov Provincial Gazette. 1878. February 2. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Kharkov Provincial Gazette. 1878. February 19. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Kharkov Provincial Gazette. 1878. March 25. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Kharkov Provincial Gazette. 1878. August 18. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Kharkov Provincial Gazette. 1882. April 16. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Southern edge. 1882. January 3. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Southern edge. 1882. January 12. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Southern edge. 1882. February 28. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Southern edge. 1888. March 4. [In Russian].
- Mestnaya khronika [Local chronicle]. Southern edge. 1888. April 5. [In Russian].
- Myklashevskiy, Y. Muzychna i teatralna kultura Kharkova XVIII–XIX st. [Musical and theatrical culture of Kharkiv of the 18th–19th centuries]. Kyiv: Naukova dumka, 1967. 160 p. [In Ukrainian].
- Muzykal'nyye zametki [Music notes]. Southern edge. 1888. January 9. [In Russian].
- Muzykal'nyye zametki [Music notes]. Southern edge. 1888. April 7. [In Russian].
- Nauka, Literatura i Iskusstvo [Science, Literature and Art]. Kharkov Provincial Gazette. 1888. April 11. [In Russian].
- Nauka, Literatura i Iskusstvo [Science, Literature and Art]. Kharkov Provincial Gazette. 1888. May 27. [In Russian].
- Neskol'ko slov o Russkom Muzykal'nom Obshestve v Khar'kove [A few words about the Russian Musical Society in Kharkov]. Kharkov Provincial Gazette. 1872. December 2. [In Russian].
- Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshestva za 1880–1881 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1880–81]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1881. 36 p. [In Russian].
- Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshestva za 1881–1882 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1881–82]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1882. 43 p. [In Russian].
- Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshestva za 1884–85 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1884–85]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1885. 36 p. [In Russian].

25. Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshchestva za 1887–1888 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1887-88]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1889. 87 p. [In Russian].

26. Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshchestva za 1895–1896 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1895-96]. Khar'kov: Tipografiya Zil'berberg, 1897. 51 p. [In Russian].

27. Otchet Khar'kovskogo otdeleniya Imperatorskogo russkogo muzykal'nogo obshchestva za 1901–1902 god [Report of the Kharkov branch of the Imperial Russian Musical Society for 1901-902]. Khar'kov: Tipografiya Khar'kovskogo gubernskogo pravleniya, 1902. 95 p. [In Russian].

28. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1888. August 3. [In Russian].

29. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1889. February 8. [In Russian].

30. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1889. February 24. [In Russian].

31. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1889. March 2. [In Russian].

32. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1889. March 23. [In Russian].

33. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1890. January 21. [In Russian].

34. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1890. March 27. [In Russian].

35. Teatr i muzyka [Theater and music]. Southern edge. 1890. December 10. [In Russian].

36. Tsurkan, L. Virnist tradytsiiam: kafedra solnoho spivu [Loyalty to traditions: the department of solo singing]. Pro Domo Mea. 2007. pp. 56–75. [In Ukrainian].

37. Shchepak, V. Kharkivskiy period (1901–1918 rr.) Federiko Alessandro Buhamelli [Kharkiv period (1901–1918) by Federico Alessandro Bugamelli]. Problems of the interaction of art, pedagogy and the theory and practice of education. 2012. Issue 36. pp. 6–20. [In Ukrainian].

38. Shcherbynin, Yu. Bilia dzherel muzychnoi osvity v Kharkovi [Near the sources of musical education in Kharkiv]. Ukrainian musicology. 1971. Issue 6. pp. 228–237. [In Ukrainian].

УДК 78.071.1(477):78.087.68“19”
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-7>

Наталія СИНКЕВИЧ,
orcid.org/0000-0002-9576-2387
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) synkewych@ukr.net

ХОРОВА МУЗИКА МИКОЛИ ЛИСЕНКА В РЕПЕРТУАРІ КОЛЕКТИВІВ ДРОГОБИЧА (XX СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто чинники й етапи поширення хорової музики Миколи Лисенка в репертуарах провідних дрогобицьких колективів упродовж XX століття, а саме: «Дрогобицький Боян», «Бескид», «Боян Дрогобицький», «Легенда», «Світилен». Чинниками сприяння проникненню хорової творчості митця в Галичину стали заснування «Львівського Бояну» 1890 року та згодом його відгалужень у містах і містечках краю, а також поява Вищого музичного інституту імені М. Лисенка у Львові та його численних філій, у тому числі 1923 року в Дрогобичі. Важливу роль відіграв едиційний чинник, коли ще з кінця XIX століття виходили друком Лисенкові хорові композиції у видавництвах Львова та інших міст. Дрогобич відзначився в цьому плані аж 1993 року публікацією усіх духовних творів композитора та їх цілісним першовиконанням хором «Світилен». Основними етапами стали: 1) від заснування «Дрогобицького Бояну» 1901 року до 1942 року, 2) радянський період, 3) роки незалежності України. Огляд афіш і концертних програм засвідчив, що найбільшу популярність завоював «Вічний революціонер» на слова І. Франка, який ніколи не випадав із репертуарних списків, тоді як «Молитва (Боже великий, єдиний)» на слова О. Кониського була вилучена в радянський час і тепер отримала нове життя. Дрогобицькі колективи з успіхом інтерпретували великі полотна на слова Т. Шевченка – кантати, хорову поему «Іван Гус». Рідше виконувалися інші хорові пісні Лисенка, переважали фольклорно-пісенні опрацювання. Великим досягненням була перемога «Дрогобицького Бояну» на Краєвому конкурсі хорів, присвяченому 100-літтю від дня народження М. Лисенка 1942 року у Львові. Студентський хор «Гаудеамус» брав участь у спеціальних ювілейних концертах на честь М. Лисенка, продовжуючи традицію «Дрогобицького Бояну». Прикметно, що 120-ліття від дня народження Лисенка 1992 року стало імпульсом до заснування «Бескиду». Впровадження творів М. Лисенка до репертуару хорових колективів великою мірою залежало від ініціативи диригентів.

Ключові слова: хорова музика М. Лисенка, хоровий колектив, Дрогобич, репертуар, диригент, концерт.

Natalia SYNKEVYCH,
orcid.org/0000-0002-9576-2387
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Vokal, Choral, Choreographic and Fine Arts
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) synkewych@ukr.net

CHORAL MUSIC OF MYKOLA LYSENKO IN THE REPERTOIRE OF DROHOBYCH COLLECTIVES (XX CENTURY)

The article examines the stages and the factors of the spread of Mykola Lysenko's choral music in the repertoires of the leading choral collectives of Drohobych throughout the XX century, namely: "Drohobytskyi Boyan", "Beskyd", "Boyan Drohobytskyi", "Legenda", "Svitylen". Founding of "Lvivskiy Boyan" in 1890 and its affiliated branches in the cities and towns of the region, in particular in Drohobych, 1923, along with the appearance of the Higher Music Institute named after M. Lysenko in Lviv, became the main causes of integration of the choral art of the composer into Galicia. An important role was played by the publishing factor, when since the end of the XIX century M. Lysenko's choral compositions were published in the publishing houses of Lviv and other cities of the region. In this regard Drohobych marked itself only in 1993 by the publishing of the collection of all of the composer's spiritual works and their first integral performance by the "Svitylen" choir. The main stages were: 1) from the time of founding of "Drohobytskyi Boyan" in 1901 to 1942, 2) the "soviet" period, 3) the years of the Independence of Ukraine. The review of posters and concert programs testified that the most popular composition was "the Eternal Revolutionary" ("Vichnyi Revolutsioner"), the lyrics written by Ivan Franko, which never fell out from the repertoire lists, while, on the other hand, the prayer "God, Great and the Only One" ("Bozhe, Velykyi, Yedynyi"), the lyrics written by O. Konyskyi, was excluded in the soviet time, but now received a new life. Collectives of Drohobych successfully interpreted large sheets on the lyrics of T. Shevchenko – kantatas, choral poem "Ivan Hus". More seldom were performed other choral compositions of M. Lysenko, interpreted folk songs prevailed.

The victory of “Drohobytskyi Boyan” at the Regional choir competition in Lviv (1942) was a great achievement. The student choir “Gaudeamus” took part in special jubilee concerts in honour of Mykola Lysenko, keeping up the tradition of “Drohobytskyi Boyan”. It is noteworthy, that the 120th anniversary of M. Lysenko in 1993 became the impact to the founding of “Beskyd”. Introducing M. Lysenko’s compositions into the repertoire of the choral collectives, to great extent depended on the initiative of conductors.

Key words: choral music of M. Lysenko, choral collective, Drohobych, repertoire, conductor, concert.

Постановка проблеми. Особистість і творчість Миколи Лисенка є промовистими свідченнями його заангажованості в хоровій справі. Як ніхто до нього, він усією своєю діяльністю доводив важливість і органічність хорового мистецтва для української нації. Видатний диригент і організатор, творець хорової музики та автор численних фольклорних опрацювань, наставник молодших композиторів-сучасників у галузі хорового komponування заклав міцний фундамент для успішного подальшого функціонування національної хорової культури. Тому вивчення поступового поширення хорової музики Лисенка на різних українських теренах, і зокрема, в одному з регіонально-культурних центрів, є актуальним.

Аналіз досліджень. Проблематика хорового руху на Дрогобиччині до 1942 року досліджувалася Іриною Бермес (Бермес, 2002), яка частково доклалася також до вивчення діяльності хорових колективів краю в другій половині XX століття. Виконавську творчість «Дрогобицького Бояну», «Бескиду», «Гаудеамусу» та інших хорів розглядали Станіслав Людкевич, Роман Сов'як, Михайло Бурбан, Микола та Роман Михаці, Петро Гушоватий, Богдан Пиц і інші. Оресту Яцкову належить ґрунтовна розвідка про уродженця Дрогобиччини – священика, скрипаля, педагога, культурно-громадського діяча, диригента й організатора хорів Северина Сапруна, який був очільником музично-мистецького середовища міста від 1920-го до 1941 року (Яцків, 2012). Проте Лисенкознавча тематика хорових здобутків дрогобичан досі не виокремлювалася та впродовж зазначеного періоду не узагальнювалася. В цьому полягає наукова новизна статті. **Мета** – виявити етапи, ступінь популярності та якість виконання хорових творів М. Лисенка колективами Дрогобича впродовж XX віку.

Виклад основного матеріалу. Ще за життя, для своїх сучасників, Лисенко став живим прикладом суміщення різних ділянок хорової праці. Численні спогади доносять до майбутніх поколінь прикмети його хормейстерського таланту та організаторського хисту, деталі розучування творів, резонансних виступів, хорових мандрівок. Суто мистецькі завдання завжди сполучалися з національно-патріотичними, завдяки чому Лисенкові хористи відчували велике піднесення,

відданість і любов до України та творчості її талановитого народу.

Лисенко писав хори впродовж усього життя – крім «Кобзаря» Шевченка, також на слова Михайла Старицького, Івана Франка, Олександра Олеся, Володимира Самійленка та інших. Композитору належать видані десятками збірки хорових народнопісенних опрацювань і цикли обрядових пісень. Показово, що в останні роки життя композитор звернувся до написання літургійної музики. Ці напрямки творчої праці для хору заклали міцну основу, на якій базувалася хорова література його послідовників. Утім, на думку Василя Витвицького, «виконання творів нашого композитора – що правда – не завжди стояло на високому рівні: галицькі співаки й хори зустрічалися в них з великими виконавськими труднощами, з якими не легко собі давали раду. Однак це якраз і було причиною (причиною – Н. С.) до інтенсивнішої праці на полі співацького і хорового мистецтва. Лисенкові композиції, що через довгий ряд літ одна по одній з'являлися в Галичині, будили зацікавлення й заохочували до поважного музиковання» (Витвицький, 2003: 40).

Саме з хорових творів розпочалося знайомство галичан із музикою Лисенка вкінці 60-х років XIX століття. На їхнє замовлення він написав «Заповіт» на слова Т. Шевченка для соліста й хору зі супроводом фортепіано, що прозвучав на одному концерті 1868 року зі «Заповітом» Михайла Вербицького.

Поширенню Лисенкової хорової музики за життя композитора в цілій Галичині, в тому числі в Дрогобичі, сприяв едиційний чинник: під редакцією Анатолія Вахнянина та Порфирія Бажанського вийшла у Львові 1885 року хорова збірка «Кобзар», де, серед «русько-українських квітетів» були опубліковані Лисенкові опрацювання народних пісень (5) і «Поклик до братів-слов'ян» на слова М. Старицького (всі для хору без супроводу); з 1886 року почав видавати в «Бібліотеці музикальній» хорові твори Лисенка Остап Нижанківський («Quodlibet» з українських народних пісень (I-1886, II-1887 та ін.)); з 1899 року долучилася до друкування хорової музики митця підручна бібліотека «Львівського Бояна» (кантата «Б'ють пороги» на слова Т. Шевченка, хор на слова І. Франка «Ой що в полі за димове»), народні

пісні в опрацюваннях для чоловічого та мішаного хорів без супроводу, «Камо піду од лица Твого» та ін.) (Осадця, 1992: 466–468).

Впровадження Лисенкових хорів до музичного життя краю мотивувалося у зв'язку зі заснуванням львівського співочого товариства «Львівський Боян»¹ та його відгалужень, зокрема, створеного 1901 року «Дрогобицького Бояну», інших хорових осередків, а також філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка (1923 р.). В афішах і програмках, опублікованих у монографії І. Бермес, знаходимо вокально-хорові твори Лисенка, що звучали в урочистих міських заходах із різних okazji, насамперед, Шевченківських вечорів, а також спеціально присвячених композиторові. Знаменно, що на Шевченківському концерті польського співацького товариства «Лютня» 1902 року прозвучала пісня «Верховино» для мішаного хору (Бермес, 2002: 103), опрацьована М. Лисенком із власноручного запису під час поїздки з Олександром Русовим у Карпати. Проте, 1903 року в урочистому святкуванні 35-ліття творчої діяльності митця за його присутності у Львові, коли Остап Нижанківський диригував зведеним хором із восьми «Боянів», «Дрогобицький Боян» участі не брав.

З нагоди 100-річчя від дня народження Т. Шевченка (1914) відбувся ювілейний концерт з'єднаних Українських Товариств Дрогобича при співучасті Українського театру «Руська Бесіда» зі Львова. Була виконана хорова поема «Іван Гус» (Шевченко-Лисенко) для чоловічого хору в супроводі фортепіано (Бермес, 2002: 107). 1928 року на Шевченківському концерті «Дрогобицький Боян» співав «Ой сів пугач» Лисенка для чоловічого хору (Бермес, 2002: 120). 1932 року – «Ой гай мати» (мішаний хор товариства під орудою Б. П'юрка) та «Ой що ж бо то та й за ворон» і «Забілили сніги» (чоловічий хор під орудою М. Іваненка) (Бермес, 2002: 130].

Приїзд до Дрогобича о. С. Сапруна після навчання у Віденській консерваторії та Вищому музичному інституті у Львові значно поживив хорове музикування. Насамперед, унаслідок створення нових колективів (Хор української молоді, Хор церкви св. Трійці, чоловічий хор Товариства «Зоря»), та завдяки майстерності диригента і вдалому підбору репертуару. 1922 року «Дрогобицький Боян» улаштував тематичний «Концерт Псалмів», програму якого відкривали два твори Лисенка під орудою о. С. Сапруна: «Боже великий,

єдиний» на слова О. Кониського та «Камо піду од лица Твого» на канонічний текст. На цьому небуденному концерті побував С. Людкевич, який написав рецензію, надруковану в «Громадському вістнику». Хоча рецензент слушно розкритикував узагальнену назву концерту, що слушно з огляду на його різножанровість, проте було відзначено, зокрема, «поправне» (достойне – Н. С.) виконання «Камо піду». Подекуди, як підкреслив Людкевич, молодим виконавцям надто великої програми не вдалося виявити мінливих і химерних тонкощів твору (Людкевич, 2000: 471). Та перше враження – цілком позитивне: «у звуці хору слідне було і зіспівання, і вирівнювання голосів, і, здебільша навіть інтелігентне змагання віддати провідну думку і лінію кожного твору» (Людкевич, 2000: 470–471).

1933 року о. С. Сапрун, який ставився до М. Лисенка «з особливим пієтетом» (Яцків, 2012: 287), написав статтю про урочисте свято в Дрогобичі на його честь, улаштоване головою товариства «Дрогобицький Боян» Володимиром Сольчаником (уміщено в «Ділі»). Під керівництвом диригентів Михайла Іваненка, Богдана П'юрка та Ю. Гаврилівки виступили три хори («Дрогобицький Боян», «Бориславський Боян», хор із села Тустановичі), які виконали сім композицій Лисенка, серед них «Гей повідайте», «Пливе човен», «Туман хвилями», Хор бранців з «Гамалії», «Б'ють пороги» (Яцків, 2012: 288). Організатору та всім, хто причинився до вшанування 20-ліття пам'яті великого музики та великого громадянина М. Лисенка, автор статті висловив щиро подяку й признання.

Зі споминів колишнього учасника мішаного хору при Українській коєдукаційній гімназії ім. І. Франка довідуємося про щонедільний спів колективу, заснованого 1924 року професором М. Іваненком, на Службі Божій, що завжди завершувалася «Молитвою» М. Лисенка («Боже великий, єдиний») (Бермес, 2002: 124). Тішить, що ця галицька традиція, перервана за радянських часів, відновилася в незалежній Україні. На дрогобицькому святі в честь Богородиці (1939) церковний хор під орудою проф. о. С. Сапруна виконав марійський гімн «Пречистая Діво Мати» М. Лисенка (Бермес, 2002: 140]. Показово, що хорові номери (серед яких «Туман хвилями лягає» з опери Лисенка «Утоплена») на ювілейному концерті у 25-ліття музичного товариства й інституту ім. М. Лисенка в Стрию (1938) були доручені «Дрогобицькому Боянові» під управою Б. П'юрка. Цей виступ дрогобичан сподобався С. Людкевичу, який зауважив великі голосові «вальори» (якості),

¹ Лисенко присвятив кілька своїх композицій створеному 1890 року хоровавому товариству «Львівський Боян» і став його почесним членом.

чистоту інтонації, гарне ритмічне зіпівання і значну культуру хористів (Людкевич, 2000: 598).

Вершинним проявом виконавської майстерності та фаховості дрогобицьких хорових колективів першої половини XX століття стала участь «Дрогобицького Бояна» під проводом Б. П'юрка в організованому о. С. Сапруном, тодішнім директором інституту народної творчості у Львові, Краєвому конкурсі хорів до 100-річчя М. Лисенка у Львові та здобуття «пальми першості серед великоміських хорів». «Було виконано відомі Лисенківські твори: *Туман хвилями лягає* з опери *Утоплена*, кантату *Радуйся, ниво непоплитая*. Інтерпретація обидвох полотен вивилася навдивовиж мистецьки досконалою; цим «Дрогобицький Боян» підтвердив своє справді високе реноме провідного фахового колективу Галичини» (Яцків, 2012: 291). Та в «Альманасі першого краєвого конкурсу хорів у Галичині» вказано про ще один виконаний дрогобичанами твір, а саме, хор з опери «Різдвяна ніч» М. Лисенка (Альманах, 1943: 22). Фінальним акордом святкувань став виступ об'єднаних хорів під батуту о. С. Сапруна (1200 осіб) в оперному театрі з піснями опрацюваннями Лисенка («Ой діброво, темний гаю», «Ой гай, мати», «Час до дому час»), після чого диригентка косівського хору Анна Когут вручила срібну диригентську паличку з дарчим надписом організатору конкурсу. Виступи хорів були повторені ввечері у Стрийському парку (Альманах, 1943: 34). У своїх спогадах про конкурс учасники «Дрогобицького Бояну» зазначили, серед іншого, про ентузіастичне виконання Лисенкової кантати «Б'ють пороги», що мало чи не вирішальне значення при присудженні лаврів переможця (Сенейко, 1993: 642). Цей концерт, а також постановки Б. П'юрком у міському театрі опер Лисенка «Ноктюрн» і «Наталка Полтавка» з допомогою співаків із «Дрогобицького Бояну» (Михаць, 2011: 80), підсумували перший етап виконавської історії Лисенкової хорової музики колективами Дрогобича.

Другий етап – роки радянської влади, за яких хорова справа була скерована на партійно-ідеологічну службу, внаслідок чого набула «мімікрійної» функції (тобто, удавання), передусім, – у формі фальшивого звеличення вождів. Твори Лисенка, за винятком «Вічного революціонера» на слова І. Франка (цей вірш тлумачився цензорами у «правильному» революційному руслі), відійшли в репертуарах галицьких хорових колективів на другий план. Однак, не у всіх. Літературознавець Михайло Шалата розповів про перший відповідальний виступ новоствореного чолові-

чого хору «Бескид» при Дрогобицькому педінституті імені Івана Франка, що відбувся на ювілейному концерті, присвяченому 120-річчю від дня народження і 50-річчю від дня смерті «сонця української музики» Миколи Лисенка (мистецький керівник і диригент Степан Стельмащук). «На „бойовому хрещенні” виконувалися складні за своєю мистецькою природою речі: два хори до поеми Т. Шевченка “Гамалія” („Ой нема, нема ні вітру, ні хвилі...” та „У туркені по тім боці”), лисенківські обробки народних пісень „Ой, пуцу я кониченька”, „Гей гук, мати, гук”, „Та забіліли сніги”)» (Ой нема то..., 2008: 7). Аматорська чоловіча капела, очолювана професійним диригентом, до складу якої ввійшли викладачі та студенти Дрогобицького вишу, а також міська інтелігенція, службовці та представники інших фахів, досягла значних успіхів упродовж часу свого існування. Підтвердженням цього є численні рецензії з широкою «географією» авторів.

Переломним у контексті передчуття національного відродження став 1990 рік, що відбилося й на мистецькій сфері. Репертуар українських хорів доповнився релігійною тематикою, у зв'язку з чим другий диригент капели та музикознавець Роман Сов'як написав про включення до її репертуару, побіч інших сакральних творів, піснимоитви Лисенка «Боже великий, єдиний» (Ой нема то..., 2008: 64). Крім згаданих вище, зі спадщини Лисенка в репертуарі «Бескида» з'явилися також «Хор бранців», «Ой пуцу я кониченька».

Відповідно, зі здобуттям незалежності нашої держави розпочався третій етап у хоровій Лисенкіані колективів Дрогобича. Один із довголітніх хористів «Бескида», викладач ДДПУ імені Івана Франка Михайло Герета справедливо зауважив у рік 150-ліття М. Лисенка (1992), що «великий Лисенко став незримо хрещеним батьком хору і в щасливу хвилину оповив його омофором своєї музи» (Ой нема то..., 2008: 61). Адже саме Лисенковий ювілей 1962 року інспірував заснування «Бескиду», а 1992 року капела стала Народною.

Інший чоловічий хор – «Боян Дрогобицький», створений на межі 1990–1991 років з ініціативи професора Михайла Бурбана (головний диригент), спершу як мішаний, а від жовтня 1991-го як чоловічий камерний хор, іменував себе наступником «Дрогобицького Бояну». Дійсно маючи великі досягнення й визнання, колектив (що став муніципальним з 2006 року) провадив напружену творчу працю, інтенсивно концертуючи, як в Україні, так і за її межами, доносячи українську пісню до різних країн і народів під проводом диригентів Петра Гушоватого, Миколи Ковальчука та Василя

Довгошії. У їхньому репертуарі хорова музика М. Лисенка представлена «Вічним революціонером», Молитвою «Боже великий, єдиний» і кантатою «Іван Гус», виконаною на ювілейній Академії з нагоди 200-ї річниці від дня народження Т. Шевченка в Дрогобичі (2014).

Дещо більше уваги хоровій Лисенкіані присвятила студентська народна хорова капела «Гаудеамус» (Gaudeamus) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, заснована 1965 року Василем Їжаком. Її керівниками були також відомі хормейстери Зенон Антонішак, Григорій Голик, із 1980 року й дотепер професор Степан Дацюк. Ошатні афіші й програмки з портретами М. Лисенка підтверджують відзначення капелою його ювілейних дат у презентабельних концертах – до 150-ліття, 160-ліття митця. Показово, що навіть 1988 року, в радянський період, диригент і колектив підготували концерт суто української хорової музики з творів Лисенка та інших композиторів. Загалом репертуар «Гаудеамусу» поповнили такі Лисенкові твори, як «Сон» на слова Осипа Маковея, Молитва «Боже великий, єдиний», «Вічний революціонер», кантата «Радуйся, ниво непоплита».

Ще один колектив, народжений у радянський період, як аматорська хорова капела «Легенда», що згодом стала народним камерним хором, а з 2003 року – муніципальним камерним хором, розпочала свою діяльність 1970 року під батотою визначного диригента Олега Цигилика. Як учасник музично-пісенного свята, присвяченого 150-річчю М. Лисенка (1992), під проводом диригента Ігоря Циклінського, який очолював його з 1986 року (з 2013 – Наталія Самокішин), хор виконав «Сон» та «Орися ж ти, моя ниво» на слова Т. Шевченка. До тематичних програм «Українська духовна музика», «Українська народна пісня», «Колядки та щедрівки» твори Лисенка, на жаль, не ввійшли.

Зі студентських хорів (а це, крім «Гаудеамусу», колектив музичного училища «Сонорес») вирізнявся спеціальною Лисенковою програмою камерний колектив Дрогобицького педуніверситету «Світилен» (1985–1997), заснований М. Ковальчуком, учнем О. Цигилика, випускником музично-педагогічного факультету ДДПУ імені Івана Франка. 1993 року «Світилен» інтерпретував усі релігійні та паралітургійні твори композитора на презентації нотного видання «Релігійні твори М. Лисенка для мішаного хору», присвяченого 150-й річниці від дня його народження, в Центральній бібліотеці м. Дрогобича. Упорядником і редактором видання, здійсненого дрогобицьким видавництвом «Відродження» на кошти меценатів міста, став київський

диригент, мистецтвознавець і педагог, лауреат премії ім. М. Лисенка Мстислав Юрченко, який саме 1992 року розшукав серед рукописів духовних музичних творів Київської духовної академії «Херувимську пісню» Лисенка (Ковальчук, 2003: 101) й написав про це статтю в журналі «Музика» (1992, № 5) разом із першим опублікуванням твору у нотній вкладці журналу. М. Ковальчук підкреслив труднощі засвоєння цієї ділянки творчості композитора: «на жаль, не всім самодіяльним хорам під силу виконання оригінальних релігійних творів М. В. Лисенка» (Ковальчук, 2003: 101). Проте з цим стикалися не лише аматорські, а й професійні хори. Якщо складність його хорової музики могла в минулому викликати в деяких диригентів невпевненість у виконавському викінченні творів, то сучасні колективи, які дають собі раду з дуже складними партитурами, мали би більше пропагувати творчість фундатора української музичної культури і в нас, і за кордоном.

Висновки. Хорові композиції М. Лисенка та його пісенні опрацювання фольклору, в яких значною мірою відобразилися національно-ментальні прикмети й музичні уподобання українців, а також їхні патріотично-визвольні прагнення, входили у звуковий простір Дрогобича першими з усіх інших творчих надбань композитора. Зі збережених програм, рецензій і афіш, які висвітлювали хорове життя Дрогобича до 1942 року, проступає зацікавлення музикою Лисенка різними аматорськими й професійними колективами (в тому числі, й польського культурно-просвітницького товариства), та найбільше «Дрогобицьким Бояном». Виокремилися три етапи поширення й виконання хорової музики митця (до 1942 року, радянський період і роки незалежності України). Вони показують різні ступені залучення його творів до репертуарів провідних колективів міста, а саме, «Дрогобицького Бояну», «Бескиду», «Бояну Дрогобицького», «Гаудеамусу», «Легенди», «Світилену». Це, безумовно, залежало від ініціативи диригентів. Найбільш стійкою популярністю відзначився хор «Вічний революціонер» на слова І. Франка, вербальний текст якого допускав довільні ідейні тлумачення. Молитва «Боже великий, єдиний» на слова О. Кониського зі зрозумілих причин не звучала в радянські роки, та в наш час отримала нове дихання. Дрогобицькі колективи інтерпретували великі полотна на слова Т. Шевченка – кантати, хорову поему «Іван Гус». Рідше виконувалися інші хорові пісні Лисенка, переважали фольклорно-пісенні опрацювання. Значними досягненнями стала перемога «Дрогобицького Бояну» на Краєвому конкурсі хорів, присвяче-

ному 100-літтю від дня народження М. Лисенка 1942 року у Львові (диригент Б. П'юрко), а також художня презентація усіх сакральних творів митця хором «Світилен» 1993 року (диригент

М. Ковальчук). Символічно, що хорова капела «Бескид» (диригенти С. Стельмашук, Р. Сов'як) зародилася саме зі стимулу відзначення 120-річчя від дня народження митця 1992 року.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альманах першого краєвого конкурсу хорів у Галичині. Львів, 1943. 62 с.
2. Бермес І. Еволюція хорового руху на Дрогобиччині в контексті розвитку культури Галичини (від «весни народів» до 1942 року). Дрогобич : Коло, 2002. 200 с.
3. Бермес І. Становлення «Дрогобицького Бояна» (1901–1944). *Хор «Боян Дрогобицький»: історія і сучасність* : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. / ред. Б. Пица. Дрогобич : Посвіт, 2011. С. 7–30.
4. Витвицький В. Микола Лисенко і його вплив на музичне життя Галичини. *Музикознавчі праці. Публіцистика*. Львів, 2003. С. 39–41.
5. Ковальчук М. Релігійні твори М.В. Лисенка та їх місце у виконавській практиці. *У вінок шани корифеям: матеріали наукових конференцій, присвячених ювілейним датам українських композиторів Д. Бортнянського, М. Лисенка, М. Леонтовича (2002–2003 рр.)*. Дрогобич : Коло, 2003. С. 97–102.
6. Людкевич С. З музичного світу. «Концерт псалмів» у Дрогобичі. *Дослідження, статті, рецензії, виступи* : у 2 т. / упоряд., ред. і прим. З. Штундер. Львів : Вид-во М. Коць, 2000. Т. 2. С. 470–472.
7. Людкевич С. Ювілейний концерт у 25-ліття муз. товариства й інституту ім. М. Лисенка в Стрию. *Дослідження, статті, рецензії, виступи* : у 2 т. / упоряд., ред. і прим. З. Штундер. Львів : Вид-во М. Коць, 2000. Т. 2. С. 598.
8. Михаць М., Михаць Р. Музиці присвячене життя (Нарис життя і творчості проф. Богдана-Юліана П'юрка). *Хор «Боян Дрогобицький»: історія і сучасність* : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. / ред. Б. Пица. Дрогобич : Посвіт, 2011. С. 71–85.
9. Ой нема то, як в «Бескиді»... *До 45-річчя Народного чоловічого хору «Бескид»* / упоряд. П. Гушоватий і ін. Дрогобич : Видавець Сурма С., 2008. 272 с.
10. Осадця О. Видання музичних творів Миколи Лисенка в Західній Україні. *Записки наукового товариства ім. Т. Шевченка*. Львів, 1993. Т. 226 (CCXXVI) : Праці Музикознавчої комісії. С. 463–470.
11. Сенейко М., Нижанковський З. Співоче товариство «Дрогобицький Боян». *Дрогобиччина – земля Івана Франка* / ред. Л. Луців. Дрогобич : Бескид, 1993. Т. 1. С. 635–643.
12. Яцків О. Северин Сапрун – священик, мистець-музикант і громадський діяч. *Спогади, матеріали, статті*. Дрогобич : Посвіт, 2012. С. 279–293.

REFERENCES

1. Almanakh pershoho kraievoho konkursu khoriv u Halychyni [Almanac of the first regional choir competition in Galicia]. Lviv, 1943. 62 p. [in Ukrainian].
2. Bermes I. Evoliutsiia khorovoho rukhu na Drohobychchyni v konteksti rozvytku kultury Halychyny (vid «vesny narodiv» do 1942 roku) [The evolution of the choral movement in Drohobych region in the context of the development of Galician culture (from the «spring of peoples» to 1942)]. Drohobych: Kolo, 2002. 200 p. [in Ukrainian].
3. Bermes I. Stanovlennia «Drohobyt'skoho Boiana» (1901–1944) [Formation of «Drohobych Boyan» (1901–1944)]. In B. Pytsa (Ed.), *Choir «Boyan Drohobyt'skyi»: history and modernity*. 2nd ed., rev. Drohobych: Posvit, 2011. P. 7–30 [in Ukrainian].
4. Vytvytskyi V. Mykola Lysenko i yoho vplyv na muzyчне zhyttia Halychyny [Mykola Lysenko and his influence on the musical life of Galicia]. *Musicological works. Publicistics*. Lviv, 2003. P. 39–41 [in Ukrainian].
5. Kovalchuk M. Relihiini tvory M.V. Lysenka ta yikh mistse u vykonavskii praktytts [Religious works by M.V. Lysenko and their place in performance practice]. *In a wreath of honor to the luminaries: materials of scientific conferences dedicated to the anniversaries of Ukrainian composers D. Bortnyansky, M. Lysenko, M. Leontovych (2002–2003)*. Drohobych: Kolo, 2003. P. 97–102 [in Ukrainian].
6. Liudkevych S. Z muzychnoho svitu. «Kontsert psalmiv» u Drohobychi [From the music world. «Concert of Psalms» in Drohobych]. In Z. Shtunder (Ed.), *Research, articles, reviews, speeches*. Lviv: M. Kots Publishing House, 2000. Vol. 2. P. 470–472 [in Ukrainian].
7. Liudkevych S. Yuvileinyi kontsert u 25-littia muz. tovarystva y instytutu im. M. Lysenka v Stryiu [Jubilee concert on the 25th anniversary of the M. Lysenko musical society and institute in Stryi]. In Z. Shtunder (Ed.), *Research, articles, reviews, speeches*. Lviv: M. Kots Publishing House, 2000. Vol. 2. P. 598 [in Ukrainian].
8. Mykhats M., Mykhats R. Muzytsi prysviachene zhyttia (Narys zhyttia i tvorchoosti prof. Bohdana-Yuliana Piurka) [A life devoted to music (Essay on the life and work of Prof. Bohdan-Yulian Piurka)]. In B. Pytsa (Ed.), *Choir «Boyan Drohobyt'skyi»: history and modernity*. 2nd ed., rev. Drohobych: Posvit, 2011. P. 71–85 [in Ukrainian].
9. Oi nema to, yak v «Beskydi»... [Oh, there is nothing like in «Beskid»...]. In P. Hushovaty et al. (Comps.), *To the 45th anniversary of the «Beskid» National Men's Choir*. Drohobych: Publisher Surma S., 2008. 272 p. [in Ukrainian].
10. Osadtsia O. Vydannia muzychnykh tvoriv Mykoly Lysenka v Zakhidnii Ukraini [Publication of Mykola Lysenko's musical works in Western Ukraine]. *Proceeding of the Shevchenko Scientific Society. Vol. 226: Proceedings of the Musicological Commission*. Lviv, 1993. P. 463–470 [in Ukrainian].
11. Seneiko M., Nyzhankovskyy Z. Spivoche tovarystvo «Drohobyt'skyi Boian» [Singing society «Drohobyt'skyi Boyan»]. In L. Lutsiv (Ed.), *Drohobych region is the land of Ivan Franko*. Drohobych: Beskyd, 1993. Vol. 1. P. 635–643 [in Ukrainian].
12. Yatskiv O. Severyn Saprun – sviashchenyk, mystets-muzykant i hromadskyy diiach [Severyn Saprun is a priest, artist-musician and public figure]. *Memories, materials, articles*. Drohobych: Posvit, 2012. P. 279–293 [in Ukrainian].

УДК 37.018:783 (477.44) «18/19»
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-8>

Нінель СІЗОВА,
 orcid.org/0000-0003-1622-719X
 кандидат мистецтвознавства,
 старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
 (Вінниця, Україна) Sizova1980@ukr.net

Ганна БІЛОЗЕРСЬКА,
 orcid.org/0000-0002-4626-6205
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
 (Вінниця, Україна) belozerskanna@gmail.com

Тетяна БЕЛІНСЬКА,
 orcid.org/0000-0003-2000-9515
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
 (Вінниця, Україна) belinska_tet@ukr.net

СТАН ЦЕРКОВНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ВІННИЧЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано стан церковного хорового виконавства на Вінниччині кінця ХІХ – початку ХХ століття. Спираючись на матеріали Державного архіву Вінницької області досліджуються шляхи розвитку церковного виконавства, зазначаючи тісний взаємозв'язок з церковної освіти з діяльністю учнівських хорових колективів. Простежуючи за шляхами розвитку музичної освіти в церковно-приходських закладах освіти, зазначається, що хоровий церковний спів сприймався як засіб насильницької русифікації на автохтонне населення Вінниччини. Спираючись на архівні матеріали, розкрито роль викладання співу священиками та дияконами у поширенні православного церковного співу на Вінниччині наприкінці ХІХ століття.

Розкрито роль католицької церкви у поширенні на Поділлі піснеспівів західного християнського обряду у контексті з історичними подіями, які пов'язані з прийняттям Люблінської унії та заснуванням наприкінці ХІV століття Подільської дієцезії римо-католицької церкви. Після польського повстання 1830–1831-х років значна кількість подільських римо-католицьких храмів відійшла до православної церкви, проте значна частина католиків з цим не змирлася. Зазначено, що для римо-католиків Поділля церковні пісні часто ставали символом релігійної ідентифікації і були дієвим засобом патріотичного виховання. Розповсюдженими серед католиками збірками пісень були «Служба Божя», «Злотий Олтажик», «Кантичек» та ін.

Проаналізована роль польських колядок та їх вплив не лише на польське, але і на православне населення Вінниччини. Вказано, що колядки, які спочатку виконувалися у християн західного обряду, поступово були адаптовані для виконання і у православних храмах. Серед яких найбільш популярні були гармонізовані та надруковані у «Подільських Єпархіальних Відомостях» та «Богогласнику». Самі ж колядки були гармонізовані на три голоси, зокрема «Небо і земля нині торжествують», «Вселенная, веселися, Бог от Діви десь родися», «Дивная новина», «Нова радість стала» та ін.

У статті, спираючись на історичні факти, доведено, що церковне хорове виконавство зазнало значного впливу російської культури та традиції, оскільки Поділля ХІХ були примусово русифіковане. Проаналізовано чинники, які сприяли покращенню стану церковного православного хорового виконавства на Вінниччині, серед яких вагоме місце посідає підсилена увага православної церкви до розвитку хорових колективів духовних училищ та семінарій, стану викладання церковного співу та якісна підготовка учительських кадрів на курсах церковного співу. Визначено вплив організації навчання церковного хорового співу на формування професійного хорового мистецтва Вінниччини.

Ключові слова: музичне краєзнавство, хорова культура Вінниччини, церковний спів, церковно-приходські школи, хоровий спів, колядки.

Ninel SIZOVA,

orcid.org/0000-0003-1622-719X

Candidate of Art Studies,

Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training,

Theories and Methods of Music Education

Vinnytsia Mykhailo Kosybynsky State Pedagogical University

(Vinnytsa, Ukraine) Sizova1980@ukr.net

Hanna BILOZERSKA,

orcid.org/0000-0002-4626-6205

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Vocal and Choral Training,

Theories and Methods of Music Education

Vinnytsia Mykhailo Kosybynsky State Pedagogical University

(Vinnytsa, Ukraine) belozerskanna@gmail.com

Tetiana BELINSKA,

orcid.org/0000-0003-2000-9515

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Vocal and Choral Training,

Theories and Methods of Music Education

Vinnytsia Mykhailo Kosybynsky State Pedagogical University

(Vinnytsa, Ukraine) belinska_tet@ukr.net

THE STATE OF CHURCH CHORAL PERFORMANCE AT THE END OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN THE VINNYTSIA REGION

In the article analyzes the state of church choral performance in Vinnytsia region at the end of the 19th – beginning of the 20th century. Based on the materials of the State Archive of the Vinnytsia region, the ways of the development of church performance are explored, noting the relationship between church education and the activities of student choirs. Following the development of musical education in orthodox church educational institutions, it is noted that choral church singing was perceived as a means of invasive russification of the autochthonous population of Vinnytsia region. Based on archival materials, the role of teaching singing by priests and deacons in the spread of Orthodox church singing in Vinnytsia region at the end of the 19th century is revealed.

The role of the church in the spread of Catholic confession songs in Podilla is revealed. In the context of historical events connected with the adoption of the Union of Lublin and the founding of the Roman Catholic Diocese of Podilla at the end of the 14th century. After the Polish insurrection of 1830–1831, a many catholic churches were transferred to the Orthodox Church, but a many people of Catholics religion did not accept this. It is noted that for the Catholics of Podillia, church songs often became a symbol of religious identification and were an effective means of patriotic education. Popular song collections among Catholics were «Service of God», «Golden sanctuary», «Kantyck» and others.

The role of Polish carols and their impact not only on the Polish, but also on the Orthodox population of Vinnytsia region is analyzed. It is indicated that the carols, which were originally performed by Catholics, were gradually adapted to be performed in Orthodox churches as well. Among them, the most popular were harmonized and printed in the collections of the Orthodox Church of the Vinnytsia region. The carols were harmonized for three voices, in particular «Heaven and earth are now triumphant», «Universe, rejoice, the God of the Virgin will be born somewhere», «Strange news», «New joy has become» and others.

In the article, based on historical facts, proved that the church choral performance was influenced by Russian culture and tradition, as Podillia XIX was forcibly Russified. The factors that contributed to the improvement of the condition of church Orthodox choral performance in Vinnytsia region were analyzed. Among them, the increased attention of the Orthodox Church to the development of choirs of theological schools and seminaries, the state of teaching church singing, and the quality training of teaching staff in church singing courses of Orthodox church singing. The impact of the organization of teaching church choir singing on the formation of professional choral art in Vinnytsia region was determined.

Key words: *musical local history, choral culture of Vinnytsia region, church singing, parochial schools, choral singing, carols.*

Постановка проблеми. Розвиток хорового мистецтва Вінниччини періоду кінця XIX – початку XX століття відбувався у декількох про-

відних напрямках: діяльність культурних осередків, концертна діяльність провідних хорових колективів, які заклали підвалини професійного

хорового виконавства на теренах краю, діяльність церковних закладів освіти та педагогічних курсів. Найбільш впливовою у галузі формування основних принципів хорового мистецтва кінця XIX – початку XX ст. видалася діяльність саме православної та католицької церкви, що базувалася на функціонуванні церковних хорових колективів, нотодруку та церковній освіті.

Аналіз досліджень. Дослідження історії богослужбового співу різних регіонів України та його впливу на культурний розвиток регіонів висвітлені у праці Л. Руденко (Руденко, 2010). Аналіз стану церковного виконавства на Київщині, вивчення феномену церковного співу та дослідження його еволюції на теренах українських земель висвітлено у праці О. Перепелюк (Перепелюк, 2021). Розвиток хорової культури та церковного виконавства Вінниччини висвітлено у працях Н. Сізової, Т. Белінської, Г. Білозерської (Сізова, 2018). Вплив католицької церкви на хорову культуру Вінниччини розкрито у дослідженні С. Іскри (Іскра, 2010).

Метою статті є дослідження стану церковного богослужбового виконавства Вінниччини кінця XIX – початку XX ст., що ґрунтуються на вивченні матеріалів Державного архіву Вінницької області. Автори статті ставлять за мету розкрити роль церковного співу у становленні та розвитку професійного хорового виконавства Вінницького краю.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи стан церковного хорового виконавства на землях Вінниччини другої половини XIX – початку XX століття, слід звернути увагу на дві особливості його розвитку. Першою можна виділити тісний взаємозв'язок діяльності церковних хорів з учнівськими хорами, які, як правило, склали основу церковних колективів. Церковний спів у школах й училищах часто викладали священники, дячки та псаломщики. Другою особливістю є те, що хоровий церковний спів сприймався російським царатом як могутній засіб русифікації автохтонного населення Поділля, яке на початку XIX століття знаходилося під значним впливом римо-католицизму. Спочатку носіями християнства західного обряду на подільських землях були представники польського народу, які почали тут оселятися ще за часів Київської Русі. Укріплення католицизму відбулося у XIV столітті, коли результатом боротьби між Литвою і Польщею за Галицько-Волинське князівство став поділ держави на три частини – Галичину, Волинь і Поділля, Молдову. Волинь і Поділля, частиною якого є Вінниччина, відійшли до Литви. Литовські князі Коріатовичі, будучи вірними православ'ю,

водночас стимулювали поширення католицизму на Поділлі, розвиваючи економічні і культурні зв'язки з Королівством Польським.

Після підписання 1386 року унії Литви з Польщею, коли литовські князі Вітовт і Свидригайло перейшли з православ'я до католицизму, подільські землі починають заселятися поляками-католиками, а посади місцевих воєвод могли обіймати лише дворяни, які прийняли католицьку віру. Все це призвело до значного окатоличення автохтонного населення і заснуванню наприкінці XIV століття Подільської дієцезії римо-католицької церкви. З переходом подільських земель до Польщі (після війни 1430–1434 років), польська шляхта ще міцніше тут закріпилася. Проте найбільший вплив на місцеве населення католицизм здійснив після прийняття Люблінської унії 1569 року, коли з утворенням Речі Посполитої Поділля найбільш активно полонізується та окатоличується. Це призводить до того, що світськими носіями католицької віри стають не лише дворяни й польська шляхта, але й місцеві селяни і міська біднота. Інтенсивний вплив римо-католицизму продовжувався до кінця XVIII століття, коли подільські землі відійшли до Російської імперії, яка поступово починає знищувати культурні надбаня західного християнства.

Поштовхом для активізації російським урядом боротьби з римо-католицизмом стало польське повстання 1830–1831-х років, у результаті якого значна кількість подільських римо-католицьких храмів відійшла до православної церкви, проте значна частина католиків з цим не змиралася.

Для римо-католиків Поділля та їх церковні пісні часто ставали символом релігійної ідентифікації і були дієвим засобом патріотичного виховання. Як зазначає православний священник о. Климент Савич, в умовах відсутності польських шкіл і належної католицької освіти, польські набожні пісні завершували домашнє виховання і вивчалися з голосу з мелодій, добре знайомим усім римо-католикам. К. Савич наголошує на тому, що польські релігійно-домашні пісні, зведені у збірку «Кантичка» – «це могутня зброя, що підтримує релігійне життя у шляхті і народі римо-католицькому. У польських набожних піснях міститься усе віровчення і моральне вчення католиків: воно відкладається в пам'яті і діє на серця простолюдинів, легше будь-яких катехізисів і повчань церковних. В цих піснях підігрується польський патріотизм і релігійний фанатизм» (Подольскія епархіальныя вѣдомости, 1887. № 51: 695). Автор нотаток про релігійні пісні далі відмічає, що «для римо-католицького люду, що не читав Біблії і на знає свя-

щенної історії, польські набожні пісні утворюють символічне керівництво віровчення і тексти пісень приводять як вислови Біблії» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1887. № 51: 696). За цими піснями й найбільше тужили ті католики, що наvertsалися, в силу різноманітних життєвих обставин, до православ'я.

Певну небезпеку для поширення православ'я на подільських землях несли й додаткові частини богослужіння римо-католицької церкви, під час яких виконувалися релігійні пісні польською мовою, зрозумілою більшій частині населення краю. Розповсюдженими серед католиками збірками пісень були «Служба Божа», «Злотий Олтажик» та ін. (Подольські епархіальні вѣдомости, 1885. № 4: 64–67). Спільному співу у католицькому храмі з точки зору естетичного враження православна церква програвала, адже досить часто і наприкінці XIX століття можна було спостерігати наступну ситуацію: «убогий храм з тьмяними ликами святих, монотонний спів одного псаломщика, що іноді не володіє гарним голосом, поспішне і невиразне читання, яке насилу може сприймати присутній у храмі простий неосвічений народ, – все це послабляє силу і вплив... богослужіння» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1885. № 4: 64–67). Як зазначають свідки, письменні ж католики приносили збірки пісень у храм і виконували їх антифонним співом, чергуючи чоловічі і жіночі голоси. Вони також констатують, що часто цей спів не був занадто гармонічним, проте викликав сильні релігійні почуття. Певну нестрункість співу у значній мірі згладжував звук органу. Особливо урочистий спів був під час так званих відпустів, коли процесія зі співом проходила селом чи містечком.

Часто польські пісні з храму переходили у народні свята, як це трапилося з колядками, що під час різдвяних свят звучали не лише на богослужіннях, але й у хатах поляків-католиків. Навіть поховальні процесії на Поділлі часто супроводжувалися співом польських релігійних пісень, особливо у віддалених від католицьких храмів селах, де в останню путь небіжчика проводжало виключно місцеве костельне «братство» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1885. № 4: 64).

Церковне керівництво вбачало у римо-католицьких піснях засіб виховання «польського духу» серед місцевого населення і спосіб навернення представників інших національностей до католицизму. Тому часто звучала думка про те, що «дуже бажано, щоб додаткове богослужіння в католицьких костьолах в нашому краї здійснювалося російською мовою, тоді римський като-

лицизм не слугував би засобом для зваблення росіян у польську національність і послідовники його залишалися б російським людьми католицького віросповідання» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1885. № 4: 162). Як бачимо, на Поділлі римо-католицизм і для священників, і для звичайних людей асоціювався виключно з належністю до польської нації, а українське населення вперто називалося «російським людом» або «православним людом», що формувало стійке уявлення про зв'язок православ'я з російською національною приналежністю.

Після з'єднання на Поділлі католицьких і православних приходів у 1863 році, певний час польські набожні пісні були терпимі у храмах, якщо вони не суперечили принципам православ'я. Проте «ревнителі обрусіння» вивели ці пісні з ужитку, не запропонували нічого на заміну. У зв'язку з цим К.Савич визнає, що «від цього саме римо-католицизм торжествує над нами, а наша пропаганда слабо діє на народ, який живе більш почуттям, аніж піднесеними ідеями» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1887. № 51: 1230–1237).

Щоб протидіяти поширенню польських релігійних пісень серед населення краю православним священикам радили «звернути посилену увагу на навчання прихожан православних з голосу церковному співу у такій мірі, щоб увесь народ у храмі міг співати церковно-богослужбові піснеспіви, по крайній мірі деякі, що найбільше використовуються, і приймати безпосередню участь в богослужінні церковному» (Подольські епархіальні вѣдомости, 1885. № 4: 162–163). У багатьох сільських православних приходах Вінниччини таку практику й було запроваджено. Наслідком стало те, що, опираючись римо-католицькому і польському впливам, православне духовенство розвивало традиції власного церковного співу. Через такий спів релігійний дух наповнював повсякденне життя місцевого населення.

Для користування при навчанні співу прихожан радили «Богогласник», відомий за уніатським почаївським виданням з нотами. Досить довгий час вважалося, що ці пісні з «Богогласника» виникли суто під уніатським впливом і тому не користувалися попитом у середніх верств населення, а серед народу малограмотного вони були спотворені. Проте у 1885 році «Богогласник» було перевидано у Києві Холмським Православним Братством і він знову почав використовуватися у православній церкві, зокрема й на подільських землях, в якості альтернативи польським народним релігійним пісням. Зокрема, у «Богогласнику» видання 1806 року містилися

три старовинні колядки, у 1825 року – двадцять вісім колядок, з яких чотирнадцять – російською мовою і п'ять – польською, а дев'ять – «інших пісень на Різдво Ісуса Христового» (Подольськія епархіальнія вѣдомости. 1870. № 21: 1349). Православна церква допускала виконання цих колядок, мелодії яких були простими і нагадували церковні наспіви. Самі ж колядки були гармонізовані на три голоси, зокрема «Небо і земля нині торжествують», «Вселенная, веселися, Бог от Діви десь родися», «Дивная новина», «Нова радість стала» та ін. В одному з випусків Подільських Єпархіальних відомостей за грудень 1898 року розміщено й текст колядки, яку співають виключно на Поділлі, де вона, скоріш за все, й була складена «давніми дячками». Там саме розповідається й про те, що у Подільській семінарії існувала традиція співу у позаурочний час місцевих колядок, завдяки чому семінаристи з різних повітів губернії знайомили з колядками подільських земель.

Протидіяти римо-католицизму на теренах краю, на думку К. Савича також, міг спів пісень з «Богогласника», побудований на народних наспівах, проте сам священик визнає, що на цих землях він не зміг вкоренитися. У своєму приході К. Савич користувався цією збіркою зі своїм хором, протиставляючи російський спів народним польським пісням. За допомогою співу пісень з цієї збірки, на думку о. Савича, можна сприяти «повному обрусінню» католицького населення Поділля.

Приведені міркування православного священика стверджують у думці про значний вплив не лише католицизму, але й його музикування, на мешканців краю. Також можна констатувати, що православ'я прагнуло бути могутнім засобом ідеологічного впливу на автохтонне населення, який проникав в усі галузі людської діяльності, не омивши й хорову культуру краю. Церковний спів православного спрямування був навчальною дисципліною не лише у духовних закладах, але й у церковно-приходських школах, школах грамотності, народних і ремісничих училищах, гімназіях.

О. Моргулець в одному з випусків Подільських Єпархіальних відомостей за 1878 рік досить чітко формулює офіційну позицію церковної влади стосовно православного співу. Відштовхуючись від загальноприйнятої християнської ідеї про людський голос як найдосконаліший музичний інструмент, автор нотаток вказує на його головну особливість – уміння висловити не лише почуття, але й волю й думки людини через музичне мовлення. Саме тому в богослужінні ключова роль відводиться людському голосу у формі церков-

ного читання чи співу. Проблему тогочасного церковного хорового виконавства О. Моргулець вбачає у тому, що «це могутнє в руках церкви знаряддя виховного впливу на віруючих не досягає мети через те, що читання і спів церковний здійснюється іноді так невиразно, що навіть розібрати неможливо, про що читають чи співають» (Богданов, 1895: 367). Автор також вказує на те, що в більшості сіл церковні хори функціонують лише завдяки хлопчикам з церковно-приходських шкіл, навчених співати. Саме тому важливого значення набуває музична підготовка священиків і псаломщиків, які через виразний спів повинні навертати мешканців до храму та виконувати, за необхідності, функції регента хору.

Протоієрей Ф. Драгомирецький вважає, щоб парафіяни не нарікали на погані спів і читання у церкві, не слід вступати до семінарії особам, які не мають музичного слуху та володіють навіть незначними дефектами дикції. Також справу церковного співу повинен очолювати настоятель і пояснювати дячкам особливості виконання наспівів. На думку протоієрея, церковний хор хоча б у кількості чотирьох осіб повинен бути при кожній парафії. Водночас Ф. Драгомирецький наголошує на необхідності багатоголосного співу під час богослужіння: «чим більше акордів, тим спів гармонічніший і приємніший для слуху. Хто ж буде співати у церкві акорди, якщо буде один тільки дячок чи псаломщик?» (Драгомирецький, 1878: 435). На його думку також основу церковного хору повинні складати хлопчики місцевих церковно-приходських шкіл. «Будучи методично освіченими, вони б полегшили псаломщиків як у читанні, так і в співі, при здійсненні Богослужіння» (Драгомирецький, 1878: 434).

У 1890-х роках починають діяти короткотривалі курси церковного співу для псаломщиків. Так, у 1897 році вони були організовані у чотирнадцяти місцях Подільської єпархії, зокрема на Вінниччині курси псаломщиків діяли у Чукові, Шаргороді, Тиврові, Хмільнику, Бершаді та Ямполі (ДАВО. Ф. Д-13. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 50–53).

Висловлену на початку тезу про те, що церковний хор найчастіше утворювався з учнівських хорових колективів місцевих училищ і шкіл, підтверджує й розповідь про святкування у 1885 році ювілею двадцятирічного служіння в святительському сані Леонтія, Архієпископа Холмського і Варшавського у Кам'янці-Подільському, під час якого співали чоловічий і жіночий хори. «Всю обідню архієрейську співав хор семінарських півчих, а молебень хор вихованок училища дівиць духовного відомства, церква, наповнена тими,

хто молиться, благоліпне богослужіння і чергування хору чоловічого та жіночого здійснювали прекрасне благоговійне враження на всіх присутніх» (Подольськія епархіальнія вѣдомости. 1885. № 50: 815–828). Слід також додати, що по всій Подільській єпархії у всіх святах церковного значення приймали участь учнівські хори. Так, у розповіді про відвідування м. Тульчин Єпископом Подільським і Брацлавським Іустином також згадується про те, що у церковних урочистостях приймали участь хори чоловічого і жіночого духовних училищ містечка.

Духовенство також пробувало влаштовувати церковні хори з колядників, вважаючи, що тих, хто має звичку колядування, легше привчити і до виконання богослужбових наспівів. «Так як святочні коляди розспівуються по селу не лише колядниками, але й вдома майже всіма віковими членами сім'ї, то таким чином, природно, відкривається можливість церковний спів зробити всенародним, навчаючи спадково через одних, навчених церковним наспівам, і других, менш розуміючих членів сім'ї. Що ж тут казати і про хор, який можуть скласти школярі, під керівництвом регента-учителя або псаломщика, що знаються на співі церковному» (Подольськія епархіальнія вѣдомости. 1885. № 26: 561–567). Якщо використовувати такий хор у позаслужбових бесідах і на шкільних зібраннях, то це, на думку православного духовенства, «отримало б характер не виключно шкільної забави, а всенародного релігійно-урочистого свята, яке могло б зацікавити усе сільське населення і створити духовно-моральне повчання усім» (Подольськія епархіальнія вѣдомости. 1885. № 26: 561–567).

Слід також зазначити, що у період колядування священники у селах традиційно відвідують будинки своїх прихожан, що також церковне керівництво радило використовувати для організації церковних хорових колективів із місцевих селян, особливо молодого віку. Походження ж традицій колядування православне духовенство пов'язувало з впливом уніатів. Зміст самих текстів колядок неодноразово ставав предметом його аналізу на відповідність догматам християнства. Так, О. Струминський наголошує, що

«колядування починається з будинку священника, де він, вислухавши одну чи декілька пісень з увагою, пояснивши толково зміст їх, повинен одразу визнати їх придатними чи непридатними до використання, і вселити це колядникам, суворо заборонивши їм співати безглузді за змістом» (Подольськія епархіальнія вѣдомости. 1887. № 51: 1230–1237).

Таким чином, на прикладі обряду колядування на Поділлі можна спостерігати поєднання фольклорних музичних традицій із церковними, при якому через народний спів на церковні свята православне духовенство робило спроби влаштувати діяльність церковних хорів.

Висновки. Загалом, підсумовуючи інформацію з огляду церковного хорового співу, можна констатувати, що на початок ХХ століття стан хорового виконавства у православних церквах Вінниччини був значно поліпшений, чому сприяла низка чинників:

- розвиток хорових колективів духовних училищ і семінарій, які в обов'язковому порядку приймали участь у богослужіннях;
- увага до стану викладання церковного співу для майбутніх священників, який знаходився під безпосереднім контролем церковної влади;
- підготовка учительських кадрів на літніх курсах церковного співу;
- заохочення церковною владою тих вчителів, священників і псаломщиків, які організовували церковні хори у сільських приходах;
- збільшення матеріальних засобів, що призначалися на розвиток церковно-приходських шкіл, які, в свою чергу, виступали організаторами хорових колективів.

Церковне виконавство на Вінниччині кінця ХІХ – початку ХХ століття активно існувало переважно у руслі православних традицій та значалося як засіб впливу на національну свідомість та було спрямоване на русифікацію українського та польського населення. Розвиток українського богослужбового співу на теренах вінницького краю був дещо втрачений, оскільки церковний спів розвивався переважно у руслі російської православної традиції. з огляду на окупацію теренів краю Російською імперією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богдановъ Ев. Обь устройствѣ певческихъ хоровъ при церквахъ Подольской епархіи. *Подольськія епархіальнія вѣдомости.* 1895. № 39. С. 970–974.
2. Внѣбогослужбныя собесѣдованія съ прихожанами и обучение народа церковному пѣнію въ м. Загнитковѣ Ольгопольскаго уѣзда. *Подольськія епархіальнія вѣдомости.* 1885. № 4. С. 64–67.
3. ДАВО. Ф. Д-13. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 35–50.
4. Драгомирецкій Ф. Чего желаетъ свѣтское общество отъ православнаго духовенства? *Подольськія епархіальнія вѣдомости.* 1878. № 12. С. 431–436.

5. Іскра С. І. Соціокультурна діяльність Римо-католицької Церкви у контексті духовної культури Поділля : дис. ... канд. мистецтвознав. : 26.00.01 / Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. Львів, 2010. 208 с.
6. Калущка Н. Б. Мистецька діяльність Олександра Кошиця в контексті музики ХХ сторіччя : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Київ, 2001. 21 с.
7. Отчетъ о состояніи Епархиальнаго женскаго Тульчинскаго (Подольской губерніи) училища по учебно-воспитательной части за 1884–1885 учебный годъ. *Подольскія епархіальныя вѣдомости*. 1885. № 50. С. 815–828.
8. Перепелюк О. Церковний спів: навчання та хорове виконавство в Київській єпархії (XIX – початок ХХ століття). Умань : «Сочінський М. М.», 2021. 193 с.
9. Посещеніе м. Тульчина Преосвященнымъ Густиномъ, Епископомъ Подольскимъ и Брацлавскимъ. *Подольскія епархіальныя вѣдомости*. 1885. № 26. С. 561–567.
10. Постановление пятаго Каменецкаго училищнаго сѣзда, состоявшагося 5 и 6 чиселъ сентября 1870 года. *Подольскія епархіальныя вѣдомости*. 1870. № 21. С. 648.
11. Програма по церковному пѣнію. *Подольскія епархіальныя вѣдомости*. 1887. № 51. С. 1230–1237.
12. Руденко Л. Г. Роль Києво-Могилянської та Духовної академій у розвитку хорового мистецтва України (за матеріалами їх нотозбірні) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03/ НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського. Київ, 2010. 20 с.
13. Сізова Н., Білозерська Г., Белінська Т., Кушнір К. Опера Григорія Давидовського «Під згуки рідної пісні» та її значення для хорової культури Вінниці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. Вип. 29. Том 5. С. 197–202.
14. Сізова Н. Розвиток хорового музикування у духовних училищах Подільської єпархії кінця ХІХ століття. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. Київ, 2018. Вип. 39. С. 161–168.

REFERENCES

1. Bohdanov Ev. Ob ustroistve pevcheskykh khorov pry tserkvakh Podolskoi eparkhii. [About the choirs at the churches in diocese of the Podillia]. Publication of the Eparchy Podillia, 1895, Nr 39, pp. 970–974. [in Old Slavic].
2. Vnebohosluzhebnyia sobesedovaniia s prykhozhanamy u obuchenie naroda tserkovnomu peniiu vъ m. Zahnytkov Olhopolskaho uezda. [Conversations with parishioners and teaching the people to church singing in the town of Zagnitkiv, Olgopol region]. Publication of the Eparchy Podillia, 1885, Nr 4, pp. 64–67. [in Old Slavic].
3. TsDAVO. [State archives of the Vinnytsya region] F. D-13. des. 1. Case. 2. pp. 35–50. [in Ukrainian].
4. Drahomyretska F. Cheho zhelaet svetskoe obshchestvo ot pravoslavnaго dukhovenstva? [What does the community want from the orthodox priests?] Publication of the Eparchy Podillia, 1878, Nr 12, pp. 431–436. [in Old Slavic].
5. Iskra S. Sotsiokulturna diialnist Rymo-katolytskoi Tserkvy u konteksti dukhovnoi kultury Podillia. [Socio-cultural activities of the Roman Catholic Church in the context of the spiritual culture of Podillia]: diss. ... art studies: 26.00.01 / Lviv National Music Academy, 2010. 208 p. [in Ukrainian].
6. Kalutska N. B. Mystetska diialnist Oleksandra Koshytsia v konteksti muzyky ХХ storichchia. [Artistic activity by Oleksandr Koshyts in the context the music of 20th century]: diss. ... art studies: 17.00.03. Kyiv, 2001. 21 p. [in Ukrainian].
7. Otchet o sostoiianii Eparkhialnaha zhenskaha Tulchynskaha uchylyshcha po uchebno-vospitatelnoi chasty za 1884–1885 uchebnyi hod. [Report on the state of the Diocesan Women’s School in Tulchyn for 1884–1885]. Publication of the Eparchy Podillia, 1885, Nr 50, pp. 815–828. [in Old Slavic].
8. Perepeliuk O. Tserkovnyi spiv: navchannia ta khorove vykonavstvo v Kyivskii yeparkhii (XIX – pochatok ХХ stolittia). [Church singing: training and choral performance in the Kyiv diocese (XIX – beginning XX centuries)]. Uman, 2021. 193 c. [in Ukrainian].
9. Podilski Yeparkhialni vidomosti. [Publication of the Eparchy Podillia] 1885, Nr 26, pp. 561–567. [in Old Slavic].
10. Podilski Yeparkhialni vidomosti. [Publication of the Eparchy Podillia] 1870, Nr 21, pp. 648. [in Old Slavic].
11. Podilski Yeparkhialni vidomosti. [Publication of the Eparchy Podillia] 1887, Nr 51, pp. 1230–1237. [in Old Slavic].
12. Rudenko L. H. Rol Kyievo-Mohylianskoї ta Dukhovnoi akademii u rozvytku khorovoho mystetstva Ukrainy (za materialamy yikh notozbirni). [The role of the Kyiv-Mohyla Academy and Theological Academies in the development of the choral art of Ukraine]: diss. ... art studies: 17.00.03. Kyiv, 2010. 20 p. [in Ukrainian].
13. Sizova N., Bilozerska H., Belinska T., Kushnir K. Opera Hryhoriia Davydovskoho «Pid zghuky ridnoi pisni» ta yii znachennia dla khorovoi kultury Vinnytsi. [The opera «To the sounds of a native song» by Hryhoriia Davydovskyyi and its importance for the choir culture of Vinnitsa]. *Topical issues of the humanities*, 2020. Issue. 29. Vol. 5. С. 197–202. [in Ukrainian].
14. Sizova N. Rozvytok khorovoho muzykuvannia u dukhovnykh uchylyshchakh Podilskoї yeparkhii kintsia ХІХ stolittia. [The development of choral music in the spiritual schools of the Podilla eparchy at the end of the 19th century]. *The Journal of Kyiv National University of Culture and Arts*, 2018. Issue. 39. pp 161–168. [in Ukrainian].

Оксана СІНЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2715-542X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри естрадного співу

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) *Oxy_sinenko@ukr.net*

ТВОРЧІ ВІЗІЇ УКРАЇНСЬКОГО ВОКАЛЬНОГО А CAPPELLA АНСАМБЛЮ “CONCORD”

Вокальний а cappella ансамбль “ConCord” є провідним українським колективом. Даний гурт, що був утворений з випускників та студентів кафедри хорового диригування НМАУ ім. П.І. Чайковського, зміг вийти на високий професійний рівень. Першопочаткова творча задача молодих співаків полягала у виконанні мотетів із Київської колекції нотних рукописів XVII–XVIII ст.. Цей етап існування вокального ансамблю хоча й став часом інтегрування молодих співаків, проте не демонстрував ще ознак становлення індивідуального впізнаного виконавського стилю. Основні завдання, які ставили перед собою учасники, були пов’язані з розвитком вокальної майстерності, досягненням ансамблевого злагодженого звучання, що дозволило б передавати будь-які художні образи. Наступний етап співацької активності учасників супроводжувався розширенням репертуару та включенням до нього кавер-версій відомих естрадних хітів, народних пісень у джазовому аранжуванні. Творчі експерименти гурту пролягали у напрямку поєднання академічної, народної та джазово-естрадної манери співу. Третій етап творчої діяльності гурту “ConCord” супроводжувався формуванням індивідуалізованого репертуару, який створювався шляхом співпраці з композиторами, зокрема з Веронікою Тормаховою. Написання авторських композицій для колективу, випуск альбомів, аудіовізуальних робіт сприяло їх позиціонуванню як провідного гурту, що має своє неповторне музичне «обличчя». Склад учасників набував змін упродовж історії функціонування колективу, але рівень виконавців був неодмінно високим. Будучи випускниками кафедри хорового диригування, його учасники мали прекрасний гармонічний слух, голос, здатність співати у колективі. Музичні особливості аранжувань пісень ансамблю, пов’язані з використанням різного типу поліфонічних прийомів, впровадженням поліритмії у партитурах, превалюванні джазової барвистої гармонії, прагненням до тембрового різноманіття та широким спектром новітніх принципів звуковидобування.

Ключові слова: вокальний ансамбль, ConCord, спів, а cappella, стиль, творчість, репертуар, аранжування.

Oksana SINENKO,

orcid.org/0000-0002-2715-542X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Stage Singing

Kyiv National University of Culture and Arts

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

CREATIVE VISIONS OF THE UKRAINIAN VOCAL A CAPPELLA ENSEMBLE “CONCORD”

Vocal a cappella ensemble “ConCord” is a leading Ukrainian collective. This group, which was formed from graduates and students of the Department of Choral Conducting of the Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music, was able to reach a high professional level. The initial creative task of the young singers was to perform motets from the Kyiv collection of music manuscripts of the XVII–XVIII centuries. Although this stage of the vocal ensemble’s existence was a time of integration of the young singers, it did not yet show signs of the formation of an individual recognizable performance style. The main tasks were related to the development of the vocal skills of the participants, the achievement of a harmonious ensemble sound, which would allow to convey any artistic images. The next stage of the singing activity of the participants was accompanied by the expansion of the repertoire and the inclusion of cover versions of famous pop hits and folk songs in a jazz arrangement. The group’s creative experiments were combining of academic, folk and jazz-pop style of singing. The third stage activity of the band “ConCord” was accompanied by the formation of an individualized repertoire, which was created through cooperation with composers, in particular Veronika Tormakhova. Writing original compositions for the team, releasing albums, audiovisual works contributed to their positioning as a leading band with its own unique musical “face”. The composition of the participants changed throughout the history of the collective, but the level of performers was always high. Being graduates of the department of choral conducting, its members had excellent harmonic hearing, voice, and the ability to sing in a team. The musical features of the ensemble’s song arrangements are

related to the use of various types of polyphonic techniques, the introduction of polyrhythms in the scores, the prevalence of jazz colorful harmony, the desire for timbre diversity, and a wide range of the latest principles of sound production.

Key words: *vocal ensemble, ConCord, singing, a cappella, style, creativity, repertoire, arrangement.*

Постановка проблеми. Вокальний ансамбль є виконавським складом, що має значне поширення в сучасній музичній культурі. Це пояснюється тривалою історією функціонування подібного складу, широкими можливостями його застосування та популярністю серед слухацької аудиторії. Актуальним завданням є висвітлення сучасних практик використання даного складу в українській поп-культурі на прикладі творчості а cappella гурту “ConCord” та окресленні його творчих візій.

Аналіз досліджень. Специфіка роботи у естрадному вокальному ансамблі досліджувалось у публікаціях А. Попової та О. Сіненко. Творчі принципи а cappella колективу “Pentatonix” аналізувались в публікації Н. Регеши, Л. Остапенко, Н. Ковмір. Питання аранжування для вокального естрадного ансамблю розкривалось у публікації В. Скоромного, а роль поліфонії як засобу викладення музичного матеріалу досліджували Ж. Закрасняна, О. Грицюк, Н. Якобчук.

Мета статті – проаналізувати творчі візії українського вокального а cappella ансамблю “ConCord”.

Виклад основного матеріалу. В українському музичному просторі існує ряд вокальних ансамблів, які співають а cappella. Це й чоловічі колективи «Пікардійська терція» (Львів), “ManSound” (Київ), «Дюк-Тайм» (Одеса), й ті, що мають змішаний склад – “JazzexBand” (Київ), “A cappella Leopoldis” (Львів) та ін. Водночас кожен має різний виконавський склад, свій репертуар, що може складатися з авторських пісень чи унікальних аранжувань світових хітів. Всі вони займають власну нішу в музичній культурі, адже участь у а cappella гуртах потребує високої виконавської майстерності. Вокалісти, як правило, співають наживо, а це вимагає розвиненого слуху, інтонаційної точності та здатності поєднувати голоси у ансамблі. «Учасники мають демонструвати гарні вокальні здібності, навички читання з листа, вміння майстерно володіти голосом у різних регістрах. Також важливою є вимога співати різний репертуар, що потребує застосування принципово інших вокальних манер (академічної, естрадної, народної)» (Попова & Сіненко, 2020: 100).

Український а cappella колектив “ConCord” було засновано в 2008 році. Назва «конкорд» – у перекладі з французької мови – це злагожене співзвуччя. Саме тому хоча й учасників у гурті

чимало, проте всі вони взаємодіють як один виконавець, єдиний організм. Історія розвитку даного гурту дозволяє не лише окреслити основні етапи його становлення, а й представити їх як ступені появи індивідуального творчого стилю. Формування колективу розпочалось у столиці – у стінах Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. До його складу увійшли студенти та випускники кафедри хорового диригування цього київського ЗВО. Зазвичай, між здобувачами освіти різних років навчання встановлюється тісна співпраця під час відвідування таких дисциплін як «Хор», де вони усі збираються. Це мало велике значення для утворення окремого ансамблю, який поєднав і представників старших, і більш молодших курсів. Першопочаткова творча задача молодих співаків полягала у виконанні мотетів із Київської колекції нотних рукописів XVII–XVIII ст., яке здійснювалось як результат співпраці з викладачами кафедри старовинної музики НМАУ. Відтворення даних мотетів, здійснене з урахуванням автентичних традицій, мало велике значення для відродження інтересу до вокального ансамблевого виконавства. Водночас цей етап хоча й став часом інтегрування молодих співаків, проте не вирізнявся ще становленням індивідуального впізнаваного виконавського стилю.

На початку функціонування колективу в ньому були наступні виконавці – Олександр Лось (контратенор), Денис Крутько (баритональний тенор), Лев Ременев (тенор), Вілен Кільченко (тенор), Іван Белорусов (бас), Антон Шпак (баритон). Проте доволі швидко з колективу пішов Белорусов, натомість до гурту потрапив Олексій Крячун (бас). Він був одним зі співаків, але одночасно почав робити записи гурту як звукорежисер. Зміни у складі учасників гурту були спричинені змінами творчих планів співаків, які зосереджувались на диригентсько-хормейстерській справі, сольній виконавській діяльності чи участі у інших ансамблях. Нерідко екс-учасники гурту “ConCord” переходили до а cappella чоловічого гурту “ManSound”, що був більше відомий на музичному просторі України, адже мав тривалу історію існування. Зокрема його учасником був Рубен Толмачев – викладач НМАУ ім. П.І. Чайковського кафедри хорового диригування, керівник капели хлопчиків та юнаків «Дзвіночок», що запросив до складу “ManSound” Вілена Кільченка та Михайла

Вандаловського. Останній упродовж певного часу був учасником гурту “ConCord”, а зараз є хормейстером Liatoshynskiy Capella.

Творче кредо колективу лишалось фактично незмінним, незважаючи на зміну учасників. Одним із «золотих» складів став той, коли серед співаків були Олександр Лось (контр-тенор), Сергій Біда (тенор), Сергій Колесник (тенор), Денис Крутько (тенор), Олег Пилип (баритон), Дмитро Савон (бас). Виконавці не лише записали декілька студійних альбомів, а й створили відеороботи на деякі композиції з репертуару гурту.

Для розвитку колективу важливу роль відіграла їх керівник – викладачка кафедри теорії музики НМАУ ім. П.І. Чайковського кандидат мистецтвознавства Світлана Гоменюк, яка опікувалась колективом від початку його формування. Вона власне й займалась питанням розподілу партій, вибором репертуару, типом та характером аранжувань, модифікацією творчого амплуа. «Досить важко подібні організаційні питання виконувати одному з учасників колективу. Адже для такої діяльності потрібне певне відсторонення, вміння поглянути на процес роботи з колективом об’єктивно» (Сіненко, 2020: 236). Зрушення на шляху формування індивідуального стилю учасників відбулись після того, як керівниця звернулася з пропозицією щодо співпраці до композиторки Вероніки Тормахової. Мисткиня почала створювати аранжування народних пісень, творів українських композиторів чи світових хітів у джазовому стилі для “ConCorda”. Також розпочався процес написання авторських композицій для гурту. Саме ці чинники сприяли тому, що стиль репертуару колективу набув джазово-естрадного забарвлення. Відмінною особливістю стало переосмислення вже відомих композицій, розкриття нових смислів творів, що були частиною репертуару багатьох виконавців. Причому велике значення мала співпраця В. Тормахової з виконавцями ще на етапі формування музичної ідеї аранжування, вирішення базового концепту твору. «Написання аранжувань, яке потребує багатьох практичних знань, навичок та вмінь, мають здійснюватися композиторами при тісній співпраці з конкретним колективом чи співаками-солістами» (Скоромний, 2020: 242).

Склад учасників набував змін упродовж історії функціонування колективу, але рівень виконавців був неодмінно високим. Будучи випускниками кафедри хорového диригування, його учасники мали прекрасний гармонічний слух, голос, здатність співати у колективі. Водночас ряд характеристик прийшлося набувати. Як правило, співаки здебільшого

орієнтувались на академічну манеру, яка була пріоритетною для студентів-хоровиків. А ось майстерність опанування естрадної манери співу, як і здатність виконувати свінг, вони повинні були набути самостійно. Так само важливим було формування навички виконувати сольні партії, а не бути частиною групи. Саме в цьому напрямку й розпочались творчі експерименти гурту – у поєднанні академічної, народної та джазово-естрадної манери співу. Основні завдання, які ставили перед собою учасники, був розвиток вокальної майстерності, досягнення ансамблевого злагодженого звучання, що дозволило б передавати будь-які художні образи.

Якщо звернутись до тематики композицій, які виконувались колективом, то насамперед пріоритетне значення мала сфера лірики, висвітлення різних граней любовних почуттів, які розквітчують життя людини. Серед творів, які увійшли до репертуару колективу, була пісня «Кохана» Ігоря Поклада, яка стала своєрідною музичною візитівкою гурту в оновленому джазовому аранжуванні В. Тормахової. В програмі колективу вкрай доречно звучали й такі композиції, як “O Sole Mio” Едуардо ді Капуа, «Менует» Луїджі Боккеріні та українські народні пісні «Чорнобривці», «Ой там, на горі», «Птичка». Окремим проектом гурту став запис колядок та щедрівок різних народів: українських («На йорданській річці», «Щедрик»), сербських («Ой бадняче»), польських (“Lulaj ze Jezuniu”), американських (“Santa comes to town”, “Jingle Bells”, “I’ll Be Home For Christmas”). В репертуарі гурту були й такі хіти гурту “Earth, Wind & Fire”, як “September”, джазовий стандарт “Take 5”, “The Grass Grows Greener”, твір “Butterfly” Мії Макарофф. Не лише власні композиції колективу формують їх творчий образ. Створення кавер-версій також віддзеркалює специфіку колективу. «Хоча показником успішності виконавця є його власний репертуар, часом саме звернення до хітів дає змогу якнайкраще продемонструвати власну майстерність та креативний підхід» (Регеша та ін.: 2018, 29).

Авторські композиції Вероніки Тормахової «День молодий», «Там, де», «Награвання», «Човник», «Твій», «Самба під дощем» та «Вечір» стали справжніми родзинками у репертуарі колективу, адже були написані із урахуванням виконавських можливостей учасників та дозволяли поєднати спів, різні шумові ефекти, які надавали яскравості ансамблевому звучанню (плескання в долоні, клацання, гра на перкусійних інструментах чи застосування beatbox). Прийом beatbox дозволяє сформувати ритмічний супровід, який начебто грається перкусією, проте насправді

видобувається голосом. Доволі цікавими були результати творчої співпраці гурту з американським композитором-сонграйтером Полом Торсоном, який написав твір “I Was Born To Know You”, що був аранжований В. Тормаховою.

Розглянувши специфіку аранжування композицій гурту, зазначимо, що нерідко головна роль у ансамблевому звучанні надавалась тенору, який виконував мелодичну лінію. В деяких піснях дана роль відходила баритону. Водночас підголоски та різні контрапунктичні лінії співали усі учасники гурту. Велика роль надавалась поліфонічному мисленню, що вкрай притаманно для а cappella колективів, адже це увиразнює основну мелодію та дозволяє відтіняти її. «Поліфонію в аранжуванні використовують для створення виразніших ліній. Голос, який співає мелодію самостійно, не настільки виразний, як два самостійних голоси, які одночасно відтворюють різні мелодії. Поліфонія робить музику складнішою і водночас дає змогу втілити кілька цікавих музичних ідей» (Закрасняна та ін., 2018: 37).

Використання подібних поліфонічних принципів сприяло тембровому різноманіттю звучання колективу. Якщо казати про специфіку тих прийомів, що використовувались у композиціях гурту “ConCord”, можна згадати доволі часту зміну розмірів, застосування поліритмії. Для аранжувань було характерне використання джазової гармонії, яка своєю барвистістю надавала кожній вертикалі особливого яскравого звучання. Можна пере-свідчитись у тому, що поліфонічні прийоми були доцільними у композиціях, що належать до різних напрямків естрадної музики. А застосовуватись, в залежності від авторського задуму, можуть різні типи поліфонічного складу. «Виразальна якість поліфонії полягає у відтворенні відчуття безперервного руху голосів. В аранжуваннях поп-пісень застосовують переважно підголосковий, імітаційний та контрастний типи. Вони поєднуються з гомофонно-гармонічною фактурою, створюючи своєрідну гомофоннополіфонічну форму» (Закрасняна та ін., 2018: 38).

В своїх концертних виступах учасники нерідко включали елементи імпровізації та акторської гри, що викликало живу реакцію публіки. Цей гурт приймав участь у таких фестивалях – “A Cappella Contest Leipzig”, “O’Fest”, «Опереттафест», “Paskafest”, “A Capella Fest Kyiv”. Також ансамбль виступав у всеукраїнському телевізійному шоу «Україна має талант», вийшовши у півфінал. Насиченим театралізованими елементами був номер телевізійного шоу, коли співаки з гурту “ConCord” використовували різну манеру співу під час виконання пісні «Ой там, на горі», яка перетворилась на своєрідне попурі з сучасних хітів. «Варто згадати виступ чоловічого колективу “ConCord” з піснею «Ой там, на горі», де початковий матеріал співав один соліст у народній манері, потім до нього приєднувались інші учасники в естрадно-джазовій» (Попова & Сіненко, 2020: 100). У 2015 році “ConCord” записали альбом «Твій», що був визнаний одним з кращих українських релізів року.

Висновки. Вокальний ансамбль а cappella “ConCord” є провідним українським колективом. Даний гурт, що був утворений з випускників та студентів кафедри хорового диригування НМАУ ім. П.І. Чайковського, зміг вийти на високий професійний рівень. Творча діяльність колективу пов’язана з виконанням різноманітного репертуару, в якому наявні як кавер-версії відомих естрадних хітів, народних пісень у джазовому аранжуванні, так і композиції, створені для гурту. Модифікація палітри творів гурту відбувалась у напрямку формування індивідуалізованого репертуару, який створювався шляхом співпраці з композиторами, зокрема з Веронікою Тормаховою. Музичні особливості аранжувань пісень ансамблю, пов’язані з використанням різного типу поліфонічних прийомів, впровадженням поліритмії у партитурах, превалюванні джазової барвистої гармонії, прагненням до тембрового різноманіття та широким спектром новітніх принципів звуковидобування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закрасняна Ж., Грицюк О., Якобенчук Н. Поліфонія як засіб викладення музичного матеріалу в аранжуваннях вокальних ансамблів а cappella. *Наукові записки ТНПУ ім. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, 2018. № 2. (вип. 39). С. 33–39.
2. Попова А.Б., Сіненко О. М. Сутність і специфіка роботи у вокальному естрадному ансамблі. *Імідж сучасного педагога*, 2020. 3(192), С. 98–101.
3. Регеша Н., Остапенко Л., Ковмір Н. Специфіка творчого підходу а cappella колективу Pentatonix. *Наукові записки ТНПУ ім. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, 2018. № 1 (вип. 38). С. 28–34.
4. Сіненко О. Особливості роботи естрадного вокального ансамблю. *Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25–26 берез. 2020 р.* Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2020. Ч. 1. С. 236–238.

5. Скоромний В.П. Деякі аспекти аранжування для вокального естрадного ансамблю. *Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25–26 берез. 2020 р.* Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2020. Ч. 1. С. 240–242.

REFERENCES

1. Zakrasniana Zh., Hrytsiuk O., Yakobenchuk N. Polifoniia yak zasib vykladennia muzychnoho materialu v aranzhuvanniakh vokalnykh ansambliiv a capella [Polyphony as a means of presenting musical material in arrangements of a capella vocal ensembles]. *Naukovi zapysky TNPU im. Hnatiuka. Serii: Mystetstvoznavstvo*, 2018. № 2. (vyp. 39). pp. 33–39 [in Ukrainian].

2. Popova A.B., Sinenko O. M. Sutnist i spetsyfika roboty u vokalnomu estradnomu ansambli [The essence and specifics of work in a vocal variety ensemble]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2020. 3(192), pp. 98–101 [in Ukrainian].

3. Rehesha N., Ostapenko L., Kovmir N. Spetsyfika tvorchoho pidkhodu a capella kolektyvu Pentatonix [The specificity of the creative approach of the Pentatonix collective a capella]. *Naukovi zapysky TNPU im. Hnatiuka. Serii: Mystetstvoznavstvo*, 2018. № 1. (vyp. 38). pp. 28–34 [in Ukrainian].

4. Sinenko O. Osoblyvosti roboty estradnoho vokalnoho ansambliu [Peculiarities of the work of a pop vocal ensemble]. *Ukraina u svitovykh hlobalizatsiinykh protsesakh: kultura, ekonomika, suspilstvo: tezy dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 25–26 berez. 2020 r.* Kyiv : Vyd. tsentr KNUKіM, 2020. Ch. 1. pp. 236–238 [in Ukrainian].

5. Skoromnyi V.P. Deiaki aspekty aranzhuvannia dlia vokalnoho estradnoho ansambliu [Some aspects of arrangement for a vocal variety ensemble]. *Ukraina u svitovykh hlobalizatsiinykh protsesakh: kultura, ekonomika, suspilstvo: tezy dop. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 25–26 berez. 2020 r.* Kyiv : Vyd. tsentr KNUKіM, 2020. Ch. 1. pp. 240–242 [in Ukrainian].

УДК 78.01/.071.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-10>

Ся МІН,

orcid.org/0000-0002-9857-3821

аспірант кафедри теорії музика та композиції

Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданові

(Одеса, Україна) veve_one@163.com

ДРАМАТУРГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРИ К. С. ЦЕПКОЛЕНКО «ДОЛЯ ДОРІАНА»

У статті охарактеризовано дефініції понять «сценарна розробка», «інструментальний театр», «текст у тексті», «індивідуальний проєкт», «стискання часу», «ідеал Я», «естетичні парадигми». У статті надається аналіз трансформаційних процесів та жанрово-стильових тенденцій розвитку жанру «Драма» в галузі сучасної камерної опери. Проблему актуальних жанрово-стильових тенденцій розвитку жанру «драма» та його трансформації в індивідуальний проєкт жанру досліджено на матеріалі драматургічних особливостей опери «Доля Доріана». Також визначено місце і роль жанру «драма» та його модифікацій у теоретичній системі музикознавства та композиції. Детально висвітлено основні закономірності процесу становлення і розвитку жанру «драма» в системі жанрово-ситуативних контекстів, формотворчих і стильових тенденцій сучасної композиторської творчості.

На прикладі опери К. С. Цепколенко «Доля Доріана» показано, що ідея, задум театральної вистави визначають структурне рішення твору, де композитор виступає у подвійній ролі – і як автор музичного матеріалу, і як режисер музичного процесу, який організує звуковий матеріал у часі та просторі. Як режисерське рішення композитор у своїй творчості використовує своє «ноу-хау» – сценарну розробку. Виявлено основні компоненти, на які композитор спирається під час написання опери, – це формування лібрето за обов'язкової участі автора музики; ставлення до тексту як до «живої» субстанції, що змінюється під впливом музичних образів, що народжуються; застосування прийому «текст у тексті» для посилення драматичної дії; запровадження діалогічної форми висловлення – роздвоєння «ідеал Я» героя; лейтмотивний розвиток музичного матеріалу; використання прийому «стискання часу», коли події, які неможливо послідовно викласти в тексті, викладаються музичним матеріалом; використання лейтмотивного розвитку музичного матеріалу.

Композиторська стилістика К. С. Цепколенко народжується з жанрово-стильових контекстів, пов'язаних із театралізацією, з асоціативно-образних сфер, зі здатності встановлювати внутрішні зв'язки між власним «Я» та соціумом, між підтекстом твору та власним композиторським сценарієм. Сучасні підходи до написання музики, які використовує К. С. Цепколенко, дають змогу створювати нові форми та жанри творів, у кожному окремому випадку як індивідуальний проєкт, дають змогу плекати нові звукові культури, що робить процес творчості всеосяжним у сенсі використання всіх внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Ключові слова: опера, драма, «сценарна розробка», «інструментальний театр», «текст у тексті», «індивідуальний проєкт», «стискання часу», «ідеал Я», «естетичні парадигми».

Xia MING,

orcid.org/0000-0002-9857-3821

Postgraduate student at the Department of Music Theory and Composition

Odesa National A.V. Nezhdanova Music Academy

(Odesa, Ukraine) veve_one@163.com

DRAMATURGICAL FEATURES OF K. S. TSEPKOLENKO'S OPERA “DORIAN'S FATE”

The article characterizes the definitions of the concepts of “script development”, “instrumental theater”, “text within a text”, “individual project”, “time compression”, and “ideal self”, “aesthetic paradigms”. The article provides an analysis of the transformation processes and genre and style trends in the development of the genre of drama in the field of contemporary chamber opera. The problem of current genre-stylistic trends in the development of the drama genre and its transformation into an individual project of the genre is studied on the basis of the dramatic features of the opera “Dorian's Fate”. The place and role of the genre of drama and its modifications in the theoretical system of musicology and composition are also determined. The main regularities of the process of formation and development of the genre “drama” in the system of genre and situational contexts, formative and stylistic trends of modern composers are highlighted in detail.

On the example of K. S. Tsepkoenko's opera “Dorian's Fate” it is shown that the idea, the intention of a theatrical performance determine the structural solution of the work, where the composer acts in a double role – both as the author

of the musical material and as the director of the musical process, who organizes the sound material in time and space. As a director's decision, the composer uses his "know-how" – scenario development – in his work. The main components that the composer relies on when writing an opera are identified: the formation of a libretto with the obligatory participation of the author of the music; the attitude to the text as a "living" substance that changes under the influence of emerging musical images; the use of the "text within a text" technique to enhance the dramatic action; the introduction of a dialogic form of expression – the bifurcation of the hero's "ideal self"; the leitmotif development of musical material; the use of the technique of "time compression", when events that cannot be consistently presented in the text are presented by musical material; the use of the leitmotif development of musical material.

K. Tsepkoenko's compositional style is born out of genre and style contexts related to theatricalization, from associative and figurative spheres, from the ability to establish internal connections between one's own self and society, between the subtext of a work and one's own compositional scenario. The modern approaches to music composition used by K. Tsepkoenko make it possible to create new forms and genres of works, in each case as an individual project, and allow for the cultivation of new sound cultures, which makes the creative process comprehensive in terms of using all internal and external resources.

Key words: opera, drama, "script development", "instrumental theater", "text within a text", "individual project", "time compression", "ideal self", "aesthetic paradigms".

Постановка проблеми. Вперше розглянуто оперу з позицій модернізації оперного жанру, з позицій інноваційних змін у структурі та формобудуванні сучасної оперної драми. Новим видається ракурс дослідження, спрямований на виявлення різних способів розв'язання драматичних колізій відповідно до авторського стилю композитора, спрямований на обґрунтування драматичної природи досліджуваного твору, а також інноваційних принципів розвитку жанру драми та закономірностей розвитку і трансформації жанру «драма» під впливом мінливих часових парадигм, що дає змогу простежити новітні трансформації жанру «драма» та виявити закономірності його флуктації.

Аналіз досліджень. Методологія дослідження базується на біографічному, системно-аналітичному та жанрово-стильовому методах і підходах.

Мета статті – визначити особливості прочитання жанрового канону драми в рамках індивідуальної авторської інтерпретації стилів К. С. Цепколенко.

Виклад основного матеріалу. Вибір сюжету для написання опери не випадковий. Композитор, за її словами, з дитинства захоплювалася давньогрецькою міфологією і це захоплення позначилося на творчих уподобаннях. У міфах тісно перепліталася людське та божественне, всі людські якості були представлені у найвищих проявах своїх значень, і в той же час їх прояви були прикрашені барвистістю, розмаїттям та багатством художнього вимислу, божественним провидінням. Поєднання реальності та ірреальності в житті, поведінці та вчинках – живильне середовище для фантазії композитора.

Опера написана за мотивами роману Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея». Як зазначає сама композитор: «Роман О. Вайлда, за яким була написана опера «Доля Доріана», мене інтригував

з дитинства, оскільки тема була досить неординарною і свого часу закритою через проблематики гомосексуалізму. Вічна тема розкрита Уайлдом просто приголомшливо: людське обличчя як зліпок його гріхів. Крім того, фаустіанська тема продажу душі дияволу завжди приваблювала творчі уми. Це є основні ідеї роману, які взяті за основу. Але багато в сюжетній фабулі роману, природно, залишилося «за кадром». ... у реальному житті людські обличчя надзвичайно змінюються: деякі змінюються на краще, а є люди, які змінюються до невпізнання на гірший бік. Обличчя – це відбиток діяльності душі, саме відбиток того, наскільки людина грішить, наскільки зраджує себе, наскільки стає монстром, зрікаючись найпотаємніших своїх ідеалів. Ідеї, підняті Вайлдом у романі, співзвучні нашому часу. Все, що було тоді має місце і в нашому житті – зрада самих себе, близьких і рідних заради матеріальних вигод, було передбачено Вайлдом у минулому столітті. У цьому вся безумовна сила його генія. ... у «Доля Доріана», мене цікавила проблема стану людської душі в оточенні всіляких спокус – диявольських і тих, що посилає нам космос, одним словом, тих явищ, які оточують нас постійно у нашому житті (Луніна, 2015: 188).

З романом Оскара Вайлда як із творінням Гете літературознавці досі сперечаються у визначенні жанру вважаючи Фауста то драмою для читання, то драматичної поемою, то трагедією. Також і з романом О. Вайлда складнощі із визначенням жанру «Портрета Доріана Грея». Одні вважають цей твір романом виховання з моральною складовою, інші драмою, треті драматичним романом. Композитор хотіла реалізувати головну ідею роману – особистісну драму героя. Спорідненість для композиторки образів Фауста і Доріана була пов'язана з тим, що відносно нещодавно був написаний концерт – драма № 1 для фортепіано

та оркестру, де в якості сценарної розробки першої частини було використано драму «Фауст» Гете. Також багато критиків бачать непрямую подібність романів Вайлда і Гете: У Доріана Грея, головного героя роману, простежуються риси «нового» Фауста. Лорд Генрі, що сприяє зануренню Доріана в безодню пороку, виступає в ролі Мефістофеля, поступово перетворюючи юнака на монстра. Сибілла Вейн нагадує Маргариту, а Джеймс – Валентина. Як Доріан від портрета, Фауст від Мефістофеля отримали вічну молодість.

Робота над оперою розпочалася зі створення лібрето. Лібретистом виступив Сергій Ступак. Лібрето було створено за оригінальним текстом роману, потім перекладено російською та українською мовами. Перша версія опери була написана російською, потім була створена версія українською мовою. Однак у процесі роботи виявилось, що текст лібрето надто багатослівний і композитору довелося доопрацьовувати сам текст і робити необхідні скорочення або заміни. Крім того, лібретистом у лібрето було додано вірш О. Вайлда «Будинок повії» (Уайльд), і композитор його використовувала в дещо скороченому варіанті. Цей вірш чимось нагадував Вальпургієву ніч і викликав також асоціацію з Фаустом Гете.

В опері були задіяні лише основні дійові особи роману:

ДОРИАН: молодий представник вищого світу – тенор

БЕЗІЛ: художник, друг Доріана баритон

ГЕНРІ: англійський лорд – бас

СИБІЛЛА: проста дівчина, кохана Доріана – сопрано.

І композитор додала ще одну дійову особу –

Примару: символ Душі Доріана – альтино/контртенор.

Примара виступає у двох іпостасях – мімічній та вокальній.

Склад оркестру також був мінімальним: флейта, гобой, кларнет, фагот, валторна, перкусія (литавра, трикутник, дерев'яна коробочка, підвісна тарілка та великий барабан), клавесин, фортепіано, 2 скрипки, альт, віолончель, контрабас. Якщо О. Вайлд написав свій роман за два тижні на суперечку: він хотів довести, що зможе в гранично стислий термін написати творіння, про яке говоритимуть абсолютно всі і виграв парі, то написання опери зайняло трохи більше часу – приблизно 3 місяці. У опері неможливо відтворити всі сюжетні лінії роману, тому композитор зосередила свою увагу на основній ідеї роману – особистісної психологічної драмі. Події об'єднуються хронікою життєвих концепцій трьох

персонажів (лорда Генрі, Безіла Холлуорда, Доріана Грея), які тією чи іншою мірою беруть участь у створенні портрета та відіграють неабияку роль у судбі «жертви» цього союзу – Сибілли. Переплетення містики та реального життя в романі О. Вайлда також знайшло своє відображення в опері. Сам Доріан представлений як особа яка має роздвоєння особистості: по-перше, він виступає у ролі споглядача Краси свого власного портрета, який здатний гіпнотизувати своєю досконалістю, по-друге, в ролі твору мистецтва, який самий є предмет споглядання. Це роздвоєння особистості зумовило запровадження композитором неіснуючого в романі персонажу опери – Примари, який був однією з граней прояви особистості Доріана. Друга лінія – це взаємини Доріана і Сибілли, опредмечені через призму фатальних вчинків. Головна увага композитора була зосереджена на драмі, яка розгорталася в діалогічних відносинах, в опері майже немає розгорнутих арій, присутні терцети, дуети, композитор багато уваги приділяє різноманітності вокальних музично-виразних засобів, вводячи в музичний матеріал речитативи, скандування на окремих звуках, голосові глісандо, Sprechstimme, шепіт, свист.

Композиторка зазначає: «Я взагалі підходжу до слів як до звуків. Можу розбити слово на якісь склади, створюючи на їх основі поліфонічну форму або провести їх у дзеркальному відображенні. Місцями піддаю поетичний текст свого роду мотивної роботі, коли використовую принцип дроблення, і метод створення нових слів і фраз. Іноді я працюю тільки з приголосними, багатогранно розцвічуючи фонічний бік словесного ряду. В результаті складається нова індивідуальна форма мови, властива лише моєї манері вокального письма» (Луніна, 2015: 184).

Композиторка зазначає, що в опері використовувала прийоми розчленування словесної мови, акцентуючи і повторюючи окремі склади: «Для втілення яскравості, характерності образу, наприклад, Примари. А ще для передачі певного стану, наприклад, істерики головної героїні. Мені потрібно було це, щоб посилити якийсь смисловий відтінок для більшого впливу на слухача, щоб він перейнявся відчуттями, переживаннями кожного конкретного персонажа» (Луніна, 2015: 184).

Також в опері є досить великі епізоди інструментальної музики, в яких звуками музики відображені ті чи інші події, стислі в тимчасовому та емоційно-смислового ракурсах. Композитор зазначає: «У ній (опері) простежується ідея «інструментального театру», коли кожен інструмент – окремий персонаж-ідея-образ. «Доля Дорі-

ана» стала підставою для продумування методу «сценарної розробки», коли оперна драматургія транспонується на інструментальний жанр» (Луніна, 2015: 212).

Оркестрові епізоди в антракті між двома картинами та в епілозі несуть велике драматургічне навантаження, в емоційно-смысловому плані пов'язуючи події, які не відображені в опері, але мають місце в романі. Велика роль в опері відводиться оркестру, крім окремих оркестрових епізодів, композитор створює насичену звукову картину, використовуючи лейтмотивний розвиток. Опера має наскрізний розвиток і складається з двох картин. Перша картина експонує відносини Доріана, Безіла та Генрі. У другій картині розгортається драматична колізія, пов'язана зі смертями основних персонажів. Опера як жанр, як вид мистецтва синтезує у собі всі види мистецтва – поезію, музику, танець (хореографію), живопис, архітектуру (декорації), візуальне мистецтво тощо і є найскладнішим явищем мистецтва. Як зазначає А. В. Мещерякова «Музика, вироблена оркестром, наповнює вірш гармонійним забарвленням, ніби викликаючи з небуття емоцію, що стала причиною його виникнення. Мелодичний вірш та гармонія, об'єднуючись, утворюють музично-поетичні лейтмотиви, які стають основою синтетичного твору. Рухи та жести, вливаючись у словесно-мелодійну тканину, оформляють і спрямовують драматичну дію, повідомляючи йому певну динаміку. Таким чином, музика в драмі служить для збудження емоцій глядача, поезія – для створення драматичної ситуації та пояснення цих емоцій, танець та пантоміма – для розвитку дії та посилення реакції за рахунок впливу на зорове сприйняття (Мещерякова, 2011: 237).

Починається опера репліками клавесину, які нагадують бій старовинного годинника. Перші ж звуки символізують про швидкоплинність всього живого, нагадують нам у тому, що перебіг часу супроводжується руйнацією. Репліка клавесина чергуються з ударами китайської коробочки, яка відразу натякає на існування в опері містичної реальності.

Тема, що виникає у струнних, чергується у різних інструментів і висуває в лідери скрипку, яка веде розповідь м'яко, плавно, але з нотками емоційної напруженості та інтонаційної насиченості. Перші ж звуки цього невеликого вступу вводять нас у атмосферу стійкої емоційної нерівноваги, де у мнимому спокої маскується енергетичний вибух. Репліка Безіла і діалог його з Доріаном відбувається на тому ж музичному матеріалі. На бажання Безіла почути ще більше про Себіллу починає свою арію Доріан.

Попередній матеріал акцентовано переривається і після нового арпеджованого акорду з'являється лейтмотив Сибілли у флейти. Флейта у разі являє собою символ, чистоти, щирості, цнотливості, невігадливості. На тлі акомпанементу фортепіано та клавесина розповідь Доріана звучить пристрасно, схвилювано і навіть драматично. Наприкінці оповідання з'являється аріозо Сибілли, яке перегукується з репліками Доріана.

Випадково побачивши Сибіллу під час вистави затрапезного театру, куди він випадково потрапив, Доріан був вражений її художньою грою, її «театральною» маскою і ця чарівна художня «брехня» театрального спектаклю зробила Сибіллу для нього надзвичайно привабливою. Вона збіглася з концепцією, яку сповідував Доріан у своєму житті – концепцією сцени, де роль, маска були природнішими за життя. Тому композитор у розповіді Доріана про Сибіллу звела обидві ролі воедино, переплітаючи вокаліз Сибілли з репліками Доріана, тим самим показуючи їх театральну спорідненість. Забігаючи наперед слід зазначити, що як тільки Сибілла проявила себе як суб'єкт реального життя, вона відразу перестала бути цікавою для Доріана.

Потім йде монолог Безіла, де він повідомляє про те, що написав Сибіллі листа, в якому дякував їй за Любов до Доріана, все це відбувається на музичному матеріалі вступу. Наприкінці монологу вкраплюються репліки Доріана, а оркестрі з'являються низхідні побудови, які перериваються ударами перкусії. Доріан розглядає портрет і захоплюється роботою Безіла, а йому починає вторити примара, яка передражнює його слова та хихикає. Знову з'являється тема бою старовинного годинника, нагадуючи про швидкоплинність і прохідність всього живого, яку обрамляють звуки китайської коробочки. На тлі акомпанементу віолончелі Безіл висловлює своє естетичне кредо. Потім слідує терцет Безіла, Доріана і Примари, де примара передражнює і переінакшує слова – «щастя», стає «нещастям». Закінчується сцена боєм годинника, який вже імітується в партії фортепіано у посиленні. Так закінчується перша наскрізна сцена.

Друга сцена починається із приходом Генрі. Знову виникає музичний матеріал вступу, але вже в іншій тональності. На цьому ж музичному матеріалі побудовано речитатив Генрі, Безіла та Доріана. Поступово емоційний тон розжарюється, коли йдеться про Сибіллу. У струнних багаторазово повторюється та сама фігура, нав'язливо підвищуючи напругу і раптово обриваючись на кульмінації.

Далі слідує дует Безіла і Генрі, де Генрі викладає свою егоїстично-споживчу концепцію задоволення життям. Починається дует протяжними звуками духових. На цьому тлі відбуваються репліки Безіла та речитатив Генрі, який побудований як крещендуозна споруда, яка супроводжується самотньою валторною з короткими стаккатними співами у дерев'яних духових, які в чомусь нагадують мотиви, на яких побудовані репліки Примари.

Валторна своїм насиченим і глибоким тоном символізує безмежний егоїзм, який домінує над усіма життєвими потребами, висловлюючи незадоволення і впевненість у правильності свого шляху. Короткі стаккатні вкраплення дерев'яних духових є як би елементами потойбіччя, натякаючи на зв'язок з дияволядою. При словах «На Вас дивиться ваш юний вік» в оркестрі проносяться низхідні фігури, що переходять у тремоло струнних на тлі яких проносяться глісандо, що верещать, нагадуючи інтонації примари.

Репліки Безіла, який заперечує Генрі, проходять на тлі одного звуку, що повторюється в басовому регістрі акордів фортепіано та висхідних фігур у партії фаготу. Монолог Доріана проходить на тлі акордних побудов в партії дерев'яних інструментів, що поступово зупиняються, і які чергуються з кластерами у струнних. У партії оркестру ніби зупиняється час, щоб продовжити молодість. Тут Доріан висловлює побажання, щоб замість нього старів би його портрет, а його молодість і привабливість залишалася незмінною протягом багатьох років.

Як зазначає Руднев, така метаморфоза відбувається у житті між текстом (у даному випадку в якості тексту виступає картина) і реальним життям. У той час як матерія в реальному житті під впливом часу руйнується, а текст залишається незмінним і рухається як би назад тимчасовим рамкам. «Будь-який текст є сигнал, що передає інформацію і тим самим зменшує, вичерпує кількість ентропії у світі. Отже, оскільки будь-який предмет реальності у світі змінюється у часі у бік збільшення ентропії, а текст її вичерпує, то, отже, можна вважати, що сам текст рухається за часом у протилежному напрямі, у напрямі зменшення ентропії та накопичення інформації. Таким чином, текст – це «реальність» у зворотному тимчасовому русі. Час життя тексту в культурі значно більше часу життя будь-якого предмета реальності, тому що будь-який предмет реальності живе в позитивному ентропійному часі, тобто з вірогідністю руйнується, утворюючи із середовищем рівномірне поєднання. Текст з часом,

навпаки, прагне обрости дедалі більшою кількістю інформації.

У романі Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея» текст і реальність конверсійно змінюються місцями. Текст (портрет героя) старіє, тоді як герой залишається вічно молодим. Але це підміна на поверхні обертається глибинним збереженням функцій тексту; старіючи, він цим передає інформацію герою про його злочини, як би ставши його етичним дзеркалом. Смерть Грея відновлює вихідну ситуацію: текст знову молодшає, мертвий герой миттєво перетворюється на старого» (Руднев, 2000: 432). Завершує цю наскрізну картину терцет Генрі, Доріана та Безіла. Так закінчується перша картина.

Між першою та другою картиною – невелика оркестрова інтерлюдія. Тут музичними засобами композитор описує шаблі падіння Доріана, які він проходить під керівництвом лорда Генрі і, за участі останнього, гулянки, кутежі, марнотратство життя після того, як він розчарувався в Сибіллі і повідомив їй про це.

Починається це своєрідне інтермецо швидкими пасажами у струнних, які перериваються ударами перкусії і глісандуючими звуками у дерев'яних духових. Також до цього ансамблю підключаються удари китайської коробочки. Потім з'являються танцювальні глісандуючі фігури у струнних разом з перкусією, що нагадують ходу, де підвищують флейти, глісандують кларнети і вся ця звукова картина на крещендо приходить до кульмінації, де на тлі повторюваних фігур у швидкому темпі, кластерів по всіх регістрах рояля, ударами литавр створюється враження вакханалії, буйства всіх низинних пристрастей та пороків людини. Поступово все затихає і трохи перетвореними акордовими фігурами, що символізують бій годинника, в який час від часу вторгаються пасажі флейти починається друга сцена другої картини. З надриком починає свою репліку Доріан, в оркестрі знову панує атмосфера шабашу, верещать і глісандують струнні, флейти та кларнети, гримит перкусія і несподівано все обривається на низькій ноті.

Раптом з'являється голос Сибілли який супроводжують попискування Примари, все це доповнюється кластерами по всій клавіатурі рояля. Доріан вперше зауважує зміни на обличчі портрета. Речитатив Доріана обрамляється стогнучими інтонаціями голосу Сибілли і попискуванням Примари. З'являється Генрі, потім Безіл читає листа від Сибілли. В оркестрі у скрипок звучить лейтмотив кохання Сибілли який супроводжується розбитими акордами фортепіано і все затихає на

пронизливому високому звуку скрипки. Звучить схвильований голос Сибілли (вона озвучує свого листа). Спочатку їй акомпанує лише скрипка на піанісимо глісандуя по струнах і іноді час від часу китайська коробочка відраховує свої удари, потім наприкінці повідомлення висхідний пасаж зі швидким динамічним зростанням у всього оркестру, який на вершині кілька разів повторюється на одному і тому ж звуці і швидкими пасажами обривається вниз.

Потім іде діалог Генрі та Доріана на фоні драматичних реплік Сибілли. Тут композитор досягає драматизації ситуації шляхом з'єднання двох різновекторних структур в одне ціле: з одного боку, байдужий діалог Генрі та Доріана ні про що, з іншого, передсмертні страждання Сибілли, які накладаються на цей діалог. Байдужість, фактичних винуватців драми, що сталася, ще більше посилює конфлікт.

Це зіткнення двох світоглядів, зіткнення ідей – всепоглинаючої любові до себе і пристрасної, сильної любові до іншого, любові без якої стає неможливим існування. Ряд кластерних побудов завершують цю сцену. Генрі йде і залишається Доріан, розмірковуючи про свою долю на тлі страждань Сибілли.

Оркестр повністю підтримує емоційний стан Сибілли. Густі насичені емоційні пласти на кульмінації переходять у швидкі пасажі, які послідовно перериваються кластерами всього оркестру. Остання репліка Доріана зводить на димінундо цю картину.

Несподівано входить Безіл. Доріан дорікає Безілу в тому, що він написав такий портрет, що сам живий Доріан позаздрив йому і в душевному пориві висловив йому свої бажання, які набули реальної сили. Речитативний діалог Доріана та Безіла підводить до кульмінаційної точки всієї опери, коли Безіл показує лист Сибілли. В оркестрі проходять хвилеподібні фігури, які починаються з верхнього регістру у флейт, доходять до середнього регістру у струнних і завершуються ударами перкусії. Потім на це тло накладаються стогнання Сибілли і ехидні попискування Примари. Все разом створює картину вищої психічної напруги, стану в якій поєднується відчуття реальності та ірреальності, стану який веде до тимчасового божевілля в результаті якого і відбувається вбивство Безіла Доріаном.

Поступово хвилі напруги спадають, стають дедалі рідше, і кожна кінцівка закінчується ударами китайської коробочки. Призовний мотив у скрипок із вкрапленнями звуків флейти починає нову сцену, яка продовжує кульмінаційну точку

опери. Привид за ноги витягує труп Безіла і співає свою арію на вірш О. Вайлда «Будинок повії» (Уайльд). В основу композиції композиторка поставила змінений мотив «розхожого» вальсу Штрауса.

Верещачі глісандо у скрипок, вибухові акорди, що закінчуються пасажами флейти, рулади привиду, різкі акордові удари у партії фортепіано, багаторазове повторення останнього складу глісандувальним прийомом, і сам текст вірша сприяли створенню картини містичного жаху.

На останніх інтонаціях Примари, які розтягували, сповільнювали час, переводячи його з об'єктивної в суб'єктивну субстанцію, особливо трагічно звучала покаюнна репліка Доріана, а «ірреальність того, що відбувається», доповнював свист Привіда. Це не молодецький свист Солов'я розбійника, який валить дерева, зриває дахи з будинків, стрясає землю, приголомшує людей. Ні. Це тихий свист, який виникає з нізвідки і йде в нікуди. Він з іншого світу і своєю позанахідністю, загадковістю вселяє почуття тихого жаху.

Відповідно до закону золотого перерізу, щоб встановити місце розташування композиційного центру необхідно загальний обсяг твору розділити на тринадцять частин. Восьмий поділ і буде тією точкою, де має розташовуватися композиційний центр. Вищеописаний епізод якраз і розташований на гаданому восьмому розподілі всього твору. Після цього слідує невеликий дивертисмент струнних, побудований на рондоподібному мотиві, фігура якого багаторазово повторюючись спочатку звучить повільно, але потім темп прискорюється, рух пасажів вихроподібно закручується, нагадуючи шарманку і раптово переривається свистом Примари.

Слідом за свистом починається дует Примари і Доріана. Тут композитор застосовує прийом дроблення фрази на окремі фрагменти та слова. Примара та Доріан повторюють спочатку фразу «Якого я сам собі вимолив», потім з кожним новим проведенням скорочують кількість фонем «собі вимолив», «вимолив» «молив».

На тлі слів Привиду, що повторюються, «молив» Доріан вимовляє покаюнні слова. Примара передражнює Доріана, повторюючи його слова «Портрет заворожує наче ікона» і хіхікаючи передражнює Доріана. В оркестрі в цей час з'являється «бій годинника клавесина» нагадуючи про безповоротність часу. Доріан читає рядки листа Сибілли, поряд з цим з'являються інтонації Сибілли, що стогнуть, і не втрачає можливості Привид вставити свою ехидну репліку. На словах: «У хвилину божевілля я вбив друга цим ножем.

З ним померло моє минуле. Тож хай зараз помре і моє справжнє! Доріан вражає себе ножем. Примара, яка не зуміла йому завадити зробити це, падає і мученицькою смертю вмирає. З вигуком «Вільний» мертвим падає і сам Доріан.

В оркестрі повторювані скандуючі фігури разом з кластерами фортепіано і перкусії мірно затухаючи зупиняються на самотньому звуку валторни, який багаторазово повторюючись то посилюється то згасає, потім до нього додаються й інші духові інструменти скандуючи на одному звуці і поступово затихаючи, на цьому фоні духових інструментів, що тягнуть один звук у струнних виникає тема вступу, яка розпадається на окремі мотиви та звуки на тлі реплік клавесину, розбитих акордів у фортепіано та китайської коробочки. Все закінчується самотнім протяжним звуком у скрипок.

Людина народжується одна і вмирає одна (Марк Леві).

Дотик до містичних джерел надає і реальний вплив на тих, хто займається подальшим життям цих творів. Так композиторка згадує: «Під час роботи над оперою «Доля Доріана» відбувалося щось небувале за своєю містичністю. Я разом із сім'єю жила на дачі, коли писала оперу, і у нас гостював родич. Вночі влітку ночі досить теплі, тому він спав у саду. Якось уранці він був страшенно здивований, дізнавшись, що вночі я не працювала, бо бачив, як о другій годині ночі у мене в кімнаті запалилося світло, і потім хтось співав. Явно втрутилася нечиста сила. Після прем'єри опери я та мій сценарист Сергій Ступак одночасно втратили один і той самий зуб. ... Буквально через місяць після прем'єри опери раптово помер співак, який виконував роль Доріана» (Луніна, 2015: 178).

Перша постановка опери відбулася у 1990 році у Києві, потім були постановки у Дніпропетровську, Львові та знову у Києві.

За життя опери на театральних підмостках слід розрізняти оперний текст і театральний сценічний текст, тобто авторський текст, графічно закріплений, постійний і сценічний текст, який змінюється під впливом багатьох причин – залежно від режисерської концепції, історичної перспективи, панування в даному історичному періоді тих чи інших естетичних концепцій тощо.

Деякі режисери (А. Арто) намагалися зафіксувати свої режисерські знахідки у вигляді партитури, де основні задуми режисера зафіксовані у вигляді особливих знаків.

За кожної постановки в опері вносилися зміни до театрального сценічного тексту. Особливо

сильно було змінено сценічний текст опери під час постановки у Києві у 2016 році в центрі науки та мистецтв DІYA режисером Антоном Литвиновим. Зміни почалися з визначення жанру та назви опери. Було запропоновано зробити таким чином – опера-нуар «Доля Доріана, або Синдром Доріана». Термін Нуар (фр. film noir «чорний фільм») – кінематографічний термін, що застосовується до голлівудських кримінальних драм 1940–1950-х років, в яких відображена атмосфера песимізму, недовіри, розчарування та цинізму, характерна для американського суспільства під час Другої світової війни та у перші роки холодної війни. Режисер ввів у спектакль трьох демонів-танцюристів, які уособлювали таємні бажання Доріана, Безіла та Генрі. Мета режисера полягала в тому, щоб разом з художницею Олександрою Крмджян створити постанову в сучасній сценічній мові. За задумкою режисера все на сцені мало стало стильним, шокуючим, естетично бездоганим, одним словом, подібним до світових стандартів гучних оперних постанов, які славляться не лише музичною, але й візуальною витонченістю.

Наприклад, майстерня художника Безіла тут влучно зрівнювалася з операційною, де народжуються три демони, вони також є трьома альтер-его Доріана. Сумній Сибіллі, нареченій та першій жертви Доріана, влаштоване місце на зеленій галявині з паростків соняшнику. Там її відвідає смерть-привид, даруючи їй мертві штучні квіти. Герої з'являються і зникають із сутінної завіси, яка по таємничому шелестить і яка до початку дії охоплює всі предмети і покриває саму сцену...

«Опера-Нуар-це не жанр, це візуальний стиль, а стиль розповіді – «загадка без розгадки» [...]. Сучасна опера заснована на поєднанні різномірних елементів – музики, дії, історії, візуальної інтерпретації. Весь сенс в тому, що це єдина пульсуюча історія», – сказав Антон Литвинов, режисер-постановщик, під час прес-брифінгу в Українському кризовому медіа-центрі. Крім того, Антон Литвинов сказав: «Це не буде переказом сюжету. Йдеться більше про те, що лежить за сюжетом – про особистість самого Доріана, про те, що навіть не є цією особистістю, а цим явищем, тому що Доріан не має людської особистості як такої. Можливо, саме тому його прізвище сірий – «Сірий». Це було введено в простір свідомості Доріана Грея, який перебуває в клінічній психіатрії» (Український кризовий медіа-центр).

У процесі підготовки постановники намагалися максимально вільно експериментувати самі та давати цю свободу виконавцям. «Деякі речі виникають спонтанно, іноді мої танцюристи самі

вирішують, як щось зробити, але в цьому є сенс сучасного мистецтва – в ньому немає жорсткої структури, завжди є момент «живого» впровадження і на репетиції, і під час вистави», – зазначила хореограф-постановник Христина Шишкарьова. Важливу смислову роль відіграватиме візуальний супровід. «Я хотіла зробити це як кубик-рубик – щоб мінімальну кількість елементів можна було поєднувати між собою в кожній сцені, щоб, крім основної ідеї, виникали також деякі підтексти, додаткові смисли. Кожен колір також сповнений змісту», – розповіла Сандра Крмджян, художник-постановник («HRONOTOP.UA»).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище можна стверджувати, що погоджуючись із новими естетичними парадигмами, із підвищеною наповнюваністю подій за одиницю часу приблизно з середини ХХ століття з'являється опера, яка надалі отримала назву «камерної». Порівняно з «великою» оперою, що складається з кількох актів, її тривалість обмежується коротким часовим проміжком, приблизно від 30 до 60 хвилин, вона має обмежену кількість дійових осіб, камерний оркестр або в деяких випадках камерний ансамбль, найчастіше – відсутність хору та балету. Малі форми, обмежена кількість виконавців зробили камерну оперу затребуваною як у композиторів, так і у слухачів.

У камерній опері К. Цепколенко яскраво виражається загальна спрямованість створення психологічних портретів, основою яких є прагнення передати складні емоційні стани героїв, зафіксувати «кульмінаційні» моменти їх переживань.

У статті показано, на прикладі сценічної постановки опери К. Цепколенко «Доля Доріана», що найбільші трансформації опери відбулися до середини ХХ ст., коли увійшли в ужиток такі поняття як сценічний текст і «режисерська опера». Залучення іменитих режисерів з кіноіндустрії та драматичного театру до постановки оперних спектаклів призвело до того, що класичні та нові оперні спектаклі одягли у нові «одяги» і надали їм «нових форм життя».

Позитивні зрушення в області оперної режисури, зазначені в статті, виявилися в нових сучасних постановках, які змінили підходи до опери. Насамперед це стосувалося зміни принципів режисури, став домінувати принцип режисури, що базується на наскрізному розвитку, і який витіснив з ужитку «номерне мислення». Далі режисери стали застосовувати прийоми з кіноіндустрії – це мова монтажу та сценічної метафори, режисура почала освоювати «паралельні» сюжети та дієво-смислову поліфонію як спосіб побудови композиційної цілісності вистави. Змінився підхід до декорацій, коли комп'ютерні проекції стали активніше застосовуватися у вигляді атрибутів декору, що дозволило також створювати та вводити в режисерську партитуру кольори-символи, кольори-лейт-мотиви. Змінилися підходи до сценографії – предмети на сцені стали мобільними, що легко транспортуються, розширилися технічні можливості сцени, коли сама структура сцени стала рухливою, режисери почали використовувати багатоярусну сцену, де на кожному ярусі могли розгортатися різні події. Завдяки цьому стали можливі сміливі експерименти в оперній драматургії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лунина А. Композитор в зеркале современности. В 2-х томах. Том 2. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2015. 472 с.
2. Уайльд О. ДОМ ШЛЮХИ: веб-сайт. URL: http://wilde.velchel.ru/index.php?cnt=13&rhime=st_9 (дата звернення: 24.01.2023).
3. Мещерякова А. В. Экфрасис и его функции в романной прозе рубежа XIX–XX веков на материале романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» и романа Д. С. Мережковского «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.01 /: ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых». Владимир, 2011. 237 с. веб-сайт. URL: <https://www.disscat.com/content/ekfrasis-i-ego-funktsii-v-romannoi-proze-rubezha-xix-xx-vekov-na-materiale-romana-o-uailda-p> (дата звернення: 24.01.2023).
4. Руднев В. П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста: веб-сайт. URL: <https://www.litmir.me/bg/?b=94420&p=1> (дата звернення: 24.01.2023).
5. Руднев В. П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. Москва: «Аграф», 2000. 432 с.
6. Український кризовий медіа-центр. Культурное объединение «HRONOTOP.UA» представляет новую оперу-нуар «Судьба Дориана»: веб-сайт. URL: <https://uacrisis.org/ru/43635-dolya-doriana> (дата звернення: 24.01.2023).
7. Культурное объединение «HRONOTOP.UA» представляет новую оперу-нуар «Судьба Дориана»: веб-сайт. URL: <https://uacrisis.org/ru/43635-dolya-doriana> (дата звернення: 24.01.2023).

REFERENCES

1. Lunina A. Kompozitor v zerkale sovremennosti [The Composer in the Mirror of Modernity]. Kyiv: DUH I LITERA, 2015. T. 2. 472 p. [in Russian].
2. Uayld O. Dom Shlyuhi [The Harlot's House]: veb-sayt. URL: http://wilde.velchel.ru/index.php?cnt=13&rhime=st_9 (data zvernennia: 24.01.2023) [in Russian].

3. Mescheryakova A. V. Ekfrasis i ego funktsii v romannoy proze rubezha XIX–XX vekov na materiale romana O. Uaylda “Portret Doriana Greya” i romana D. S. Merezhkovskogo «Voskresshie bogi. Leonardo da Vinchi [Ephrasis and Its Functions in the Novel Prose of the Turn of the 20th Century on the Material of O. Wilde’s “The Picture of Dorian Gray” and D. S. Merezhkov’s novel “Resurrected Gods”. S. Merezhkovsky’s novel Resurrected Gods. Leonardo da Vinci]: diss. ... kand. filol. nauk: 10.01.01 /: FGBOU VPO “Vladimirskiy gosudarstvennyiy universitet imeni A. G. i N. G. Stoletovyih”. Vladimir, 2011. 237 p. veb-sayt. URL: <https://www.dissercat.com/content/ekfrasis-i-ego-funktsii-v-romannoi-proze-rubezha-xix-xx-vekov-na-materiale-romana-o-uaylda-p> (data zvernennia: 24.01.2023) [in Russian].
4. Rudnev V. P. Proch ot realnosti: Issledovaniya po filosofii teksta [Away from Reality: Studies in the Philosophy of Text]: veb-sayt. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=94420&p=1> (data zvernennia: 24.01.2023).
5. Rudnev V. P. Proch ot realnosti: Issledovaniya po filosofii teksta. [Away from Reality: Studies in the Philosophy of Text]. Moskva: “Agraf”, 2000. 432 p. [in Russian].
6. Ukrainskyi kryzovyi media-tsentr. Kulturnoe ob’edinenie “HRONOTOP.UA” predstavlyaet novuyu operu-nuar “Sudba Doriana” [Cultural Association “HRONOTOP.UA” presents a new opera-noir “Dorian’s Fate]: veb-sayt. URL: <https://uacrisis.org/ru/43635-dolya-doriana> (data zvernennia: 24.01.2023) [in Ukraianian].
7. Kul’turnoye ob’yedineniye “HRONOTOP.UA” predstavlyayet novuyu operu-nuar “Sud’ba Doriana” [Cultural Association “HRONOTOP.UA” presents a new opera-noir “Dorian’s Fate”]. URL: <https://uacrisis.org/ru/43635-dolya-doriana> (data zvernennia: 16.09.2022) [in Russian].

УДК 008:[782:111.852+78.03](477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-11>

Ольга УМАНЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-2762-9293
кандидатка мистецтвознавства, доцентка,
доцентка кафедри культурології
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) *oumanets5.10@ukr.net*

СУЧАСНА НАЦІОНАЛЬНА МОНООПЕРА: ТЕНДЕНЦІЇ МОДИФІКУВАННЯ ЖАНРОВОЇ МОДЕЛІ

У статті індивідуалізація жанрової моделі моноопера у творчості І. Небесного, К. Цепколенко, Ю. Гомельської, Л. Самодаєвої, Л. Юріної, І. Кириліної, А. Мерхеля, В. Павліковського та ін. позиціонується як концентроване відбиття парадигмальних основ картини світу метамодерну. Метою статті є окреслення естетичних, концептуальних, композиційно-структурних та мовно-виразових конструктів сучасної національної моноопера в контексті парадигмальних світоглядних настанов картини світу метамодерну.

На концептуально-тематичному рівні окреслено такі провідні вектори сучасної національної моноопера, як: тяжіння до філософсько-ліричного відображення проблем людського буття; позиціонування культури як цілісної царини духовних пошуків; відтворення складних психологічних станів; «антигероїзм» та пародійність, іронічність; апеляція до національних, традиційних джерел та релігійних настанов. Підкреслено метастильову спрямованість національної моноопера, детерміновану активною апробацією ініомовних текстів та маркерів сонористики, алеаторики, серійності та серіальності, пуантилістики, маркерів джазу та фьюжен тощо. Наголошується на варіабельності жанрових інтерпретації української моноопера – опера-сцена, мікро- та міні-моноопера, та її суміщенні із камерним, вокальним циклом. Як чинник модифікування жанрової моделі сучасної національної моноопера позиціонується варіативність інструментального-тембрового компонента, детермінована редуцією та нетрадиційністю інструментального складника, залученням народних інструментів, експериментальних технік виконавства, суміщенням «живого», «механізованого», електронного звучання тощо. Виявлено атрибутивні для сучасної національної моноопера тенденції нон-академізації виконавця, проявом чого слугують риси народно-пісенного виконавства, мовне звуковидобування, Sprechgesang, граничні нюанси динаміки, відмова від академічного вокалу та заміна співака актором, а також театралізації жанру, виявленої в експериментальній пластиці та формуванні нових алгоритмів комунікації з партнерами. Акцентовано унікальність драматургічних рішень сучасної національної моноопера при орієнтації на поглиблену психологізацію образів та перформанс (у фольклорному та експериментальному пошуковому вимірах) та значущості нових алгоритмів художньої комунікації, яка нівелиє межі між рефлексіями виконавця та реципієнта.

Ключові слова: культура, метамодерн, жанрова модель, моноопера, стиль.

Olga UMANETS,
orcid.org/0000-0002-2762-9293
Candidate of art Criticism, Associative Professor,
Associative Professor at the Department of Cultural Studies
Yaroslav Mudry National Law University
(Kharkiv, Ukraine) *oumanets5.10@ukr.net*

MODERN NATIONAL MONO-OPERA: TENDENCIES OF GENRE MODEL MODIFICATION

In the article, the individualization of the mono-opera genre model in the works by I. Nebesny, K. Tsepkoenko, Yu. Gomelska, L. Samodaeva, L. Yurina, I. Kirilina, A. Merkhel, V. Pavlikovsky, and others, is positioned as a concentrated reflection of the paradigmatic foundations of the metamodern world picture. The purpose of the article is to outline the aesthetic, conceptual, compositional-structural and linguistic-expressive structures of the modern national mono-opera in the context of the paradigmatic worldview guidelines of the metamodern world picture.

At the conceptual and thematic level, the following leading vectors of the modern national mono-opera are outlined, such as: attraction to the philosophical and lyrical reflection of the problems of human existence; the positioning of culture as an integral field of spiritual searches; reproduction of complex psychological states; “anti-heroism” and the parody, irony; appeal to national, traditional sources and religious instructions. The metastylistic orientation of the modern national mono-opera, determined by the approbation of the foreign language texts and markers of sonoristics, aleatorics, serialism and seriality, pointillism, markers of jazz and fusion, etc., is emphasized. Emphasis is placed on the variability

of genre interpretations of Ukrainian mono-opera – stage opera, micro- and mini-mono-opera, and its combination with a chamber, vocal cycle. The variability of the instrumental-timber component by the reduction and unconventionality of the instrumental component, the involvement of folk instruments, experimental performance techniques, the combination of “live”, “mechanized”, electronic sound, etc. The trends of non-academicization of the performer characteristic of the modern national mono-opera are revealed. Which are manifested in the features of folk song performance, language sound production, Sprechgesang, extreme nuances of dynamics, rejection of academic vocals and replacement of the singer by an actor, as well as the theatricalization of the genre, revealed in experimental plasticity and formation new algorithms of communication with partners. The uniqueness of the dramaturgical solutions of the modern mono-opera is emphasized when focusing on the in-dept psychologization of images and performance (in folklore and experimental research dimensions) and the significance of new algorithms of artistic communication, which erases the boundaries between the reflection of the performer and the recipient.

Key words: culture, metamodern, genre model, mono-opera, style.

Постановка проблеми. Тотальна та кардинальна ревізія аксіологічних настанов поч. III тисячоліття суттєво проблематизує осмислення сутності та специфіки модифікування жанрових моделей музичного мистецтва, які постають як атрибутивні маркери його академічної царини в синхронії та діахронії. Детермінантами інтерпретацій жанрових моделей видається можливим визнати як потужну спрямованість мистецької творчості на максималізацію виявлення особистісного начала, так і парадигмальні основи картини світу метамодерну. Акцентовані в царині наукової рефлексії такі її риси, як фундаментальна значущість мінливого стану «між і за межами іронії та щирості, наївності та обізнаності, релятивізму та істини, оптимізму та сумніву в пошуках множинності несумірних і невловимих горизонтів» (Тернер, 2016), симультанність різних ракурсів осмислення і переживання подій, а також іронічність і перформативізм, який декларує необхідність фактично примусової ідентифікації реципієнта в запропонованому митцем художньому просторі атопичного метаксису (Вермюлен, Акен, 2010), набувають індивідуалізованого виявлення у царині художньої рефлексії зокрема у жанрі моноопери.

Свідченням його суголосності у сучасному національному художньому просторі як значущості процесу жанрової мутації (Берегова, 2020: 67) та світоглядній плюралістичності сучасної картини світу насамперед первинною «метаксичністю», лабільністю жанрових – концептуальних, композиційно-структурних, тематично-образних, мовно-виразових тощо настанов, є актуалізація та водночас індивідуалізація жанрової моделі моноопери І. Небесним, К. Цепколенко, Л. Юріною, Ю. Гомельською, Л. Самодаєвою, І. Кириліною, А. Мерхелем, В. Павліковським, що детермінує **актуальність** запропонованої розвідки та ракурсу дослідження.

Аналіз досліджень із питань феноменології й онтології національного варіанту жанрової моделі

моноопери засвідчує наявність декількох тенденцій. Одна із них, яка опосередковано порушує проблематику феноменологічних та естетичних конструктів моноопери, зокрема сучасної, репрезентована працями О. Берегової (2020), І. Вежневця (2020), О. Петренка (2015), А. Помпеевої (2017), С. Щітової та Г. Юфимчук-Заворотної (2019), О. Скворцової. Інша тенденція демонструє переважну зосередженість уваги дослідників на окресленні конкретних особливостей втілення жанрової моделі моноопери. Так, І. Куриляк (2018), Н. Толошняк (2022), В. Драганчук (2018), О. Коменда (2020) висвітлюють особливості її інтерпретації у творчості К. Стеценка, О. Алексєєва, М. Черкашина-Губаренко, В. Полікарпова (2013), Г. Полянська, В. Лукашев, М. Петриченко, Н. Шмельова – у творчості В. Губаренка, О. Дімінця, О. Сетун (2013) – у творчому світі К. Цепколенко, О. Берегова – у творчості Л. Юріної, А. Носуля (2021) – у творчості Ю. Гомельської, Н. Шевченко – у жанрових обрядах творчості В. Павліковського. Домінування аналітичних розвідок із питань специфіки сучасної моноопери є безсумнівним, як безсумнівною, за вагомості та масштабності накопиченого національною музикологією досвіду в означеній царині, є потреба в узагальненні тенденцій інтерпретації жанру моноопери в сучасному національному художньому просторі. Дискретність і периферійність такого ракурсу дослідження сучасної національної моноопери слугує **актуалізуючим** модусом запропонованої розвідки.

Мета статті – окреслення естетичних, концептуальних, композиційно-структурних та мовно-виразових конструктів сучасної національної моноопери в контексті парадигмальних світоглядних настанов картини світу метамодерну.

Виклад основного матеріалу. Поступовий доцентровий «рух» моноопери в жанрових обрядах сучасного музичного мистецтва, який детермінує її переміщення з жанрової периферії та набуття пріоритетності у творчих пошуках сучасних мит-

ців, є результатом «накладання» екстра- та інтрамузичних чинників. Як екстрамузичні основи актуалізації видається можливим визначити загальні для культури рубежа ХХ–ХХІ ст. тенденції кліпізації художнього мислення, граничної змістової та емоційної концентрації, а також кореляції мистецьких пошуків гранично динамічними змінами жанрових, стильових, концептуально-тематичних, мовно-виразових пріоритетів аудиторії, за якої діяльність митця «вимушено набуває виняткової інтенсивності, перманентного та інтенсивного оновлення форматів» (Уманець, 2021: 93). Інтрамузичні чинники затребуваності моноопери в сучасному національному музичному просторі пов'язані не тільки із загальними процесами суб'єктивізації стильових і мовно-виразових настанов музичного мислення, винятковим розширенням системи засобів виразності та кардинальними змінами в їх ієрархії, які резонують зі варіативністю жанрової моделі моноопери. Не менш важливим чинником є первинна притаманна моноопері гегемонія одного персонажа та виконавця – «згортання» загальнолюдського в особистісному та специфічна художня комунікація, заснована на ототожненні виконавця та слухача.

Визначальними детермінантами актуалізації жанрової моделі моноопери є її типологічні маркери: стилістичне та композиційно-структурне різноманіття, універсалізм семантики (Помпеева, 2017: 78); драматургічна, емоційно-почуттєва концентрованість; дихотомія монологічності і діалогічності, значущість камерного стилю, заснованого «на принципі «дрібного штриха», тобто на зростанні вагомості деталі в системі цілого» (Полікарпова, 2012: 122); специфічна хронотопічна основа – «парадигма суб'єктивного (психологічного) часу» (Щітова, Юфимчук-Завгородна, 2019: 58), «поліперсонажність в рамках монодраматургії; ...нарратив та візуалізація. <...> можливість трансформації художнього просторового часу: рух часу в зворотному напрямку, «розбухання» і стиснення, взаємоперетворення в просторі, зміщення по осі минуле – сьогодні – майбутнє» (Вежневцев, 2020: 127-128), «глибокий психологізм, симфонізація драматургії, монотематизм та наявність розвинутої системи лейтмотивів, висока роль декламаційності та сучасна вокальна мелодика; мемуарно-епістолярні форми прози або документальні матеріали (листи, щоденники, спогади) як основа лібрето» (Сетун, 2013).

Витоки національного варіанту моноопери сягають творчості М. Лисенка («Сафо») та К. Стеценка («Іфігенія в Тавриді»). Суголосність

провідним тенденціям художнього опанування світу межі ХІХ–ХХ ст. відбилася в цих творах зокрема в апробації античних сюжетів як змістово-концептуальних символів європейського мистецтва, репрезентантів культурної пам'яті та пам'яті оперного жанру, маркованих зв'язком із національними ментальними настановами. Тонке відтворення психологічних нюансів в моноопері К. Стеценка має ментальним базисом український кордоцентризм, значущість жіночого начала, перевагу емоційного, почуттєвого начала та значущість пасіонарного образу особистості, вагомість хорових сцен (Куриляк, 2018) – значущість соборного начала в ментальних обрядах нації.

На рівні жанру фактично перший зразок національної моноопери у творчості К. Стеценка демонструє тенденцію модифікування жанру. Це засвідчує варіативність твору (мелодекламація для читця, фортепіано та хору 1909–1911 р. та власне моноопера для мецо-сопрано, двох жіночих хорів та оркестру 1921–1922 рр.) та дискусивність його жанрового визначення в дискурсі музикології і як драматичної сцени, і як моноопери (Коменда, 2020). Зберігаючи типологічні компоненти оперного жанру (арія, монолог, хорові сцени, значущість симфонічного розвитку) на композиційно-структурному рівні моноопера К. Стеценка позначена значущістю ознак лірико-драматичної вокально-симфонічної поеми (Толошняк, 2022: 116). Драматургічний профіль твору вирізняє значущість системи лейтмотивів, лейттональностей та лейттембрів, що забезпечує цілісність номерної структури моноопери та тонку градацію емоційних станів. На мовно-виразовому рівні «Іфігенію в Тавриді», позначену значущістю академічного вокалу, національних інтоном, ладів народної музики, аріозності, декламаційності й речитативності, залученням а capell'ного звучання та водночас тяжінням до хроматизації мелосу, ускладненості інтонаційного рельєфу, видається можливим позиціонувати як імпульс інтонаційного різноманіття сучасної національної моноопери.

Тенденції репрезентації жанрової моделі моноопери, закладені К. Стеценком, характеризують онтос національної моноопери протягом ХХ ст. У монооперах В. Губаренка «Листи кохання» та «Самотність» проявом цього слугує звернення до літературного першоджерела, яке належить іншій культурі, значущість лейтмотивної техніки, поглиблений психологізм, збереження орієнтації на академічний вокал, значущість симфонічного мислення та водночас репрезентація жанрової моделі як первинно варіабельної («Листи

кохання» визначено композитором як лірична драма). Новаційними маркерами жанрової моделі моноопери «Листи кохання» В. Губаренка стали насамперед зміна концептуальних акцентів, за якої громадянська концептуальна домінанта, яка позначає специфіку образного кола у творі К. Стеценка, поступається місцем інтимному психологізму, а також «ідея співставлення часових планів» (Полікарпова, 2012: 125) як своєрідний прогноз сучасної плюралістичності темпорального виміру музичного хронотопу та тяжіння до розширення палітри засобів виразності академічного вокалу (граничність динамічних нюансів, тяжіння до неакадемічного звуковидобування). Тенденція індивідуалізованого модифікування жанру репрезентується і в інструментальній царині – в орієнтації на нетрадиційну темброву палітру (у «Листах кохання» – струнні, фортепіано, арфа, 4 флейти та ударні, у «Самотності» – солююча функція фортепіано як інструментального «двійника» вокаліста та розширена група ударних).

Поглиблення тенденції індивідуалізованого інтерпретування жанрової моделі моноопери визначає її зразки у творчості сучасних українських митців.

На концептуальному рівні проявом цього є плюралізм концептуально-тематичних спрямувань, у якому складається декілька провідних векторів. Насамперед це тяжіння до відтворення в межах первинно «немасштабного» жанру глобальних та кардинальних проблем людського буття, які постають у філософсько-ліричному забарвленні. В моноопері В. Польової «Ars moriendi» загальнолюдська проблематика «життя – смерть» постає на тлі постмодерної репрезентації культури як принципово цілісної царини, скріпленої єдністю духовного досвіду. Це виявляється як у назві твору – «посиланні» на середньовічні тексти, так і у зверненні до поезій В. Шекспіра, Е. Дікінсона, Дж. Голсуорсі, Р. М. Рильке, К. Ісси, Г. Майрінка, І. Бродського, О. Вінера, І. Губаренко, Ю. Архангельської, що належать різним культурним просторам і часам. Позиціонування культури як позачасової та позапросторової єдиної царини шукань Людини трагічно самотньої в моноопері Л. Юріної відбивається в полікультурності вербального шару – залученні текстів С. Платт, Дж. Джойса та Р. Баха, що також резонує із атопічністю метакису культури метамодерну.

Національна моноопера на сучасному етапі буття також позначена тяжінням до відтворення складних психологічних станів, глибокого «інтровертного» занурення в духовний світ особистості, що попри новаційність і експерименталізм кон-

цептуальних рішень резонує із ментальними маркерами національної культури – кордоцентризмом та емоційно-почуттєвою домінантою.

Шукання нового образу людини в мистецьких обрядах світобачення на концептуальному рівні моноопери віддзеркалюється у своєрідному «антигероїзмі». Просякаючи твори Л. Самодаєвої, такий «антигероїзм» формує специфічну опозицію громадянській орієнтованій концептуальній основі витоків національної моноопери. Своєрідним виміром «антигероїзму» можливо визначити притаманну сучасній національній моноопері пародійну, іронічну призму світобачення, значущість комічного начала, як постмодерне «відродження» витоків жанрової моделі моноопери у світовому художньому просторі. В міні-моноопері К. Цепколенко «Сьогодні ввечері...» та «Відблисках втомленого поп-стару» Ю. Гомельської цей зв'язок із першоджерелами жанрової моделі виявляється і в пародійно-гротескових апеляціях до її змістових вимірів – як і в «Капельмейстері» Д. Чимарози концептуальним центром творів є постать митця, і в апеляціях до її інтонаційно-стильових маркерів – типових інтоном опери-буффа (у міні-моноопері К. Цепколенко).

Акцентуємо характерну для сучасної національної моноопери значну амплітуду концептуальних рішень. Вона закладається як балансування між комічним та філософським осмисленням світу, так й апеляцією до національних, традиційних джерел, яка знаходить вираження в змістовому різноманітті. З одного боку, це звернення до національної мистецької спадщини («Три портрети» І. Кириліної на вірші Ліни Костенко, «Так багато листів до тебе» І. Небесного за творами В. Стуса). З іншого боку – національна обрядовість в її найдавніших формах, яка є аксіологічною, концептуально-змістовою основою моноопери – фольклорної метаморфози В. Павліковського «Ті, що походять від сонця». Абсолютно новаційним у концептуально-тематичних межах жанрової моделі моноопери та водночас резонансом із релігійним ренесансом постмодернізму є моноопера Є. Марчук «Марія Магдаліна» на релігійний сюжет.

Стильові виміри сучасної національної моноопери багато в чому корегуються не тільки унікальними стильовими аурами творчості митців. Значні стильові нюанси формуються завдяки пріоритетності оригінальних, зокрема й іншомовних (німецьких, англійських, французьких), зразків світової літератури, множинність яких у межах одного твору детермінує резонування національної моноопери із осмисленням культури як ціліс-

ного феномену поза часовими та просторовими вимірами. Водночас така культурна цілісність-плюралістичність, що характеризує вербальних текстів моноопер К. Цепколенко (“Zwischen Zwei Feuern” за Г. Гессе), Ю. Гомельської (“The Divine Sarah”), Л. Самодаєвої (“Delires II. Alchimie du verbe” за А. Рембо), детермінує й суттєву значущість особливостей мелосу, фразування й артикуляції, певним чином обумовлюючи й стильову унікальність творів.

Показовим для сучасної національної моноопери є й спрямованість на формування новаційної плюралістичної стильової атури. Насиченість знаками сонористики, алеаторики, серійності та серіальності, пуантилістики, а також маркерами джазу та фьюжн тощо, які можуть одночасно функціонувати в стильовому просторі твору, детермінує метастильові виміри жанру. Так, метастиль “The Divine Sarah” Ю. Гомельської формується під впливом дифузії численних стильових маркерів: «від найсучасніших напрямів – сонористики, алеаторики, пуантилізму – до включення традиційної тонально-гармонічної мови та застосування широковідомих у академічній музичній традиції поліфонічних прийомів» (Носуля, 2021: 36).

На рівні жанру сучасна національна моноопера демонструє притаманну їй від джерел тенденцію варіабельності, яка «пов’язана з продовженням характерного для всього ХХ сторіччя процесу жанрових мутацій» (Берегова, 2020: 67). Так, Ю. Гомельська визначає жанр “The Divine Sarah” як опера-сцена, В. Польова позиціонує “Ars moriendi” і як монооперу, і як камерний цикл, і як вокальний цикл. Водночас тенденція жанрового модифікування поєднується із орієнтацією на мінімалізацію та концентрацію жанрової моделі моноопери – у творчості К. Цепколенко це відбивається в авторському визначенні «Сьогодні ввечері...» як мікро-моноопери, як міні-монооперу визначають свої твори Л. Самодаєва («Голоси», «Велемир в Одесі»), А. Мерхель («Лісовий пес»), Д. Бочаров («Ворона і чиж»), К. Маденберг-Тодорова («Медуза»), І. Завгородній («Морська королева»), М. Хшановський («Коала»), Н. Скрипник («Комаха»), А. Стоянова («Лев»), А. Чібалашвілі («Горила і метелик») тощо.

Чинником сучасного модифікування жанрової моделі національної моноопери є також варіативність інструментального компонента. Одним із напрямів такого варіювання є максимальна редукція інструментального складника, за якого моноопера наближується до вокального циклу (“The Divine Sarah” Ю. Гомельської для меццо-сопрано та фортепіано, “Ars moriendi” В. Польової).

Інший напрям репрезентований різноманітними нетрадиційними складами супроводу. Прикладом цього є «Сьогодні ввечері...» К. Цепколенко та «Лісовий собака» А. Мерхеля (кларнет, фортепіано, віолончель, перкусія, скрипка), «Медуза» К. Майденберг-Тодорової (кларнет, скрипка, фортепіано, вібрафон), «Морська королева» І. Завгороднього (флейта, кларнет, скрипка, віолончель, контрабас, перкусія), «Лев» А. Стоянової (кларнет, віолончель, фортепіано, 2 том-тома), «Марія-Магдалина» Є. Марчук (тромбон, кларнет, дудук, струнна група, фортепіано, орган).

Додаткові семантичні нюанси створюються і шляхом поєднання в межах моноопери тембрових атрибутів різних царин музичного мистецтва. З одного боку – це синтез власне академічної сфери, зокрема в нетрадиційній репрезентації (підготовлене фортепіано), та сфери, позначеної тенденцією академізації народних інструментів, зокрема баяна («Танок із тінню 1» та «Танок із тінню 2» Л. Самодаєвої, «Коала» М. Хшановського), дудука («Марія-Магдалина» Є. Марчук). З іншого – домінанта спрямованість на темброву ауру фольклору, що формує основи для започаткування фольклорного варіанту жанрової моделі моноопери. Так, у «Тих, що походять від сонця» В. Павліковського інструментальний пласт твору (скрипки, цимбали, контрабас, народні духові та ударні інструменти із притаманним їм спектром виконавських нюансів) на рівні перцептуальної пам’яті відроджує автохтонні начала національної культури.

Значущим у формуванні новаційного тембрового «образу» моноопери є синтез-накладання сфер «живого» та «механізованого» звучання, зокрема фортепіано та електроніки в «Леді Лазарус» Л. Юріної. Зазначимо, що цей синтез позначений також і нон-академічною репрезентацією фортепіано, партія якого позначена активізацією функції перкусії та сповнена експериментальними засобами звуковидобування (монетки, джазові щітки, олівці) та розширеними техніками гри, «серед яких кластери, стуки по інструменту, шкрябання та шарудіння по струнах різноманітними предметами, гра по притиснутих струнах» (Берегова, 2020: 94), гра «на внутрішній стороні струн фортепіано, у найнижчому регістрі, товстою м’якою калатушкою (подібно до дзвону)» (Носуля, 2021: 37).

Одними із модусів модифікування жанрової моделі моноопери в просторі сучасного українського мистецтва слід визнати і тенденцію формування нового нон-академічного образу виконавця. У фольклорній «версії» моноопери у творчості

В. Павліковського вираженням цього слугує вагомість маркерів народно-пісенного виконавства – високий динамічний тонус, відкрите звуковидобування, крики, зойки, глісандування тощо. Вагомою є й тенденція пріоритетності нон-академічного звуковидобування та звуковедення – мовного звуковидобування, *Sprechgesang*, граничних нюансів динаміки тощо, абсолютизацією чого слугує й принципова, декларативна відмова від академічного вокалу та делегування функції виконавця актору (В. Польова визначає “*Argi motiendi*” як пісні для актора, що вміє співати).

Вихід за академічні обрії також пов’язаний із експериментальною пластикою вокаліста. Так, «Леді Лазарус» Л. Юріної демонструє принципову відмову від сценічної статуарності, традиційної сценічності постаті вокаліста. Спів сидячи, спів із активною жестикуляцією та гіпертрофованою мімікою, різкі різноманітні зміни положення тіла висувають нові, значно ускладнені вимоги до вокаліста щодо звуковидобування, вокального дихання. Маркером нового образу виконавця стає й формування нових алгоритмів комунікації з партнерами. Невербальне, пластичне «спілкування» вокалістки з хореографічною групою та піаністом стає значущим чинником драматургії твору, створює прихований, позамузичний пласт драматургії, пов’язаний із буттям «неявних» персонажів та деструктурує притаманну моноопері «моноперсональність». Переосмислення атрибутивного центра моноопери – академічного співу – пов’язано також із тенденцією її театралізації, позиціонуванням вокаліста як актора (у творчості Л. Юріної, К. Цепколенко тощо).

На рівні драматургії сучасна національна моноопера демонструє унікальність драматургічних рішень, у кожному випадку детермінованих особливостями концептуальних, тематично-образних та виразових параметрів. Проте у такому плюралістичному розмаїтті виявляється спільна тенденція тяжіння до перформансу – в аурі як фольклору (у творчості В. Павліковського), так і експериментальних метамодерних пошуків. Так, перформативна моноопера А. Мерхеля «Ентропія» передбачає перестановку «квантів» драматургічного руху, довільність якої резонує із процесом «хімерного балансування людини між станами хаосу, руйнації та епізодичного відновлення цілісності та впорядкованості» (Берегова, 2020: 95).

Психологізація образів моноопери та тенденція перформативності детермінують і значущість процесу ідентифікації виконавця й аудиторії у просторі художньої комунікації, нівелювання межі між рефлексіями виконавця та реципієнта.

Висновки. Актуалізація жанру моноопери в сучасному художньому просторі України, детермінована максималізацією виявлення особистісного начала та парадигмальними основами картини світу метамодерну, знаходить вираження в різноманітті індивідуальних мистецьких інтерпретацій. При збереженні типологічних ознак жанрової моделі моноопери вони позначені тенденцією модифікування її рис, закладених М. Лисенком та К. Стеценком – значущість громадянського начала, апеляція до античних міфологічних сюжетів, а також В. Губаренком – домінування ліричного начала та збереження настанов академічного вокалу тощо.

На концептуальному рівні сучасну національну монооперу вирізняє концептуально-тематичний плюралізм, у якому пріоритетності набувають: тяжіння до філософсько-ліричного відображення проблем людського буття; позиціонування культури як цілісної царини духовних пошуків; відтворення складних психологічних станів; «антигероїзм» та пародійність, іронічність; апеляція до національних, традиційних джерел та релігійних настанов.

Метастильові виміри сучасної національної моноопери, певним чином обумовлені зверненням до іншомовних текстів, демонструють значущість сонористики, алеаторики, серійності та серіальності, пуантилістики, маркерів джазу та фьюжн тощо. Жанрові виміри української моноопери у контексті процесу жанрової мутації позначені варіабельністю, яка детермінує появу таких її модифікацій як опера-сцена, мікро- та міні-моноопера, а також накладання-суміщення жанрових моделей камерного, вокального циклу. Атрибутивним чинником різноманіття інтерпретацій жанрової моделі сучасної національної моноопери є варіативність інструментального-тембрового компонента, проявом чого слугує: редукція інструментального складника; нетрадиційність інструментальних складів; залучення народних інструментів та розширених, експериментальних технік звуковидобування та виконавства; синтез-накладання сфер «живого», «механізованого», електронного звучання тощо.

Модифікування сучасної національної жанрової моделі моноопери пов’язано також із апробацією нового, нон-академічного образу виконавця. Його формування забезпечується уведенням до вокальних партій маркерів народно-пісенного виконавства, мовного звуковидобування, *Sprechgesang*, граничних нюансів динаміки, а також декларативною відмовою від академічного вокалу та делегуванням акторові

функції співака. Вектором становлення нового образу вокаліста стає й театралізація моноопера, яка передбачає значущість експериментальної пластики та формування нових алгоритмів комунікації з партнерами. Унікальність драматургічних рішень моноопера у творчості сучасних українських митців має єдиною зерниною тяжіння до поглибленої психологізації образів та перформансу (у фольклорному та

експериментальному пошуковому вимірах), а також нові алгоритми художньої комунікації, заснованої на нівелюванні межі між рефлексіями виконавця та реципієнта.

Подальші перспективи досліджень полягають у виявленні концептуальних та мовно-виразових маркерів арт-проєкту «Музичний зоопарк» у парадигмальних, зокрема естетичних, вимірах культури постсучасності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берегова О. Діалог культур: образ Іншого в музичному універсумі. Київ: Інститут культурології НАМ України. 2020. 304 с.
2. Вежневць І. Л. «Музичний портрет» у творчості Франсіса Пуленка : монографія. Київ : НАКККіМ, 2020. 192 с.
3. Драганчук В. Любов-патріотизм Лесі-Іфигенії у дискурсі моноопера Кирила Стеценка. *Міжнародний науковий форум «Музикознавчий універсум молодих»*, 27 лютого – 2 березня 2018 року: тези. Львів: Видавець Т. Тетюк, 2018. С. 41–44.
4. Коменда О. Кирило Стеценко – індивідуальний стиль як чинник творчого універсалізму. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 2020. № 127. С. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.31318/2522-4190.2020.127.213872>
5. Куриляк І. І. Еволюція драматургічних функцій хору в українській опері: національно-естетичний вимір : дис. ... канд мист.: 17.00.03. Львів, 2018. 195 с.
6. Носуля А. Втілення образу Сари Бернар у оперній творчості Ю. Гомельської: до проблеми авторського стилю. *Музичне мистецтво і культура*, 2021. Вип. 32, книга 2. С. 29–38.
7. Петренко О. Оперний жанр в культурі постмодернізму: український варіант і європейський контекст. *«Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні». Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.:* збірник тез доповідей (І частина). Миколаїв: ВП «МФ КНУКіМ», 2015. С. 108–111.
8. Помпеева А. Ю. Вокальна стилістика в європейській опері малої форми кінця XIX–XX століть : дис. ... канд. искусствовед.: 17.00. 03. Харків : Национальный университет искусств им. И. П. Котляревского, 2017. 226 с.
9. Полікарпова Н. В. Вокально-сценическая интерпретация в моноопере и ее специфика на примере монооперы В. Губаренко «Письма любви». *Вісник ХДАДМ*, 2012. № 3. С. 122–126.
10. Сетун О. Д. Риси комічної опери у міні-моноопері К. Цепколенко «Сьогодні ввечері «Борис Годунов». *Мистецтвознавчі записки*, 2013. Вип. 23. С. 93–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2013_23_15
11. Тернер Л. Маніфест метамодернізму. URL: <https://thesyncretictimes.wordpress.com/2016/02/22/metamodernist-manifesto-ukrainian>
12. Толошняк Н. А. Кирило Стеценко: жанрово-драматургічні пошуки в оперному жанрі. *Sectorial research XXI: characteristics and features: collection of scientific papers “Scientia” with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol.3)*, April, 2022. Chicago, USA: European Scientific Platform, pp. 115–119.
13. Уманець О. В. Мистецтво в культурному просторі постсучасності: зміни та проблеми. *Духовна культура України перед викликами часу* : тези доп. уч. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14 травня 2021 р.) / [редкол.: А. П. Гетьман (голова), В. М. Пивоваров, О. В. Уманець, О. А. Стасевська] ; МОН України, Нац. юрид. ун-т імені Ярослава Мудрого. Харків : Право, 2021. С. 91–95.
14. Щітова С. А., Юфимчук-Заворотна Г. О. Особливості хронотопу в моноопері. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, 2019. Вип. 16. С. 53–64.
15. Vermeulen T., Akker Robin, van den. Notes on metamodernism [Електронний ресурс]. *Journal of Aesthetic & Culture*. 2010. Vol. 2. URL: <http://www.emerymartin.net/FE503/Week10/Notes%20on%20Metamodernism.pdf>

REFERENCES

1. Berehova, O. (2020). Dialoh kultur: obraz Inshoho v muzychnomu universumi [Dialogue of cultures: the image of Other in the musical universe] Kyiv: Instytut kulturilohii NAM Ukrainy. 304 p. [in Ukrainian].
2. Vezhnevets, I. L. (2020). “Myzychnyi portret” u tvorchosti Fransisa Pulenka : monohrafiia [“Musical portrait” in the work of Francis Poulenc: monograph]. Kyiv: NAKKKiM. 192 p. [in Ukrainian].
3. Drahanchuk, V. (2018). Liubov-patriotyzm Lesi-Ifihenii u dyskursi monooperi Kyryla Stetsenka [The Love-patriotism of Lesya-Iphigenia in the discourse of Kyril Stetsenko’s mono-opera]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum “Muzykoznavchyi universum molodykh”*, 27 liutoho – 2 bereznia 2018 roku: tezy. Lviv: Vydavets T. Tetjuk, pp. 41–44. [in Ukrainian].
4. Komenda, O. (2020). Kyrylo Stetsenko – indyvidualnyi styl yak chynnyk tvorchoho universalizmu [Kyrylo Stetsenko: individual style as a factor of creative universalism]. *Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 127, pp. 102–107 [in Ukrainian].
5. Kuryliak, I. I. (2018). Evoliutsiia dramaturhichnykh funktsii khoru v ukrainskii operi: natsionalno-estetychnyi vymir [The evolution of the dramatic functions of the chorus in the Ukrainian opera: national and aesthetic dimension]. Thesis for Ph. D. in the History of Art. Lviv [in Ukrainian].

6. Nosulia, A. (2021). Vtilennia obrazu Sary Bernar u opernii tvorchosti Yu. Homelskoi: do problem avtorskoho styliu [The embodiment of the image of Sarah Bernard in the opera work of Yu. Gomelskaya: on the problem of the author's style]. *Muzichne mystetstvo i kultura*, 32, kn. 2, pp. 29–38 [in Ukrainian].
7. Petrenko, O. (2015). Opernyi zhanr v kulturi postmodernizmu: ukrainskyi variant i yevropeyskyi kontekst [The opera genre in the culture of postmodernism: the Ukrainian version and the European context]. *“Stan ta perspektyvy rozvytku kulturolohichnoi nauky v Ukraini”*. Mykolaiv: VP “MF KNUKiM”, pp. 108–111 [in Ukrainian].
8. Pompieieva, A. Yu. (2017). Vokalna stylystyka v evropeiskoi opera maloi formy kontsa XIX–XX vekov [Vocal stylistics in European small-form opera of the late 19th–20th centuries]. Thesis for Ph. D. in the History of Art. Kharkiv [in Russian].
9. Polikarpova, N. V. (2012). Vokalno-stsenyceskaia ynterpretstsiya v monooperi y ee spetsyfyka na prymere monooperi V. Hubarenko “Pysma liubvy” [Vocal-stage interpretation in a mono-opera and its specificity of V. Gubarenko's mono-opera “Letters of Love”]. *Bulletin of KSADA*, 3, pp. 122–126 [in Russian].
10. Setun, O. D. (2013). Rysy komichnoi opery u mini-monooperi K. Tsepkolenko “Sohodni vvecheri “Borys Hodunov”» [Features of comic operas in K. Tsepkolenko's mini-monoopera “Boris Godunov Tonight”]. *Mystetstvoznavchi zapysky*, 23, pp. 93–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2013_23_15 [in Ukrainian].
11. Terner, L. (2016). Manifest metamodernizmu [Manifesto of meramodernism]. URL: <https://thesyncretictimes.wordpress.com/2016/02/22/metamodernist-manifesto-ukrainian> [in Ukrainian].
12. Toloshniak, N. A. (2022). Kyrylo Stetsenko: zhanrovo-dramaturhichni poshury v opernomu zhanri [Kyrylo Stetsenko: genre and dramaturgical searches in the opera genre]. *Sectorial research XXI: characteristics and features: collection of scientific papers “Scientia” with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference*, Vol. 3, Chicago, USA: European Scientific Platform, pp. 115–119 [in Ukrainian].
13. Umanets, O. V. (2021). Mystetstvo v kulturnomu prostori postsuchasnosti: zminy ta problem [Art in the cultural space of postmodernity: changes and problems]. *Dikhovna kultura Ukrainy pered vyklykamy chasu: tezy dop. Uchasnykiv IV Vseukr. Nauk.-prakt. Konf. (Kharkiv, 14 travnia 2021 r.)* / [redkol. A. P. Hetman (holova), V. M. Pyvovarov, O. V. Umanets, O. A. Stasevska]; MON Ukrainy, Nats. Yurid. Un-t imeni Yaroslava Mudroho. Kharki: Pravo, pp. 91–95 [in Ukrainian].
14. Shchitova, S. A., Yufymchuk-Zavorotna, H. O. (2019). Osoblyvosti khronotopu v monooperi [Features of the chronotope in monoopera]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, 16, pp. 53–64 [in Ukrainian].
15. Vermeulen T., Akker Robin, van den. Notes on metamodernism [Електронний ресурс]. *Journal of Aesthetic & Culture*. 2010. Vol. 2. URL: <http://www.emerymartin.net/FE503/Week10/Notes%20on%20Metamodernism.pdf>

Лариса ШЕМЕТ,

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

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

ТВОРЧИСТЬ ЯСКРАВІХ ПРЕДСТАВНИЦЬ ЖІНОЦТВА В АКОРДЕОННОМУ МИСТЕЦТВІ США

Актуальність дослідження визначається вагомістю внеску жінок-акордеоністок у розвиток різних напрямків акордеонного мистецтва США, зокрема у сфері американської народної музики, академічних традицій виконавства та викладання, композиторської творчості, наукових досліджень, а також відсутністю узагальнюючих праць з цієї проблематики у галузі вітчизняного музикознавства.

Метою статті є висвітлення професійних творчих досягнень жінок-акордеоністок, які одними з перших оригінально й багатогранно проявили свій талант у різних сферах акордеонного мистецтва США.

Визначається роль жінок-акордеоністок в еволюції американського акордеонного мистецтва. Висвітлюється концертна діяльність першої відомої у США акордеоністки фінського походження Віоли Турпейнен, яка володіла різноманітним у жанрово-стильовому відношенні репертуаром та здійснила велику кількість записів на платівки. Характеризуються стильові пошуки Іди Льюїс Гіллорі та очолюваної нею групи у відтворенні музики зайдеко, фестивальна та гастрольна діяльність музикантів. Аналізується оригінальність виконавського, композиторського та педагогічного підходів до стилю конхунто у творчості Сви Ібарри. Розглядаються провідні напрямки творчої діяльності Джоан Кокран Соммерс. Акцентується увага на значних досягненнях акордеоністки у сфері педагогіки вищої школи як викладача, методиста, організатора, керівника, аранжувальника та диригента акордеонного оркестру, адміністратора. Висвітлюється виконавський вектор творчості Беверлі Робертс Курноу – представниці академічного мистецтва, яка першою серед американських жінок завоювала титул чемпіонки світу з акордеону на Coupe Mondiale. Розкривається багатогранність таланту та творчої самореалізації блискучої акордеоністки та авторки авангардних творів Полін Оліверос, яка оригінально втілила свої виконавські та композиторські ідеї у педагогічній і науковій діяльності.

У висновках підкреслюється значення творчості акордеоністок, які набули статусу «перша» на певних етапах еволюції в різних сферах американського акордеонного мистецтва. Відзначається універсалізм творчого самовираження багатьох з них, що проявився в синтезі музично-виконавської діяльності з композиторською, педагогічною, науковою діяльністю.

Ключові слова: *жінки-акордеоністки, акордеонне мистецтво США, професійна діяльність, музично-виконавська, композиторська, педагогічна, наукова творчість.*

Larysa SHEMET,

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

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

CREATIVITY OF BRIGHT REPRESENTATIVES OF FEMINITY IN THE ACCORDION ART OF THE USA

The relevance of the study is determined by the importance of the contribution of women accordionists to the development of various areas of accordion art in the United States, in particular in the field of American folk music, academic traditions of performance and teaching, composer creativity, scientific research, as well as the lack of generalizing works on this issue in the field of native musicology.

The purpose of the article is to highlight the professional creative achievements of women accordionists, who were among the first to show their talent in an original and multifaceted manner in various areas of the US accordion art.

The role of women accordionists in the evolution of American accordion art is determined. The concert activity of Viola Turpeinen, the first famous accordionist of Finnish origin in the USA, who possessed a diverse repertoire in terms of genre and style and made a large number of records, is highlighted. The stylistic searches of Ida Lewis Guillory and the group

led by her in the reproduction of zaideco music, the festival and touring activities of the musicians are characterized. The originality of performing, compositional and pedagogical approaches to the conjunto style in the work of Eva Ybarra is analyzed. The leading directions of creative activity of Joan Cochran Sommers are considered. Attention is focused on the significant achievements of the accordionist in the field of higher school pedagogy as a teacher, methodologist, organizer, leader, arranger and conductor of the accordion orchestra, and administrator. The performance vector of the work of Beverly Roberts Curnow – a representative of academic art, who was the first among American women to win the title of accordion world champion at the Coupe Mondiale – is highlighted. The multifaceted talent and creative self-realization of the brilliant accordionist and author of avant-garde works Pauline Oliveros, who originally embodied her performing and composing ideas in pedagogical and scientific activities, is revealed.

The conclusions emphasize the importance of the creativity of accordionists who acquired the status of “first” at certain stages of evolution in various areas of American accordion art. The universalism of creative self-expression of many of them is noted, that manifested itself in the synthesis of musical performance activity with compositional, pedagogical, and scientific activities.

Key words: female accordionists, accordion art of the USA, professional activity, musical performance, composer, pedagogical, scientific creativity.

Постановка проблеми. Попри те, що в багатьох країнах акордеон у різних модифікаціях на початку свого функціонування був інструментом переважно пов'язаним з народними та професійними музикантами чоловічої статі, жінки-акордеоністки в історичній перспективі зробили вагомий внесок у розвиток акордеонного мистецтва, зокрема у сфері виконавства, композиторської творчості, методики викладання гри тощо. Зокрема у США, Китаї, країнах Європи, Латинської Америки жінки-акордеоністки досягли значних результатів не тільки в традиційній народній культурі, а й в академічному мистецтві, популярній музиці, демонструючи високий рівень виконавської культури, розмаїття жанрово-стильових уподобань, оригінальність композиторського мислення, педагогічну майстерність. Перелік яскравих особистостей досить великий. Проте у вітчизняному музикознавстві ці питання не знайшли належного висвітлення. **Актуальність** пропонуваної розвідки зумовлена необхідністю розгляду творчості видатних акордеоністок США, що виділяються своїми непересічними творчими досягненнями та особливим внеском у формування традицій американського акордеонізму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання гендерної специфіки еволюції виконавства на акордеоні у традиційно-побутовій культурі американців, академічному мистецтві, популярній музиці постійно знаходяться в проблемному полі американської музично-теоретичної думки. Творчість представниць жіночої статі в деяких наукових працях висвітлюється в контексті дослідження загальної історії розвитку акордеону у США (Jacobson M.), культур національних та етнічних меншин в Америці (Latinas in the United States), стилів американської народної музики (M. Tisserand), творчих досягнень світових зірок у сфері акордеонного мистецтва (World's Best Accordionists), а також окремих представниць

американського акордеонізму (K. Cornils, J. Grauman, B. Permalink, N. Yeager).

Невирішені частини загальної проблеми. Незважаючи на значний науковий інтерес до цієї проблематики, поза увагою сучасних мистецтвознавців залишається чимало суттєвих питань, що потребують подальшого дослідження. Насамперед це стосується визначення та характеристики провідних векторів творчості американських акордеоністок, які стали першими серед жінок професійними концертними виконавицями, переможницями престижних міжнародних конкурсів, викладачками акордеонних дисциплін у закладах вищої освіти, організаторками та керівницями художньо-творчих колективів, авторками оригінальних творів для акордеону і наукових праць та відіграли важливу роль у популяризації інструменту як в американській, так і у світовій музичній культурі.

Мета дослідження полягає у висвітленні професійних творчих досягнень видатних американських жінок-акордеоністок, які одними з перших оригінально й багатогранно проявили свій талант у різних сферах акордеонного мистецтва США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом понад сторіччя функціонування акордеону в американському культурному просторі кількість чоловіків завжди перевищувала кількість жінок. Тим не менш, у зростанні інтересу до цього інструменту та еволюції акордеонного мистецтва у США жінки відіграли неабияку роль. Вони були яскравими виконавицями, талановитими композиторками, диригентками, аранжувальницями, успішними викладачками, поважними лідерками, музичними видавчинями і, звичайно, членами Американської асоціації акордеоністів (American Accordionists' Association), яка на початку свого існування представляла суто чоловічу спільноту. Творчі портрети деяких з видатних жінок, зокрема Маддалени Белфіоре Греко, Адді Цере,

Терези Костелло, Елсі Беннетт та Фейт Деффер, історик ААА Дж. Грауман презентувала в рамках архівної виставки, присвяченої 80-річчю організації, в липні 2018 р. в Александрії, штат Вірджинія (Grauman, 2018).

З переліку відомих американських акордеоністок, на наш погляд, особливої уваги заслуговують мисткині, які стали першими жінками, що досягли значних успіхів у відтворенні різних жанрів та стилів американської народної музики за участю акордеону, розвитку академічних традицій виконавського мистецтва акордеоністів, створенні оригінальних композицій для акордеону соло та у складі ансамблів, викладанні гри на інструменті в системі професійної підготовки музиканта-виконавця, педагога тощо.

Першою відомою у США акордеоністкою, яка займалась активною концертною діяльністю та здійснила велику кількість записів, вважається фінська американка у другому поколінні Віола Турпейнен (1909 р. н.) – віртуозна виконавиця зразків американської народної та етнічної музики. Починаючи у 1920 рр. як виконавиця етнічної музики, вона грала на традиційному хроматичному кнопковому інструменті здебільшого у фінських залах, зокрема на танцювальних майданчиках штатів Мічиган, Вісконсін, Міннесота. Згодом, перебуваючи в Нью-Йорку, В. Турпейнен багато записувала, а також навчалася в академії акордеонного підприємця італійського походження П. Дейро, що сприяло переходу її, як і більшості американців, до гри на інструменті з правою клавіатурою фортепіанного типу.

Щорічні гастролі акордеоністки у літніх мандрівних шоу привертала неабияку увагу американської публіки, для якої В. Турпейнен стала зірковою виконавицею та «Принцесою акордеону».

За свою, на жаль коротку, але досить успішну професійну кар'єру акордеоністка зробила щонайменше 90 записів і була однією з рідкісних етнічних виконавців, які мали достатній попит, щоб продовжувати записувати навіть після краху фондового ринку в 1929 р., який спустошив індустрію звукозапису, оскільки, кількість випущених платівок впала з приблизно 100 мільйонів у 1927 р. до лише 6 мільйонів у 1932 р. (Permalink, 2011).

Надзвичайно різноманітним був і репертуар В. Турпейнен, до якого, входили фінські та фінсько-американські мелодії, класична музика, стандартні американські популярні мелодії тощо. Танцювальні жанри представлені переважно польками (шоттіши, дженкки), вальсами, фокстротами (хумпи), танго. Також не обходила акордеоністка своєю увагою концертні твори та пісні. Більшість

нот та комп'ютерних дисків з її записами можна знайти на інтернет сайті Music for Accordion.

Подолати бар'єр гендерної нерівності та вийти на лідерські позиції, які раніше займали тільки чоловіки, вдалося креольській акордеоністці з Луїзіани Іді Льюїс Гіллорі (1929 р. н.), добре відомій у мистецьких колах як «Королева Іда». Її мати була акордеоністкою, але жінок не заохочували грати на публіці. Іда навчалась в основному у свого брата Е. Льюїса (Аль Рапоне). Коли дівчині виповнилось вісімнадцять років, родина переїхала у Сан-Франциско, штат Каліфорнія.

Рапоне часто писав, продюсував для сестри та сформував групу "Bon Temps Zydeco Band", з якою вона протягом багатьох десятиліть успішно співпрацювала, ставши першою жінкою-акордеоністкою, що очолила групу Zydeco. Через рік після сумісних сценічних виступів «Королеви Іди» та "Bon Temps Band" вони підписали контракт з лейблом GNP/Crescendo. Вже перша платівка "Play the Zydeco" продемонструвала полістилістичну спрямованість виконавської специфіки акордеоністки, зокрема у поєднанні зайдеко і текс-мексу (Tisserand, 1998: 178). Участь у джазовому фестивалі в Монтерей (1976, 1988), а також у блюзовому фестивалі в Сан-Франциско (1975, 1978, 1991) та на шоу «Суботнім вечором у прямому ефірі» з ведучим П. Рубенсом (1985), гастрольні тури в Австралії, Новій Зеландії, Африці (на початку 1990-х рр.) стали важливими етапами творчого зростання і професійного вдосконалення «Королеви Іди» та її групи, а також постійних експериментів щодо еклектичного синтезу ритм-н-блюзу, карибського та каджунського стилів, про що свідчать найбільш популярні альбоми: "Zydeco в моді" (1977), «Королева Іда та група Bon Temps Zydeco в Новому Орлеані» (1980), «Королева Іда та група Bon Temps Zydeco в турне» (1982), «У Сан-Франциско» (1983), «Спійманий на місці злочину» (1985), "Zydeco а-ля мод" (1990), «Вівторок на масляному тижні» (1994), «У суботу ввечері» (1995), «Назад на Байу з Елом Рапоне» (1999).

І. Гіллорі залучила до своєї улюбленої справи також власних дітей – синів Міріка і Рона та доньку Ледру. І хоча від початку 2000-х рр. вона не випустила жодного альбому, протягом 10 років продовжувала виступати на сцені разом із групою старшого сина Міріка. У 2009 р. акордеоністка отримала стипендію Національного фонду мистецтв, яка є найвищою нагородою уряду США у сфері традиційного народного мистецтва.

Звання «Королеви акордеону» заслужила і техаска з мексиканським корінням Єва Ібарра (1945 р. н.), що є однією з небагатьох професійних

жінок-акордеоністок у стилі конхунто музики техано (або текс-мекс), де домінують виконавці-чоловіки. Вже у шість років вона підбирала на слух та виконувала на акордеоні безліч мелодій, які транслювались на радіостанції в Техасі, поступово формуючи свій власний стиль, а в чотирнадцять років записала свою першу платівку, уклавши контракт з компанією Rosina Records.

Концертне життя артистки та її групи “Eva Ybarra y Su Conjunto” вельми насичене: виступи у барах, участь у музичних фестивалях, зокрема Tejano Conjunto Festival, що був започаткований Центром культурних мистецтв Гваделупи в 1981 р., вихід на загальнонаціональну сцену на початку 1990-х рр., записи численних альбомів.

Є. Ібарра – мультиінструменталістка, яка вільно володіє не тільки акордеоном, а й баджо сексто, гітарроном, електричною бас-гітарою та клавішними. Її індивідуальний виконавський стиль вирізняється надзвичайною віртуозністю, емоційністю та пристрасністю. Приміром, балада “El Eco De Mi Voz” нагадує бурхливий драматичний роман, коли вона починає співати у своєму низькому діапазоні, додаючи музиці динамічного та агогічного напруження. Н. Йегер зазначає, що іноді мисткиня плаче, коли грає (Yeager, 2021).

Ібарра також спеціалізується на створенні оригінальних сучасних композицій у стилі конхунто, використовуючи нестандартні послідовності акордів, багато інверсій і гам, особливо пентатонічних, та звертаючись до таких жанрів, як полька, ранчера, болеро, танго, балада, хуапанго тощо. Серед найбільш популярних альбомів “A Mi San Antonio” (1993) представляє типові варіанти конхунто, а “Romance Inolvidable” (1996) – мікс конхунто, кантрі та джазу.

Ще один напрямок творчої діяльності мисткині – педагогічний, пов’язаний з викладанням музики у Вашингтонському університеті та коледжі Пало-Альто, в Центрі культурних мистецтв Гуадалупе в Сан-Антоніо та за програмою учнівства техаського фольклору “Texas Folklife” (Latinas in the United States, 2006: 815). Однією з її талановитих учениць є Іліана Васкес, котра успадкувала дорогоцінні знання й уміння досвідченої майстрині з конхунто, опанувавши гру на акордеоні та баджо сексто.

За свої досягнення у сфері традиційної американської музики Єва Ібарра була введена до Зали слави Центру культурних мистецтв Гуадалупе конхунто, Зали слави теджано ROOTS, Univision Salon de Fama та Зали слави і музею музики теджано конхунто. В 2015 р. вона отримала премію Південно-Техаської асоціації конхунто, а в

2017 р. стала стипендіатом NEA. Акордеоністка та співачка вважається одним із національних надбань штату Техас США. Вона продовжує викладати та записувати.

Неоціненним є також внесок представниць жіночої статі у розвиток академічного акордеонного мистецтва США.

Джоан Кокран Соммерс (1934 р. н.) – талановита виконавиця, яка першою серед американських жінок взяла участь у чемпіонатах світу з акордеону Coupe Mondiale 1955, 1956 рр., отримавши третю премію у швейцарському м. Біль і «закріпивши фундаментальну пристрасть до акордеону на все життя» (Grauman, 2018). Найбільших успіхів акордеоністка досягла у сфері педагогічної діяльності як викладач-тренер, методист, диригент, аранжувальник, адміністратор. У 1961 р. вона розробила освітні програми бакалавріату та магістратури по акордеону в Університеті Міссурі Канзас-Сіті з відповідним комплексом спеціальних дисциплін, що безпосередньо пов’язані з акордеонним виконавством, навчаючи студентів на інструментах з кнопковою та фортепіанною клавіатурою, а також різними системами вільного басу. Семінари та майстер-класи професорки Дж. Соммерс завжди ретельно підготовлені, методично обґрунтовані та проводяться на високому професійному рівні. Акордеоністка надає корисні поради щодо вибору інструментів для навчання, рекомендації стосовно роботи над вдосконаленням виконавської техніки, опрацювання різних у жанрово-стильовому відношенні творів, підготовки до концертних виступів, доповнюючи теоретичні положення ілюстративним матеріалом високої якості, який репрезентують у сольній та ансамблевій грі вихованці її класу, що неодноразово ставали переможцями змагань на національних та міжнародних конкурсах. Серед її відомих випускниць – Елізабет Фінч, Мері Енн Ковон та ін.

Дж. Соммерс – блискача, динамічна та вимоглива диригентка, яка упродовж своєї професійної кар’єри виступала з творчими колективами різних країн світу. Проте пріоритетними для мисткині залишаються оркестр акордеоністів УМКС та великий симфонічний акордеонний оркестр, для яких вона, керуючись настановами та принципами Е. Галла-Ріні, створила безліч аранжувань, з якими здійснила чимало гастрольних турів, і які на чолі з нею завжди ставали переможцями багатьох конкурсів, постійно отримуючи перші премії. Підтвердженням високого рівня майстерності Дж. Соммерс став дебютний виступ Всесвітнього акордеонного оркестру Міжнародної конфедера-

ції акордеоністів на *Coupe Mondiale 2007* р. під її музичним керівництвом.

Джоан багато разів займала пост президента Міжнародної гільдії акордеоністів та керівників (ATG), була і залишається членом Міжнародної конфедерації акордеоністів (CIA) та Консультативного комітету CIA. Вона отримала численні нагороди від Американської Асоціації Акордеоністів (AAA), ATG, CIA, Sigma Alpha Lota та Pi Kappa Lambda (*World's Best Accordionists*, 2018: 208) і сьогодні продовжує грати на акордеоні, тренувати солістів, судити на конкурсах, диригувати і робити аранжування для оркестрів акордеоністів, виступати з різними музичними колективами, відкриваючи можливості професійного зростання та творчої самореалізації для незліченної кількості музикантів з усього світу. В 2021 р. на заходах з нагоди святкування Всесвітнього дня акордеону почесна професорка УМКС блискуче виступила в дуєті зі Стасом Венглевські, який присвятив їй свій твір «Сюїта повнолулля», а також у складі тріо разом з Бетті Джо Саймон та Джейн Крістісон.

Знаковою особистістю у сфері академічного акордеонного мистецтва США є також Беверлі Робертс Курноу (1943 р. н.) – перша американка, яка завоювала титул чемпіонки світу з акордеону. Навчаючись у відомого американського акордеоніста і педагога Кармена Карроцци, який доклав чимало зусиль для професійного становлення й удосконалення талановитої учениці, запрошуючи її на власні концертні виступи, репетиції та сценічні покази інших акордеоністів, зустрічі з відомими композиторами тощо, вона вже у 14 років виявила себе яскравою творчою особистістю, посівши перше місце на конкурсі, який проходив під егідою Американської асоціації акордеоністів, і в якому змагались 75 її однолітків. Поважне журі та публіку підкорило її віртуозне виконання Концерту для скрипки з оркестром мі-мінор Ф. Мендельсона.

Здобувши звання королеви акордеону Всесвітньої виставки 1964 р., Беверлі взяла участь у концерті “*The Accordion Cavalcade*”, виступаючи на одній сцені з такими акордеонними метрами, як Е. Аркарі, Дж. Бівіано, К. Карроцци, Дж. Кокран (Соммерс), А. Ван Дамм, П. Дейро молодший, Е. Галла-Ріні, С. Ленглі, Ч. Маньянте, М. Метьюз, Т. Мекка.

Важливою подією у житті Б. Робертс стала перемога на чемпіонаті світу з гри на акордеоні, який проходив у м. Валетта на Мальті 1965 р. Цьому передували тренування та участь у конкурсі AAA US Virtuoso Accordion Competition, де

акордеоністка посіла перше місце і була удостоєна права представляти США на *Coupe Mondiale*. Спеціально для Беверлі К. Кароцци здійснив аранжування Концерту для фортепіано з оркестром № 2 ля-мажор Ф. Ліста (Grauman, 2018). Блискуче виконання цього твору безумовно вплинуло на загальний результат змагань і присудження його вихованці першої премії.

Залишаючись активною акордеоністкою упродовж усієї своєї викладацької кар’єри після отримання ступенів бакалавра та магістра в галузі музичної освіти Нью-Йоркського і Колумбійського університетів, вона грала в музичних оркестрах при коледжах, різних театральних колективах, часто відвідувала заходи AAA, зокрема концерти сучасної музики, як запрошена виконавиця, а у 2008 р. виступила у Нью-Йорку зі світовою прем’єрою «Пісні XVIII» Семюеля Адлера на концерті, присвяченому 70-річчю AAA. Також добре відома її суддівська діяльність.

З творчістю Полін Оліверос (1932–2016) пов’язаний новий напрямок в американському акордеонному мистецтві. Саме вона стала першою акордеоністкою авангарду, організувавши разом з Т. Райлі в 1957 р. перший в історії неджазовий ансамбль вільної колективної імпровізації та заснувавши у співдружності з М. Суботником і Р. Сендером у 1961 р. Центр магнітофонної музики у Сан-Франциско, внесла помітні новації у живе виконання електронної музики, розробивши в 1967 р. «розширену інструментальну систему для живої імпровізації з акордеоном та електронікою, систему, яка продовжувала розвиватися зі змінами у технологіях протягом кількох десятиліть» (Cornils, 2022).

Захоплення культурою корінних американців, релігіями Східної Азії, особливо буддизмом, та перехід до медитативної імпровізації у 1970-х рр. знайшли яскраве втілення у концепції «глибоке слухання» та відповідному проєкті запису диску спільної імпровізації П. Оліверос (акордеон), С. Демпстера (тромбон) і Панайотіса (вокал), відправною точкою для якої стала реверберація підземного простору у великій цистерні (1988 р.), численних виступах в ансамблі з виконавцями на класичних інструментах, зокрема віолончелісткою Е. Борн, піаністом С. Тейлором, тромбоністом Д. Давом, перкусіоністкою С. Іббаррою та іншими. У 1980–90-х рр., «коли американці почали руйнувати деякі зі своїх припущень щодо акордеону та людей, які на ньому грали» (Jacobson, 2012: 173), композиторка своїми новаторськими пошуками та експериментами підтримувала тих, хто висловлював оптимізм з приводу майбутнього

цього інструменту, демонструючи на високому професійному рівні інтерпретацію власних сольних опусів «Пт 1», «Пт 2», «Коріння моменту», творів з альбому «Акордеон і голос» (1982 р.), що органічно поєднують звучання інструменту та вокалу, відрізняючись глибиною, мінімалізмом та прихованою складністю, вмінням використовувати здатність акордеону підтримувати довгі тони, змінювати гармонічну текстуру, композиції «Мнемотехніка III», в якій завдяки синтезу електронної та акустичної акордеонної музики відтворено образ космічного всесвіту.

П. Оліверос чудово володіла як клавішним, так і кнопковим акордеоном. Її улюбленим брендом була італійська фірма з виробництва акордеонів Titano Cosmopolitan. Під час концертних виступів виконавиця зазвичай працювала з налаштованим на замовлення акордеоном, звуком якого вона додатково керувала за допомогою електронних засобів.

Композиторсько-виконавська практика мисткині тісно пов'язана з її педагогічною та науковою діяльністю. До кінця свого життя вона була активним викладачем в університетах і за їх межами, а також написала низку монографій, серед яких «Звукові медитації» (1971), «Антологія текстових партитур» (1999), «Глибоке слухання: звукова практика композитора» (2005) та ін.

На знак визнання науково-творчих досягнень П. Оліверос отримала нагороди Національного фонду мистецтв, ASCAP, Школи мистецтв Колумбійського Університету та багатьох інших організацій і закладів.

Висновки. Творчість жінок-акордеоністок – вагома складова музичної культури США. Серед

видатних особистостей помітно виділяються мисткині, що набули статусу «перша» на певних етапах еволюції американського акордеонного мистецтва та в різних його сферах: В. Турпейнен як професійна концертуюча акордеоністка, І. Гіллорі як виконавиця та лідерка групи Zaydeco, С. Ібарра як солістка, лідерка групи Conjunto та авторка оригінальних композицій, Дж. Кокран Соммерс як розробниця програм підготовки акордеоністів у вищій школі, засновниця та диригентка акордеонних оркестрів, Б. Робертс Курноу як переможниця всесвітнього конкурсу Coupe Mondiale, П. Оліверос як акордеоністка й композиторка авангарду зі своїм унікальним, медитативним, імпровізаційним підходом до музики в сольній та ансамблевій практиці, наукова дослідниця. Характерною рисою творчого самовираження багатьох з них є універсалізм. Своєю концертною, гастрольною, фестивальною, конкурсною діяльністю вони сприяли популяризації гри на інструменті, торували шляхи вдосконалення виконавської майстерності, педагогічною – забезпечували професійне становлення фахівців акордеонної справи, композиторською – збагатили репертуарну скарбницю новими й різноманітними у жанрово-стильовому відношенні творами, науковою – створили теоретичне підґрунтя для виконавської практики. Їх творчий внесок знайшов гідну оцінку з боку держави та суспільства.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, подальшого наукового вивчення потребують питання виконавської творчості американських жінок на акордеонах з використанням технології MIDI.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cornils K. Pauline Oliveros and the Long, Subtle Revolution of Listening. 2022. URL: <https://www-hhv--mag-com.translate.googleusercontent.com/feature/pauline-oliveros-und-die-leise-subtile-revolution-des-hoerens/> (Дата звернення: 16.01.2023)
2. Grauman J. Professor Joan Cochran Sommers – Consummate musician, educator, arranger and conductor. 2018. URL: <https://www-ameraccord-com.translate.googleusercontent.com/articles/JoanSommers.htm> (Дата звернення: 24.12.2022)
3. Grauman J. Woman in the AAA Through the Decades. URL: <https://www-ameraccord-com.translate.googleusercontent.com/2018graphics/AAA-Curnow.htm> (дата звернення: 24.12.2022)
4. Jacobson M. Squeeze This!: A Cultural History of the Accordion in America. USA : University of Illinois Press, 2012. 292 p.
5. Latinas in the United States: A Historical Encyclopedia. Edited by Vicki L. Ruiz and Virginia Sanchez Korrol. Bloomington : Published by Indiana University Press, 2006. 944 p.
6. Permalink B. Viola Turpeinen, the first recorded woman accordionist. March, 8. 2011. URL: <https://accordionuprising.wordpress.com/2011/03/08/viola-turpeinen-the-first-recorded-woman-accordionist/> (Дата звернення: 18.12.2022).
7. Tisserand Michael. The Kingdom of Zaydeco. New York : Arcade Publishing, 1998. 382 p. ISBN 978-1559704182.
8. World's Best Accordionists. New York : A publication of Times Square Press and Stars Illustrated Magazine, 2018. 502 с.
9. Yeager Nic. The “Queen of the Accordion” is Still Forging Her Own Path. August 11, 2021. URL: <https://acskidd.gov.ua/> (дата звернення: 21.12.2022)

REFERENCES

1. Cornils, K. (2022). Pauline Oliveros and the Long, Subtle Revolution of Listening. Retrieved from: URL: <https://www-hhv--mag-com.translate.googleusercontent.com/feature/pauline-oliveros-und-die-leise-subtile-revolution-des-hoerens/>
2. Grauman, J. (2018). Professor Joan Cochran Sommers – Consummate musician, educator, arranger and conductor. URL: <https://www-ameraccord-com.translate.googleusercontent.com/articles/JoanSommers.htm>
3. Grauman, J. Woman in the AAA Through the Decades (2018). URL: <https://www-ameraccord-com.translate.googleusercontent.com/2018graphics/AAA-Curnow.htm>
4. Latinas in the United States: A Historical Encyclopedia (2006). Edited by Vicki L. Ruiz and Virginia Sanchez Korrol. Bloomington : Published by Indiana University Press. 944 p.
5. Jacobson, M. (2012). Squeeze This!: A Cultural History of the Accordion in America. USA : University of Illinois Press. 292 p. [In English].
6. Permalink, B. (2011). Viola Turpeinen, the first recorded woman accordionist. URL: <https://accordionuprising.wordpress.com/2011/03/08/viola-turpeinen-the-first-recorded-woman-accordionist/>
7. Tisserand, M. (1998). The Kingdom of Zaydeco. New York : Arcade Publishing. 382 p. ISBN 978-1559704182.
8. World's Best Accordionists (2018). New York : A publication of Times Square Press and Stars Illustrated Magazine. 502 p.
9. Yeager, N. (2021). The “Queen of the Accordion” is Still Forging Her Own Path. URL: <https://acskidd.gov.ua/>

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81'23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-13>

Світлана НІКІФОРОВА,

orcid.org/0000-0002-5471-6835

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і перекладу

Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

(Харків, Україна) *nikiforovasvetlana719@gmail.com*

Ганна ЛУК'ЯНОВА,

orcid.org/0000-0001-9862-5989

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і перекладу

Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

(Харків, Україна) *avlukianova74@gmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК НОВА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРЕДМЕТНА ОБЛАСТЬ

У статті представлено концепцію організаційної психолінгвістики як оригінального підходу до вивчення професійного спілкування, спілкування в організаціях та трудових колективах. Автор систематизує ряд теорій та концепцій як методологічні основи організаційної психолінгвістики.

Теорія мовної діяльності виступає провідною у методології організаційної психолінгвістики. В основі аналізу організаційної психолінгвістики – спілкування, що організує спільну діяльність суб'єктів. При цьому мовна діяльність розглядається як діяльність, підпорядкована самостійній меті, що представлена сукупністю ознак оптимального психологічного стану партнера для включення його у спільну діяльність. Методологія організаційної психології застосовується для аналізу різних аспектів спільної діяльності. У статті описано об'єкт, предмет, завдання організаційної психолінгвістики; позначені методи, що використовуються при проведенні організаційно-психолінгвістичних досліджень і розкрито перспективи розвитку даного наукового напрямку.

Наприкінці статті зроблено висновок, що теоретичні та прикладні зусилля організаційної психолінгвістики спрямовані на вирішення проблем мовленнєвого спілкування у професійній мовленнєвій діяльності, яка представляє найбільший та найважливіший фрагмент активності будь-якого соціуму. Зазначено також наукову значущість виділення організаційної психолінгвістики у системі наук, що полягає у розробці міждисциплінарних методологічних та дослідницьких проблем організаційної психології та психолінгвістики, спрямованих на вивчення фундаментальних засад спільної активності членів соціуму, що єдино забезпечує його екзистенцію. Крім того, підкреслено фундаментальність організаційної психолінгвістики, яка проявляється у консолідації зусиль лінгвістів, психолінгвістів та організаційних психологів зі збереження та розвитку традицій вітчизняної загальнопсихологічної теорії діяльності та суттєвого посилення її ролі у науковому та практичному планах. Висвітлено також практичну значимість розвитку організаційної психолінгвістики, що полягає у забезпеченні організаційних психологів, HR-менеджерів та лінгвістів професійною інформацією теоретичного, методичного та прикладного характеру в галузі психолінгвістики, психології праці, організаційної психології тощо.

Ключові слова: організаційна психолінгвістика, теорія мовленнєвої діяльності, спільна діяльність, організаційна психологія, професійне спілкування, організація, колектив.

Svitlana NIKIFOROVA,

orcid.org/0000-0002-5471-6835

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

Beketov National University of Municipal Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) nikiforovasvetlana719@gmail.com

Hanna LUKIANOVA,

orcid.org/0000-0001-9862-5989

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

Beketov National University of Municipal Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) avlukianova74@gmail.com

ORGANIZATIONAL PSYCHOLINGUISTICS AS A NEW INTERDISCIPLINARY SUBJECT FIELD

The article presents a new concept of organizational psycholinguistics – an original approach to the study of professional communication, communication in organizations and work communities. The author systematizes a number of theories and concepts, thus creating a methodological basis of organizational psycholinguistics with the theory of speech activity viewed as the main one. Organizational psycholinguistics focuses on communication that organizes joint activities within a work group. Simultaneously, speech activity is considered as an activity targeting a certain goal and conspicuous for a number of distinctive features that reflect the optimal mental state of a partner involved in some joint activity. The methodology of organizational psychology is used to analyze various aspects of joint activities.

The article describes the object, subject, tasks of organizational psycholinguistics, specifies the methods used in organizational and psycholinguistic research, reveals prospects of this scientific field development.

At the end of the article, it is concluded that the theoretical and applied efforts of organizational psycholinguistics are aimed at solving the problems of speech communication in professional speech activity, which represents the largest and most important fragment of the activity of any society. The scientific significance of the selection of organizational psycholinguistics in the system of sciences is also indicated, which consists in the development of interdisciplinary methodological and research problems of organizational psychology and psycholinguistics aimed at studying the fundamental principles of joint activity of members of society, which alone ensures its existence. In addition, the fundamentality of organizational psycholinguistics is emphasized, which is manifested in the consolidation of efforts of linguists, psycholinguists and organizational psychologists to preserve and develop the traditions of the domestic general psychological theory of activity and significantly strengthen its role in scientific and practical terms. The practical significance of the development of organizational psycholinguistics, which consists in providing organizational psychologists, HR managers and linguists with professional information of a theoretical, methodical and applied nature in the field of psycholinguistics, labour psychology, organizational psychology, etc., is also highlighted.

Key words: *organizational psycholinguistics, theory of speech activity, joint activity, organizational psychology, professional communication, organization, collective.*

Постановка проблеми. Розвиток інституту комунікації в сучасному українському суспільстві підвищує значущість науки про мову практично для всіх сфер людської діяльності. Політика, менеджмент, будівництво, освіта та багато іншого сьогодні важко уявити без використання інноваційних комунікаційних технологій. Ефективне спілкування стає провідним критерієм високої якості роботи. Неважно в цих процесах вловити відповідність руху суспільства одному з основних діалектичних принципів – людина розвивається у діяльності та спілкуванні. Колосальний науково-технічний прогрес робить соціальне життя людей високотехнологічним, у якому взаємодія тим ефективніше, чим досконаліше спілкування. Можна впевнено стверджувати, що інноваційні виклики суспільства ставлять перед вітчизняною

лінгвістикою завдання розробки проривних наукових технологій у сфері спілкування.

Найбільш неопрацьованою проблемою лінгвістики є недостатня база її прикладних досліджень у сфері менеджменту. За межами наукового аналізу залишаються, наприклад, такі феномени, як мовленнєва поведінка в організації, професійна мовленнєва діяльність, корпоративна свідомість, мовленнєва дія у професійній сфері та ін. Причому теоретичний апарат суміжних наук (психології, менеджменту) не дозволяє повноцінно розкрити проблематику цих явищ. Відчуженість науки про мову від управлінської науки особливо явно проявляється у світлі соціального замовлення на розвиток системи управління середнього та малого бізнесу, що загалом виводить на перший план завдання визначення

фундаментальних зв'язків прикладної лінгвістики та менеджменту.

У зарубіжній науковій практиці розкриття міждисциплінарних зв'язків лінгвістики та теорії організацій реалізується в рамках організаційної лінгвістики, яка зосереджується на дослідженні мовних аспектів організаційної культури. Ідею обумовленості організаційної культури мовною і немовною свідомістю успішно розвивають у вітчизняній психолінгвістичній школі у межах теорії мовленнєвої діяльності. Разом з тим, теоретичний інструментарій організаційної психології, на основі якого і розвиваються ідеї організаційної лінгвістики, набагато ширший за поняття, змістом якого виступає історія становлення та «життя» організації, а також способи її трансляції.

Організаційна психолінгвістика як нова міждисциплінарна предметна область має розглядатися як частина організаційної психології, і при побудові своєї методології враховувати теоретичний та емпіричний апарат даного наукового напрямку. У свою чергу, організаційна психолінгвістика розвиває психолінгвістичний підхід стосовно аналізу організаційної реальності. Спілкування є процес, організуючий спільну діяльність – саме цієї тези слід дотримуватися щодо психологічних феноменів, є результатом мовної поведінки та діяльності в організації.

Ураховуючи викладене, **мету нашої публікації** вбачаємо в тому, щоб розглянути концепцію організаційної психолінгвістики як оригінального підходу до вивчення професійного спілкування, спілкування в організаціях та трудових колективах.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики індустріального суспільства потребують нових теоретичних та практичних рішень у сфері професійної комунікації, професійного спілкування в організаціях, трудових колективах. Пошук та розробка ефективних способів управління спільною професійною діяльністю є актуальним прикладним завданням низки соціальних та гуманітарних наук. Організаційна психолінгвістика як новий науковий напрямок розкриває різні аспекти мовної детермінації спільної професійної діяльності.

Спільна професійна діяльність як предмет наукового дослідження традиційно розглядається в інженерній та соціальній психології, менеджменті, соціології та педагогіці. Перші вивчають психологічні закономірності поведінки людини в умовах колективної праці. Менеджмент через призму досягнень психологічної науки «розкриває» фактори, що зумовлюють економічну ефективність поведінки персоналу на робочому місці. Соціологія трактує спільну діяльність як одну із

форм соціального життя суспільства. Педагогіка розглядає спільну діяльність як фактор реалізації педагогічної взаємодії. Таким чином, кожна наука акцентує увагу на окремому аспекті, при цьому роль та функції спілкування у спільній діяльності випадають із сфери наукового аналізу.

Сучасні соціально-економічні умови у нашій країні змінили уявлення людини про сучасну трудову діяльність, що ставить гуманітарну науку перед необхідністю перегляду принципів аналізу функціонування організацій, трудових колективів. При цьому доцільно розглянути спільну діяльність в організаціях, трудових колективах з позицій фундаментальних психологічних підходів та концепцій менеджменту. У психології такою виступає загальнопсихологічна теорія діяльності А. Н. Леонтьєва. У менеджменті ця проблема розвивається у теоріях організацій. Також варто оцінити методологічний потенціал суміжних наук для аналізу спільної діяльності в організаціях та трудових колективах. Наприклад, лінгвістики, психолінгвістики.

Аналіз досліджень. В умовах сьогодення наукові традиції вітчизняної і зарубіжної психолінгвістики, основи якої закладено О. О. Потєбнею, Л. С. Виготським, В. фон Гумбольдтом, Ф. Боасом, Г. Штейнталем, Ч. Осгудом, Дж. Керроллем, Т. Сібеком, І. О. Бодуеном де Куртене, Л. В. Щербою, О. Р. Лурією, О. М. Леонтьєвим, М. І. Жинкіним, О. О. Леонтьєвим та іншими видатними мовознавцями та психологами, стрімко та прогресивно розвиваються поряд із сучасними вітчизняними й світовими підходами до досліджень мовленнєво-мовних комунікативних феноменів, наука пропонує новітні погляди на явища онтогенезу мови, мовлення і мислення людини й презентує найновітніші результати психолінгвістичних теоретичних та експериментальних розвідок.

Методологічні засади спілкування в умовах спільної професійної діяльності

А. А. Леонтьєв, спираючись на загальнопсихологічну теорію діяльності, розвиває думку, що будь-яка діяльність неможлива без спілкування (Леонтьєв, 2008: 10). Б. Ф. Ломов уточнює, що дослідження спільної діяльності неможливе без аналізу спілкування «яке органічно в неї вплетено і без якого вона взагалі не може існувати» (Ломов, 1984: 239). Методологія загальнопсихологічної теорії діяльності дозволяє розглядати структуру спільної діяльності за аналогією до будови індивідуальної діяльності, оскільки кожен суб'єкт виконує свою діяльність як індивідуальну. Однак цей прийом не розкриває всю повноту психологічної специфіки феномена спільної професійної

діяльності, тому що у представленому аналізі нівелюється роль спілкування у цьому процесі. Це завдання можна вирішити у межах теорії мовленнєвої діяльності А. А. Леонтьєва (Леонтьєв, 1969). Є. Ф. Тарасов стверджує, що у трудових професійних колективах облігаторний характер спілкування проявляється найвиразніше, оскільки спільна діяльність включає «в себе спілкування комунікантів, що обслуговуються мовними та немовними знаками» (Тарасов, 2018: 12).

У менеджменті різні аспекти спільної діяльності розкриваються у понятті керівництва організацією, трудовим колективом, персоналом. Керівництво розуміється як сукупність дій щодо управління людьми для забезпечення ефективності організації, злагодженої роботи колективу. Керівництво реалізується за допомогою впливу та комунікації та виконує організаційну функцію менеджменту, що в цілому дозволяє розглядати процес керівництва як спілкування людей, що співпрацюють (Управління персоналом, 2002). Аналіз актуальної наукової опрацьованості проблеми спілкування у практичному менеджменті дозволяє виділити два найбільш вивчені феномени – стиль керівництва та комунікативні системи.

Незважаючи на відзначену психологами та фахівцями в галузі управління значимість спілкування при вивченні спільної професійної діяльності, теоретичний апарат перерахованих наук залишає поза аналізом широкий пласт проблем, які стосуються мови та мовлення у спільній професійній діяльності. Наприклад, таких як групова мовленнєва поведінка (колективний мовленнєвий суб'єкт), мовна професійна ситуація, професійна мовленнєва діяльність, колективна та корпоративна мовна свідомість, мовна організаційна культура та ін.

Вивченням означених феноменів намагається займатися сучасна лінгвістика. Так, наприклад, А. Кізер та А. П. Мюллер розвивають ідеї застосування лінгвістичних методів до вивчення організацій (Мюллер, Кізер, 2005). Причому лінгвістика виявляє недостатній інтерес до аналізу комунікацій усередині організацій (Харченко, Шкатова, 2012). Розвиток лінгвістики у напрямі аналізу колективної поведінки методологічно виправдано. Як писав із цього приводу Р. Г. Піотровський: «... дослідження мови – це один із найбільш ефективних способів вивчення індивідуальної та колективної поведінки, а також мислення людини» (Піотровський, 1979). Водночас існуюча відчуженість лінгвістики та менеджменту обумовлена нерозвиненістю діагностичного інструментарію першою.

Відсутність валідних та надійних лінгвістичних методик, що дозволяють в експериментальних умовах розкривати сутнісні зв'язки системи мови з організаційно-психологічним субстратом колективної поведінки, стимулює зростання наукових досліджень на стику суміжних наук.

Вирішенням цього завдання може бути розвиток такого прикладного напрямку, як організаційна психолінгвістика, яка при побудові своєї методології враховує методологічний апарат організаційної психології. І водночас спирається на діяльнісний підхід стосовно аналізу організаційного поведінки. Спілкування є процес, який організовує спільну діяльність – саме цього принципу слід дотримуватися щодо професійної мовленнєвої поведінки й діяльності у трудовому колективі, організації загалом.

Професійна мовленнєва діяльність

Коли йдеться про спільну діяльність, тим більше професійну, виникає питання про ті її складові, які відповідають за її цілісність, подовженість протягом усього терміну виконання. Як така виступає єдина для всіх членів колективу мета. «Фактором, який об'єднує людей у спільній діяльності, – зазначає Б. Ф. Ломов, – і спрямовує її, є спільна мета» (Ломов, 1984: 232). Структура будь-якої діяльності включає мету, яка формується шляхом антиципації (прогнозування, екстраполяції), тобто випереджального відображення майбутнього результату (Анохін, 1962; Ломов, 1984: 210). Мета, або образ-мета, відображає тенденції зміни предмета діяльності, його поточні стани та способи дії з ним. Оскільки мотив може формувати «поле цілей», конструкція конкретної діяльності визначається саме метою (Ломов, 1984: 207). При аналізі спільної професійної діяльності приходиться розуміння, що опора лише на мету, що відображає майбутні зміни предмета спільної діяльності, недостатня для пояснення її ефективної реалізації.

Твердження про необхідність відображення у меті не лише зміненого предмета, а й дій інших учасників спільної діяльності доповнює загальну картину, але не робить її вичерпною. Так, наприклад, дослідження організаційної поведінки показали, що останнім часом спостерігається так званий феномен імітаційної діяльності, або діяльності дилетантизму персоналу організацій, що виражається в поверхневому підході до професійної діяльності, примітивізм професійного мислення. Пояснюється це негативною трансформацією уявлень практичних працівників про сучасну трудову діяльність, їхню нездатність раціонально переробити новий зміст праці

(Кочеткова, 2003: 197). Дані факти вказують на існування факторів, які виводять із розряду пріоритетних для колективу їх загальну мету, що відображає предмет діяльності, або підмінюють її.

На наш погляд, традиційний підхід до розкриття психологічного змісту спільної діяльності та її структури нівелює процеси та явища, що виникають внаслідок спілкування людей, що співпрацюють. Ще раз наголосимо, що вітчизняна психолінгвістика трактує спілкування як процес, який організовує спільну діяльність (Тарасов, 2018). Розгляд спілкування як мовленнєвої діяльності дозволяє стверджувати, що спілкування у спільній професійній діяльності може бути підпорядковане самостійній меті та не обмежуватися обслуговуванням практичних дій із загальним предметом.

Пояснимо це твердження. Діяльність завжди мотивована. Мотив спонукає індивіда виконувати певну діяльність. У спільній діяльності крім мотиву предметної діяльності присутній мотив виконувати цю діяльність спільно з іншою людиною. Отже, спільна діяльність розпадається на дві самостійні діяльності: перша спрямована на предмет (практична), а друга – на партнера (спілкування). Нагадаємо, що будь-яка діяльність спрямована на трансформацію (зміну) її предмета. Включаючись у спільну діяльність, партнери вербально впливають один на одного, намагаючись сформувати потрібний психічний стан колеги, що обумовлює спільну ефективну роботу. У психології колективу такі стани розглядалися як психологічна сумісність (Шадріков, 1996), соціально-психологічний клімат (Донцов, 1984). Мовленнєва діяльність суб'єкта спільної діяльності, таким чином, підпорядкована наступній меті – зміні психологічного стану партнера. Постановка та досягнення цієї мети є необхідною та достатньою умовою переходу до практичної предметної діяльності. У ході реалізації практичної предметної діяльності партнери регулюють не лише безпосередньо її, а й психологічний стан один одного.

Образ-мета мовленнєвої діяльності представлений сукупністю ознак оптимального психологічного стану партнера для включення їх у спільну діяльність. Підкреслимо, що до поняття «психологічний стан» ми включаємо когнітивні, мотиваційно-потребнісні та емоційно-вольові компоненти психіки, які підвладні трансформації за допомогою мовленнєвої дії. У мовленнєвій діяльності суб'єкта образ-мета формується у ході випереджувачого відображення суб'єктивної реальності (внутрішнього, психологічного світу партнера). Засоби, що використовуються для

досягнення мети, належать до групи засобів мовленнєвого впливу.

Таким чином, у структурі спільної професійної діяльності можна виділити дві мети, що регулюють та направляють індивідуальну діяльність та спілкування: мета мовленнєвого впливу, що включає образ зміненого психологічного стану партнера та його ознаки; мета предметної діяльності, що включає образ трансформованого об'єкта навколишнього світу та її ознаки.

Структура організаційної психолінгвістики

Дотримуючись даних концептуальних положень, можна стверджувати, що організаційна психолінгвістика – це специфікація теорії мовленнєвої діяльності стосовно психології малих професійних груп, трудових колективів, організацій. *Мета* – це вивчення впливу форм спільної діяльності на мовленнєве спілкування, за допомогою якого ця діяльність організується. *Об'єктом* організаційної психолінгвістики *виступає знакове спілкування суб'єктів спільної професійної діяльності в організаціях, трудових колективах та професійних групах*. При визначенні предмета слід керуватися дефініцією, даною А. М. Новіковим та Д. А. Новіковим: «Предмет дослідження – це той бік, той аспект, та думка, «проекція», з якою дослідник пізнає цілісний об'єкт, виділяючи при цьому основні, найбільш суттєві (з погляду дослідника) ознаки об'єкта» (Новіков А., Новіков Д., 2010: 117). Виділення як суттєвої ознаки мовленнєвої діяльності образу-мети, що включає ознаки майбутнього зміненого психологічного стану партнера по спільній професійній діяльності, дозволяє позначити *предметом* організаційної психолінгвістики *вплив особливостей спільної професійної діяльності суб'єктів на їхнє знакове спілкування в організаціях, трудових колективах та професійних групах*.

Підтвердженням вірності формулювання предмету організаційної психолінгвістики є наступні аксіоми, визнані фундаментальною наукою. Насамперед зазначимо, що у нашому підході психолінгвістика вичерпується теорією мовленнєвої діяльності. Онтологічним принципом є співвідношення «діяльність – свідомість – особистість» (Леонт'єв, 1977: 173-186). З цієї позиції професійне мовлення (мова) суб'єктів спільної діяльності постає як дійсне втілення організаційної (колективної) свідомості, а його форми відповідають певному виду професійної діяльності та характеру спілкування (Мискін, 2018).

Міждисциплінарний характер організаційної психолінгвістики розкривається у поєднанні її зв'язків із лінгвістикою, теорією організацій,

управлінським консультуванням, організаційною та інженерною психологією, соціологією та менеджментом, а також педагогікою.

Як було зазначено вище, організаційна психолінгвістика враховує методологію організаційної психології.

Для організаційної психолінгвістики важливим представляється структура та ті питання, які включені в організаційно-психологічний аналіз. До таких належать: «Психологічні явища, пов'язані з індивідуальною поведінкою людини і можуть мати відношення до її життя в організації; феномени спілкування та взаємодії у професійних парах; малі групи (до 20 осіб) та взаємодія між ними; групи, в яких може брати участь до сотні людей; явища, характерні для великих груп, що налічують сотні та тисячі осіб» (Зінченко, Мещеряков, 2008: 320). До ключових елементів структури організаційної психології, доступних для психолінгвістичного аналізу, відносяться: організація та її структура, стратегія, управління та комунікація, методи регулювання, розвиток організації, мотивація персоналу, організаційна культура, організаційні зміни, конфлікти та стреси. Звичайно ж, наведений перелік не є вичерпним.

Виходячи з цього проблемне поле організаційної психолінгвістики становить таку сукупність тем, що вимагають пріоритетного вивчення: теорія діяльності як методологія організаційної психолінгвістики; мовленнєвий вплив у професійних групах; функціонування свідомості у трудових колективах; гіпертекстуальність професійного спілкування та професійні прецедентні тексти; мовленнєві смисли у професійній мовленнєвій діяльності.

До тезаурусу організаційної психолінгвістики входять поняття, які вимагають детального та глибокого наукового вивчення: мовна професійна особистість, професійна мовна свідомість, організаційна мовна культура, колективний мовленнєвий (мовний) суб'єкт організації та ін.

До основних завдань організаційної психолінгвістики можна віднести:

а) розкриття та систематизацію міждисциплінарних зв'язків організаційної психолінгвістики та теорій організації;

б) вивчення психології індивідуального та колективної мовленнєвої та немовленнєвої поведінки працівників в організаціях;

в) психологію та лінгвістику комунікацій в організаціях;

г) розробку психолінгвістичного інструментарію аналізу організаційної (зокрема мовної) культури;

д) визначення та типізацію мовної особистості «людини працюючої»;

е) дослідження мовної та немовної свідомості сучасного працівника організації.

Організаційна психолінгвістика перебуває в стадії становлення. У роботі ця наука використовує вже відомі перевірені методи психолінгвістики та психології: психолінгвістичний експеримент, організаційні ігри та ін.

Висновки. На закінчення підкреслимо, що становлення та розвиток організаційної психолінгвістики як наукової школи дозволяє розширити міждисциплінарну предметну галузь теорії мовленнєвої діяльності. Теоретичні та прикладні зусилля організаційної психолінгвістики спрямовані на вирішення проблем мовленнєвого спілкування у професійній мовленнєвій діяльності, яка представляє найбільший та найважливіший фрагмент активності будь-якого соціуму. Наукова значущість виділення організаційної психолінгвістики у системі наук полягає у розробці міждисциплінарних методологічних та дослідницьких проблем організаційної психології та психолінгвістики, спрямованих на вивчення фундаментальних засад спільної активності членів соціуму, що єдино забезпечує його екзистенцію. Крім того, фундаментальність організаційної психолінгвістики проявляється у консолідації зусиль лінгвістів, психолінгвістів та організаційних психологів зі збереження та розвитку традицій вітчизняної загальнопсихологічної теорії діяльності та суттєвого посилення її ролі у науковому та практичному планах. Практична значимість розвитку організаційної психолінгвістики полягає у забезпеченні організаційних психологів, HR-менеджерів та лінгвістів професійною інформацією теоретичного, методичного та прикладного характеру в галузі психолінгвістики, психології праці, організаційної психології, а також інших суміжних галузях науки про «людину працюючу».

Загалом організаційна психолінгвістика покликана сприяти впровадженню нових наукових та прикладних розробок у практику роботи з організаціями та іншими професійними соціальними групами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности. *Вопросы философии*. 1962. № 6. С. 97–109.
2. Донцов А. И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования. М. : Изд-во МГУ, 1984. 208 с.
3. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. 3-е. изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.

4. Кочеткова А. И. Введение в организационное поведение и организационное моделирование : учебное пособие. М. : Дело, 2003. 944 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
6. Леонтьев А. А. Психология общения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М. : Смысл : Академия, 2008. 368 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд-е. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 448 с.
9. Мыскин С. В. Организационно-психологический анализ профессионального сознания работников современных трудовых коллективов. *Организационная психолингвистика* [Электронный ресурс]: электрон. науч. журнал / гл. ред. С. В. Мыскин. М. : Агентство социально-гуманитарных технологий, 2018. № 1 (1). С. 21–38.
10. Мюллер А. П., Кизер А. Организационная коммуникация. Структуры и практики / пер. с англ. Харьков : Харьков, 2005. 438 с.
11. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М. : Либро ком, 2010. 280 с.
12. Пиотровский Р. Г. Инженерная лингвистика и теория языка. Л. : Наука, 1979. 112 с.
13. Тарасов Е. Ф. К построению теории организационной психолингвистики. *Организационная психолингвистика* [Электронный ресурс]: элект рон. науч. журнал / гл. ред. С. В. Мыскин. М. : Агентство социально-гуманитарных технологий. 2018. № 1(1). С. 11–20.
14. Управление персоналом : учебник для вузов / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ, 2002. 560 с.
15. Харченко Е. В., Шкатова Л. А. Новое призвание филологов: лингвистика организаций. *Вестник НГУ. Серия: История, Филология*. 2012. Т. 11. № 9. С. 235–240.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.: ил.

REFERENCES

1. Anohin P. K. Operezhayushchee otrazhenie deystvitel'nosti [A forward reflection of reality]. *Questions of Philosophy*. 1962. № 6. pp. 97–109 [in Russian].
2. Dontsov A. I. Psihologiya kolektiva: metodologicheskie problemy issledovaniya [Psychology of the team: methodological problems of research]. M. : Publishing House of Moscow State University, 1984. 208 p. [in Russian].
3. Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G. Bol'shoy psihologicheskii slovar' [Big psychological dictionary]. 3rd. ed. SPb. : Praym-Evroznak, 2003. 632 p. [in Russian].
4. Kochetkova A. I. Vvedenie v organizacionnoe povedenie i organizacionnoe modelirovanie [Introduction to Organizational Behavior and Organizational Modeling]: a study guide. M. : Delo, 2003. 944 p. [in Russian].
5. Leontyev A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. M. : Prosveshcheniye, 1969. 214 p. [in Russian].
6. Leontyev A. A. Psihologiya obshcheniya [Psychology of communication]: a textbook for students of higher learning establishments. 5th ed., stereotype. M. : Smysl : Akademija, 2008. 368 p. [in Russian].
7. Leontyev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. 2nd ed. M. : Politizdat, 1977. 304 p. [in Russian].
8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. M. : Nauka, 1984. 448 p. [in Russian].
9. Myskin S. V. Organizacionno-psihologicheskii analiz professional'nogo soznania rabotnikov sovremennyh trudovyh kolektivov [Organizational and psychological analysis of the professional consciousness of workers in modern labor collectives. Organizational psycholinguistics [Electronic resource]: electron. scientific magazine / ch. ed. S. V. Myskin. M. : Agentstvo social'no-gumanitarnyh tehnologiy, 2018. № 1 (1). pp. 21–38. [in Russian].
10. Muller A. P., Kizer A. Organizacionnaya kommunikatsia. Struktury i praktiki [Organizational communication. Structures and practices] / transl. from English.
11. Kharkov : Kharkov, 2005. 438 p. [in Russian].
12. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologiya nauchnogo issledovaniya [Methodology of scientific research]. M. : Librokom, 2010. 280 p. [in Russian].
13. Piotrovskiy R. G. Inzhenernaya lingvistika i teoria yazyka [Engineering Linguistics and Theory of Language]. L. : Nauka, 1979. 112 p. [in Russian].
14. Tarasov E. F. K postroyeniю teorii organizatsionnoy psiholingvistiki [To the construction of the theory of organizational psycholinguistics. Organizational psycholinguistics [Electronic resource]]: electron. scientific magazine / ch. ed. S. V. Myskin. M. : Agentstvo social'no-gumanitarnyh tehnologiy. 2018. № 1(1). pp. 11–20. [in Russian].
15. Upravlenie personalom [Personnel management]: a textbook for universities / ed. T. Yu. Bazarova, B. L. Yeremina. 2nd ed., revised. M. : UNITY, 2002. 560 p. [in Russian].
16. Harchenko E. V., Shkatova L. A. Novoe prizvanie filologov: lingvistika organizatsiy [A New Vocation for Philologists: Linguistics of Organizations. Bulletin of NGU. Series: History, Philology. 2012. V. 11. № 9. pp. 235–240. [in Russian].
17. Shadrikov V. D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]: a textbook. 2nd ed., revised. M. : Logos, 1996. 320 p.: il. [in Russian].

Наталія ОЛІЙНИК,
orcid.org/0000-0001-5093-4264
кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри української літератури
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) oliun@dnu.dp.ua

Вікторія ЛИТВИНЕНКО,
orcid.org/0000-0002-8469-3021
студентка II курсу магістратури факультету української
й іноземної філології та мистецтвознавства
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) vikalitinienko@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНА ВАГОМІСТЬ ЖІНОЧИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ В БІБЛІЇ

На сьогодні найбільш яскравим прикладом сакрального тексту є Біблія як джерело духовної культури багатьох народів. Для українського літературного дискурсу рецепція біблійних текстів – питання досить вагоме, оскільки останні генерують національний код та свідчать про певні соціальні закони, бо саме на традиційному уявленні про організацію суспільства побудовані сучасні моделі соціальної поведінки. Як відомо, більшість звичних для нас речей продиктовані саме релігійним каноном та закладеною ним традицією, зокрема це стосується й гендерних ролей чоловіків та жінок. Однак наразі малодослідженим залишається гендерно-феміністичний вимір Святого Письма, а особливо роль жінки в межах патріархальної традиції, створеної канонічністю Божого закону. У статті на матеріалі біблійного тексту здійснено спробу висвітлення своєрідності жіночого досвіду, а також в контексті старо- та новозавітної традиції подано характеристику фемінних моделей поведінки, традиційне уявлення про які сформувалося у процесі взаємодії жінки із зовнішнім світом. Зокрема акцентовано на досвіді жінки як матері та проблемі дітонародження; виокремлено кілька типів матерів, які представлені в Біблії. Загалом з'ясовано важливість материнської функції для ранньохристиянського суспільства, оскільки вона уособлює не тільки біологічну, а й соціальну повноцінність жінки. Також у розвідці осмислено проблему жіночого лідерства та впливовості, які зазвичай приписують категорії маскулінного, цілком ігноруючи потенційні можливості жінки у володінні цими формами соціального впливу. Звернено увагу на ті біблійні тексти, які демонструють жорстокість та сміливість як суміжені риси характеру жінок. Розглянуто образи жінок, постаті яких репрезентують гармонійний симбіоз зазначених маскулітних рис із фемінними, що відіграло вагомий роль в історії всього ізраїльського народу. Також акцентовано на поведінкових моделях жінки як розпусниці та блудодіянки, що відображає латентну її сутність. Однак зазначені жіночі образи є неоднозначними та подеколи не уособлюють мотив блудодіяння як такого, оскільки вони були підпорядковані певним життєвим обставинам. У статті виокремлено й кілька метафоричних образів, які уособлюють власне розпусту, але не співвідносяться з реальними жінками і втілюють сутність розбещених міст.

Ключові слова: Біблія, Старий та Новий Завіти, релігійний дискурс, гендер, жіночі моделі поведінки, жіночий досвід, тілесність, материнство, лідерство, розпуста.

Nataliia OLIINYK,

orcid.org/0000-0001-5093-4264

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
 Head of the Department of Ukrainian Literature
 Dnipro National University named after Oles Honchar
 (Dnipro, Ukraine) oliyn@dnu.dp.ua

Victoria LYTUVYENKO,

orcid.org/0000-0002-8469-3021

Student of the 2nd year of the Master's degree at the Faculty
 of Ukrainian and Foreign Philology and Art History
 Dnipro National University named after Oles Honchar
 (Dnipro, Ukraine) vikalitvinienko@gmail.com

THE CONCEPTUAL SIGNIFICANCE OF FEMALE BEHAVIORS IN THE BIBLE

Today, the most vivid example of a sacred text is the Bible as a source of spiritual culture of many peoples. For the Ukrainian literary discourse, the reception of biblical texts is a rather weighty issue, since the latter generate a national code and testify to certain social laws, because it is precisely on the traditional idea of the organization of society that modern models of social behavior are built. As you know, most of the things we are used to are dictated precisely by the religious canon and the tradition established by it, in particular, this applies to the gender roles of men and women. However, the gender-feminist dimension of the Holy Scriptures, and especially the role of women within the patriarchal tradition created by the canonicity of God's law, remains understudied. The article uses the material of the biblical text to highlight the uniqueness of women's experience, and in the context of the Old and New Testament traditions, the characteristics of feminine models of behavior, the traditional idea of which was formed in the process of a woman's interaction with the outside world, are presented. In particular, the focus is on the experience of a woman as a mother and the problem of childbirth; several types of mothers are distinguished, which are presented in the Bible. In general, the importance of the maternal function for the early Christian society has been clarified, as it embodies not only the biological, but also the social fullness of a woman. Also, in the intelligence, the problem of female leadership and influence, which are usually attributed to masculine categories, completely ignoring the potential opportunities of women in possessing these forms of social influence, is considered. Attention is paid to those biblical texts that demonstrate cruelty and courage as adjacent traits of women's character. The images of women whose figures represent a harmonious symbiosis of the specified masculine traits with feminine ones, which played an important role in the history of the entire Israeli people, are considered. Emphasis is also placed on the behavioral patterns of a woman as a harlot and fornication, which reflects her latent essence. However, these female images are ambiguous and sometimes do not represent the motive of fornication as such, since they were subordinated to certain life circumstances. The article also singles out several metaphorical images that represent promiscuity itself, but do not correspond to real women and embody the essence of depraved cities.

Key words: Bible, Old and New Testaments, religious discourse, gender, female behavior patterns, female experience, corporeality, motherhood, leadership, debauchery.

Постановка проблеми. Упродовж багатьох століть представники християнства відкидали ідею паритетності статей, оскільки переконані, що гендерна рівність порушує магістральні ідеї щодо призначення чоловіків і жінок та їхніх ролей у гармонійно створеному світі. Історично укріплення ідей про функційність та природу статей відбувалося завдяки прописаним у сакральних текстах догмам, порушення яких піддавало б під сумнів духовну стійкість особистості. Для адептів християнства таким документом стала Біблія, яку багато дослідників трактують як текст патріархальної культури, а сакральність – як виправдовувальний фактор її зверхності та домінації. Проте, на нашу думку, не можна однозначно трактувати Писання як книгу шовіністичну чи сексистську, як це зазвичай буває в дослідженнях феміністич-

ної теології, однак і не можна виключати фактору їх наявності, оскільки в корпусі біблійних текстів усе ж є моменти, які підтверджують пріоритетність категорії маскулінного для християнської практики.

Останнім часом літературознавці все частіше звертаються до аналізу гендерного вектору художніх текстів, бо проблема паритетності статей є актуальною для гармонійного розвитку суспільства. Тож Біблія – одна з фундаментальних книг благоустрою людства – розглядається науковцями як така, що містить постулати, які спричинили виникнення гендерної дискримінації жінок та заклали стоїчність патріархального дискурсу або ж навпаки – стверджують паритетність ранньохристиянського суспільства. Зокрема це яскраво можна простежити на різноманітних формах

досвіду обох статей, який слугує матеріалом для нашого дослідження.

Аналіз досліджень. Висвітлення жіночої проблематики та міжстатевих стосунків у Біблії у вітчизняному літературознавчому дискурсі ще тільки починається. Серед українських науковців акцентував на гендерно-феміністичному вимірі Біблії А. Білик, досліджуючи жіночі образи Старого та Нового завітів (Білик, 2016); Г. Теслюк у своїх працях пропонує розглядати життя біблійної жінки через закони і приписи, які регулювали її буття, суспільні очікування й реальність, як це описано у старозавітних та новозавітних текстах, а також з'ясовує питання зображення жіночого насильства в Біблії на прикладі історії Яель та Юдити (Теслюк, 2021). Порівняно з українським, у межах західного літературознавчого дискурсу гендерно-феміністичний аспект Біблії осмислюється набагато глибше. Свідчення цьому – праці Ш. Екзума «Фрагментовані жінки: феміністичні (суб)версії біблійних оповідань» (1993), А. Бренера та Ф. ван Дейн Хеммеса «Про гендерні тексти: жіночі та чоловічі голоси в єврейській Біблії» (1996), Дж. Клаассенса «Жіночий опір попри несправедливість: людська гідність і донька Єфтаха» (2013), К. Мандольфо «Жінки, насильство та Біблія: історія Яель і Сісера як приклад» (2019), Б. Бірманна «Чоловіче панування та дискурс тіла між фемінізацією та мужністю в Книзі Єзекіїля 23» (2021), П.-Б. Сміта «Некерована вдова в Книзі Марка» (2021) тощо.

Мета роботи полягає у висвітленні жіночого досвіду на матеріалі Старого та Нового Завітів, зокрема характеристики жіночих моделей поведінки, традиційне уявлення про які сформувалося у процесі взаємодії жінки із екстернальним світом.

Виклад основного матеріалу. Аспект взаємозалежності релігії та гендеру як самостійних культурних категорій, на перший погляд, латентний, та іноді не розглядається з позиції взаємовпливу, що часто спричиняється категоріально-апаратною природою. Гендер є соціальним конструктом, який транслює ідею відмінностей між статями, завдяки чому в суспільстві виникають відповідні уявлення про фемінне й маскулінне. Крім того, гендер є уособленням дивергентного сприйняття та нерівності між жінками та чоловіками, яка зазвичай стосується соціальної ієрархії (Кімелл, 2003). Релігія ж – це продукт культурної практики, який прямо чи опосередковано трансформує уявлення про біологічну стать як про категорії фемінного та маскуліного. З часом сформовані в межах релігійних учень поняття статі почали розглядатися крізь призму гендеру й сакралізувалися

як істинне. Зрозуміло, що із зародженням християнства та інших світових духовних практик категорії гендеру в соціокультурному значенні ще не існувало, однак на сучасному етапі розвитку суспільства дослідники все частіше говорять про «гендерування релігії» чи дослідження гендеру в релігії, позаяк вони співіснують поруч та є взаємопов'язаними сферами (Басаурі Зюзіна, 2017: 2). Як стверджує А.-М. Басаурі Зюзіна, «вбудованість» гендеру в релігію ускладнює його ідентифікацію та відокремлення від інших релігійних аспектів (Басаурі Зюзіна, 2017: 2).

Наразі питання гендеру в релігії досліджує феміністична теологія. Дослідники концентрують увагу на гендерних стереотипах, розглядають питання рольової ієрархії в релігійному дискурсі та традиційних духовних практиках. Метою феміністичної теології, яка послуговується інструментарієм феміністичної критики, є нівелювання гендерної нерівності та досягнення паритетності статей у релігійній площині. Теорія гендеру, ставлячи теологічні знання в культурному контексті, підтримує розуміння гендерних ролей через призму соціального конструкту, водночас стверджуючи фемінно-маскуліну заангажованість релігійних писань як ознаку ранньополітичного світогляду тогочасного суспільства. Дослідники наполягають на тому, що гендер формується культурою, а не є продуктом впливу трансцендентного, а також заперечують поширену думку ранньохристиянських догм про заборону жінкам осягати вимір духовного та божественного, оскільки вважають, що статеві ознаки ніяк не впливають на бажання особистості долучитися до релігії.

Упродовж значного проміжку часу навколо Біблії як основоположної книги християнства тривають численні дискусії на предмет гендерного аспекту в ній. На думку критиків, християнство належить до «патріархальних релігій», які згенерували міф про «духовну другорядність» жінки та авторитетність чоловіка як головного представника релігійної практики (Daly, 2015).

Дослідники доводять, що роль жінки в суспільстві є одним із основоположних факторів, які формують культурний код не тільки кожної окремої нації, а й людства загалом. Статус фемінного в суспільстві безпосередньо впливає на характер взаємин між статями, зокрема в межах родинних моделей поведінки.

Старозавітна та новозавітна традиції мають дещо різний погляд на жінку та її становище в суспільстві. Передусім зазначимо, що Старий Завіт у своїй сутності є достатньо дисонансним, оскільки його автори стверджують паритетність обох

статей («І створив Бог людину за образом своїм, за образом Божим створив, як чоловіком і жінкою сотворив їх» (Бут. 1: 27), але водночас наголошують на певній безправності фемінного, що оприявнюється через становище жінки в родині та соціумі загалом. У старозавітних оповіданнях немає прямої вказівки на приниження жінок, проте після гріхопадіння жінка немовби зникає зі сторінок історії людства. Крім того, репродуктивну функцію чоловік наче перебирає на себе: «А Міцраїм породив лудів, і анамів, і легавів, і нафтухів, і патрусів, і каслухів, що звідси пішли филистимляни, і кафторів. А Ханаан породив Сидона, свого перворідного, та Хета, і Евусеянина, і Амореянина» (Бут. 10: 13-16). Тобто згадка про будь-яку жінку зовсім відсутня, що, можливо, свідчить про те, що це своєрідна форма покарання для статі за гріхопадіння.

Пріоритетність родини закріпилася в іудаїзмі зі статусом священного інституту, який є творінням Бога та реалізатором однієї з його заповідей: «Плодіться й розмножуйтеся, і наповнюйте землю, оволодійте нею» (Бут. 1: 28). Тож не дивно, що вектор жіночого буття спрямований на заміжжя, народження дітей. До речі, майже всі біблійні історії підкреслюють соціальний статус жінки, яка або заміжня, або збирається виходити заміж, або вдова. Однак категорія дівочтва чомусь ігнорується авторами. Уважаємо, що такий статус жінки не розглядається, позаяк у ранньохристиянському суспільстві заміжжя визначає її положення в суспільстві і її реалізацію як дружини та матері.

Підкреслимо ще одну рису жінок, які фігурують у Старому Завіті, – це привабливість. Однак своєю красою вони користуються не заради того, щоб спокушати чоловіків, а спрямовують її на благо загалу. У Біблії неодноразово згадується, що краса, сексуальність, чарівність жінки ставала допоміжним інструментом у боротьбі проти ворога. Наприклад, привабливість допомагає таким жінкам, як Естер та Юдит, урятувати цілий народ, тож у Старому Завіті не випадково з'явилися книги, названі їхніми іменами, як висловлення вдячності.

Новий Завіт пропонує зовсім інший погляд на жінку та ставлення суспільства до неї. Зміна усталеної ролі фемінного стала можливою завдяки діяльності Ісуса Христа, який підняв жінку до того рівня, який запропонував він. Ісус піддав під сумнів та осуд старозавітний утилітарний погляд на жінку, який був усталеним досить довго та який навіть саме жіноцтво сприймало як належне. Крім того, Христос нівелював уявлення про вторинність фемінного й урівняв його з категорією

маскулінного шляхом надання їм паритетності перед Господом. Тобто можемо говорити про відновлення цілковитої рівності, яка була закладена при створенні людства та деформована думками та вчинками реального суспільства.

На сторінках Нового Завіту знаходимо згадки про те, що дуже багато жінок стали послідовницями Христа і прагнули перейняти його вчення. Для Ісуса жінки стали втіленням безмежної та сильної віри, прагненням пізнати милість Божу та благодать. Підтвердженням жіночої праведності є й той факт, що після арешту Ісуса відданими йому залишилися саме жінки й саме мирносиці першими відвідали місце його поховання. Це доводить, що жінка демонструє приклад самовідданого служіння Господу, яке в подальшому стане основною моделлю вірності для наслідування.

Урівнявшись з чоловіком у правах, жінки втрачають ту привабливість, яка була властива їхнім попередницям із Старого Завіту. Якщо старозавітна традиція оспівувала жіночу красу, захоплювалася нею, то новозавітні історії згадують цю особливість жінок новозавітного дискурсу. Уважаємо, що це передусім пов'язано з тим, що тепер вектор спрямований на інтернальну довершеність жінки, а не екстернальну: «Ваша окраса нехай не зовнішня, ні золоті убори або вбирання одяг, але захована людина серця в нетлінні лагідного й мовчазного духа, що дорогоцінне перед Богом» (Петр. 3: 3–4).

Однак, незважаючи на паритетну позицію, яку жінка зайняла в релігії, усе ж таки від покірності чоловікові вона не позбавилася. Апостольські наративи пояснюють це тим, що взаємини статей віддзеркалюють небесну ієрархію: «Дружини, коріться своїм чоловікам, як Господеві, бо чоловік голова дружини, як і Христос Голова Церкви, Сам Спаситель тіла! І як коріться Церква Христові, так і дружини своїм чоловікам у всьому» (до Еф. 5: 22-24). Тобто бачимо, що хоч жінці й дозволено виявляти духовне служіння Господу, проте вона все ще залишається заручницею патріархальної традиції, яка пропагує домінуючий характер маскулінного.

Проблема материнства є однією з ключових у корпусі біблійних текстів і безпосередньо пов'язана з тілесністю жінки. Однак варто розглядати її окремо, позаяк вона має чітко виражене психологічне підґрунтя.

У Біблії, зокрема в текстах Старого Завіту, достатньо розповсюдженим і повторюваним є мотив жіночого безпліддя. Основними проблемами, які спричинюють його, є або фізіологічні особливості жінки, або певна ситуація, наприклад,

коли жінка не може мати дітей через несприятливі для їх народження умови: «А Сара, Аврамова жінка, не родила йому... І сказала Сара Аврамові: Ось Господь затримав мене від породу...» (Бут. 16: 1-2); «І молився Ісак до Господа про жінку свою, бо неплідна була...» (Бут. 25: 21); «І був один чоловік з Цар'ї, данівець з роду, а ім'я йому Маноах. А жінка його була неплідна, і не родила» (Суд. 13: 2) тощо. Бездітність ставала неабиякою проблемою, бо продовження роду є однією з магістральних подій для ранньохристиянського суспільства, адже це безпосередньо означає нову віху в історії людства. Узагалі мотив дітонородження деякі дослідники трактують як формальний засіб, за допомогою якого жінка може бути вписана в контекст історії, оскільки її репродуктивна функція є для неї стабілізуючим фактором і дозволяє займати певне місце в суспільстві.

На перший погляд, жінки Біблії бажають народити дитину виключно для виконання своєї репродуктивної функції, продовження роду, що дасть змогу жінці не втратити статусність. У Біблії навіть описано випадок, коли жінка, заради того, щоб стати матір'ю, іде на відчайдушний крок і в пориві бажання обіцяє віддати Господу на службу свою народжену дитину: «І склала вона обітницю, та й сказала: «Господи Саваоте, якщо дійсно споглянеш на біду Твоїї невірлиці, і згадаєш мене, і не забудеш Своєї невірлиці, і даси Своїй невірлиці нащадка чоловічої статі, то я дам його Господеві на всі дні життя його, а бритва не торкнеться його голови» (1Сам. 1: 11). Це доводить, що функція жінки зводилася до обов'язкового народження дитини, яка була, може, не стільки бажаною, скільки б допомогла утвердитися жінці в суспільстві та дати життя ще одному поколінню іудеїв.

Інкони в Біблії зафіксовано факт дітонородження, що пов'язаний із суперництвом самих немовлят, які започатковують міжусобну боротьбу ще в утробі матері, що зрештою призводить до неоднозначності з боку самої жінки, як у випадку Ребеки. Вона, як і більшість згаданих у Біблії жінок, була безплідна, і лише після довготривалих молитов її чоловіка Авраама змогла зачати дитину: «І молився Ісак до Господа про жінку свою, бо неплідна була. І Господь був ублаганий ним, і завагітніла Ребека, жінка його» (Бут. 25: 21). Тут маємо говорити про духовне становлення жінки, яке відбувається саме через факт материнства та надання переваги одному із синів. Як зазначає Книга Буття, Ребека віддає перевагу молодшому сину, Якову, себто духовному началу, що символічно означає відречення від свого земного начала, яке уособлює старший син. Таким чином, при-

ймаючи сторону Якова, жінка обирає можливість пізнати духовну реальність. Однак праведність та благочестивість Ребеки підлягає сумніву, оскільки вона брехнею допомагає улюбленому сину отримати право перворідства, яке належало його старшому брату. Жінка спонукає молодшого сина прийти до свого сліпого батька в подобі Ісава, однак той надто боїться батькового прокляття за свій вчинок: «Може обмацає мене батько мій, і я стану в очах його як обманець, і спроваджу на себе прокляття, а не благословення...» (Бут. 27: 12). Ребека бере всю відповідальність на себе, усвідомлює, що чинить інсинуацію, але пророцтво породжує в ній ще більшу рішучість, бо вона виконує Божу волю: «На мені прокляття твоє, сину мій! Тільки послухай слів моїх...» (Бут. 27: 13). Учинок жінки можна трактувати як свого роду благословенний гріх, оскільки вона дотична до духовного розвитку. Вона є першою жінкою на сторінках Біблії, яка прагнула осягнути сферу духовного та контактувала з Богом, тож її вчинок можна назвати не брехнею, а своєрідним таїнством, зробленим в ім'я вищої ідеї.

Мотив безпліддя має місце й у Новому Завіті, однак тепер він переосмислюється у зв'язку з месіанським наповненням книги. У новозавітних оповіданнях народження дитини сприймається як Божий дар (наприклад, історія Єлисавети – матері Івана Хрестителя). У цій біблійній історії факт народження демонструється крізь призму свідомості самої матері, яка усвідомлює появу дитини як милість Господа: «А після тих днів зачала його дружина Єлисавета, і тайлась п'ять місяців, кажучи: Так для мене Господь учинив за тих днів, коли зглянувся Він, щоб зняти наругу мою між людьми!» (Лук. 1: 24-25). Будучи праведною жінкою, Єлисавета була винагороджена за свою відданість Богу: хлопчик став попередником Ісуса Христа та пророкував його пришествя.

Також згадаймо, напевно, найвідомішу жінку в Біблії, історія якої потрясла уявлення кожного про материнство – Діву Марію. Саме цей образ показує відмінність жінки-матері Нового Завіту від її праобразу в старозавітній традиції. Матері нового часу обрані для того, щоб народити на світ істинних служителів духовного, які зроблять світ досконалішим власною праведністю.

Євангеліє від Луки найповніше подає розповідь про Діву Марію, тоді як інші євангелісти лише обмежуються лаконічними згадками про неї. За Писанням, жінка була обрана Богом як матір Ісуса Христа тому, що впродовж усього життя не пізнала ні спокуси, ні гріховності: «Радій, благодатная, Господь із тобою! Ти благословенна

між жонами!... Ангол промовив до неї: Не бійся, Маріє, бо в Бога благодать ти знайшла! І ось ти в утробі зачнеш, і Сина породиш, і даси Йому ймення Ісус. Він же буде Великий, і Сином Всевишнього званий...» (Лук. 1: 28-38).

Народження Сина Божого змусило Марію проявити неабияку мужність, терплячість та силу духу, адже буквально після його народження вона мала його захищати від смерті, уособленої наказом Ірода – убити немовлят та дітей віком до двох років. Попередження про чатуочу небезпеку надалі реалізувалися у снах Йосипа, Маріїного чоловіка, однак логічніше було б ангелам являтися Марії, бо вона є матір'ю Сина Господнього. Можливо, порятунок здійснювався через чоловіка тому, що Йосип як представник сильної статі, має забезпечити свою родину, а жінка – слабка й тендітна, вона на це не здатна. Проте шлях, який вагітна Марія подолала задля відведення загрози від немовляти, доводить, що в жінці прихована колосальна міць та сила, на яку здатен не кожен чоловік. Іще до народження Ісуса жінка відчувала, що її сина чекає складний життєвий шлях, прагнула допомогти йому нести той тягар, але разом із тим усвідомлювала, що його місія є особливою – він має врятувати людство, самотужки спокутувавши гріхи кожного з нас.

Однак образ Пречистої Диви Марії, на жаль, навіть після народження Ісуса Христа так і залишається не розкритим, більше того, про подальшу долю матері Спасителя біблійні тексти майже нічого не говорять. Трапляються поодинокі згадки про присутність її при трагічному поході на Голгофу та смиренність, з якою вона прийняла уготовану їй синові долю. У момент розп'яття Сина Божого Марія тиха і смиренна. Її віра у власну дитину особлива, бо вона знала, що ці страшні муки Ісуса – це воля Господа, Його Отця. До речі, у жодному Євангелії не згадується про те, що Марія була на похованні сина, що у свою чергу є беззаперечним підтвердженням її віри в його воскресіння.

Лідерство як форму соціального впливу та влади частіше приписують чоловікам, ігноруючи потенційні можливості жінок та їхні лідерські якості. Історія містить приклади сильних, вольових жінок, які були лідерами ідей та доводили, що жінка рівноправна чоловікові й може вести за собою маси та надихати інших на боротьбу. Біблія містить кілька історій, у яких фігурують жінки-лідерки.

Уособленням жіночого лідерства є Міріам, сестра Мойсея. У Книзі пророка Міхея, ідеться про те, що жінка сприймалася як одна з трьох осіб, котра стоїть біля витоків формування «нового»

народу, в час, коли необхідно було викарбувати новий тип мислення ізраїльтян: «Я вивів тебе з Єгипетського краю і викупив тебе з дому неволі. Послав я був перед тобою Мойсея, Аарона та Міріам» (Міх. 6: 4). Коли розповідається про вихід ізраїльського народу з-під поневолення, то зазвичай згадуються Мойсей та Аарон як лідери та провідники, але постать Міріам чомусь замовчується. Ми не маємо ігнорувати той факт, що Міріам долучилася до колосальної події звільнення ізраїльського народу від гніту єгиптян.

Варто звернути увагу й на постфактумні реалії виходу ізраїльтян із Єгипту, коли вони були цілком порятковані Богом від навали єгиптян, а саме на хвалебну пісню, яку співали і Мойсей, і Міріам. Однак, незважаючи на те, що обидва тексти прославляли Бога та дякували йому за порятунок, лише пісня Міріам заохочує народ, і передусім жіноцтво, до подяки Всевишньому за визволення. Пісня Міріам починається словами: «Співайте для Господа, бо дійсно звеличився Він, коня й верхівця його кинув до моря!» (Вих. 15: 21), що засвідчує її як лідерку, бо вона усвідомлює, що до всіх людей треба промовляти просто й навчити їх дякувати Богові в такий спосіб, який вони можуть прийняти.

Однак можемо спостерігати й іншу, затінену іпостась особистості Міріам, що зрештою призводить до конфлікту. Ситуація пов'язана із кризою Мойсеєвого провідництва, що відчули Міріам з Аароном і звернулися до Господа: «Чи тільки з Мойсеєм Господь говорив? Чи ж не говорив Він також із нами?» (Числ. 12: 2). Але за свій бунтівний настрій проти несправедливого поціновування власної діяльності поплатилася лише жінка, хоча діяла вона у співучасті з чоловіком – на Міріам була наслана шкірна хвороба: «І запалав гнів Господній на них, і Він пішов, а хмара відступила з-над скинії. А ось Маріам прокажена, збілівши, як сніг! І обернувся Аарон до Маріам, аж ось вона прокажена!» (Числ. 12: 9). Згадаймо, що в старозавітній системі мислення хвороба є покаранням за гріх, і недуга Міріам нівелює розуміння, що ця людина є праведною, але ізраїльтяни не сприйняли її як грішницю, а навпаки – вона була пошанована, бо народ не рушив з місця, допоки вона не зцілилася. І це підтверджує неабиякий авторитет жінки, яку сприймали як лідерку, рівноправну чоловікові.

Лідерство також притаманне і пророчиці Деворі, яка в добу панування патріархату виконувала нетипову для жінки функцію – посідала найвищий державний чин. Її діяльність спричинена прагненням звільнити поневолений ідолопо-

клонством Ізраїль та не втратити віри серед іудеїв. У Книзі Суддів Девора є єдиною жінкою серед суддів, а також єдиною з біблійних жінок, які водночас поєднують пророчий дар та громадянську діяльність: «У той час була суддею Ізраїля Девора пророчиця, дружина Лапидорофа;... і приходили до неї сини Ізраїлеві на суд» (Суд. 4: 4-5). Маючи одночасно статус пророчиці та судді, Девора зосереджує у своїх руках владу як посередника між Словом Божим та народом, а також виконує функцію лідера, який за допомогою слова здатен започаткувати зміни. Авторитетності жінці додає й те, що вона не тільки промовляє, а й діє, що підтверджує, зокрема, її згода супроводжувати Варака, воєначальника іудейського війська, для битви проти ханаанців, оскільки чоловікові був необхідний дар пророчиці: «Варак сказав їй: якщо ти підеш зі мною, піду; а якщо не підеш зі мною, не піду; [тому що я не знаю дня, в який пошле Господь ангела зі мною]» (Суд. 4: 8). Таким чином, бачимо значиму для воєнної справи постать жінки, на думку та передбачення якої покладається чоловік і до того ж довіряє їй долю всього воїнства. У цьому поході Девора стала безпосередньо діє як посланець Господа, вона діє рішуче та цілеспрямовано, без сумнівів бере на себе відповідальність за народ та наслідки сутички ізраїльтян та ханаанців, що, безперечно, підтверджує її лідерство.

Своєрідну форму впливовості уособлює Естер, яка є однією з небагатьох жінок, які рятують єврейський народ. Жінка була повністю віддана власній релігії та одноплемінникам, тож у ситуації найбільшої для них загрози бере на себе відповідальність за їхній порятунок. Будучи улюбленою жінкою правителя, Естер, знаючи, що нікому не дозволено наближатися до царя, і навіть їй – цариці та його дружині, ризикує й просить чоловіка про скасування його постанови (винищення всіх євреїв), що власне він і виконав: «...якщо я знайшла благовоління в очах твоїх, царю, і якщо царю благоугодно, то нехай будуть даровані мені життя моє, за бажанням моїм, і народ мій, на прохання моє! Бо продані ми, я і народ мій, на знищення, вбивство і загибель» (Есф. 7: 3-4). Усвідомлюючи, що вона б не змогла спостерігати за знищенням свого народу, жінка покладається на волю Господа й усвідомлює свою роль у спасінні іудеїв: «...і потім піду до царя, хоча це проти закону, і якщо загинути – загину» (Есф. 4: 16). У вчинках та словах жінки простежується солідарність зі своїм народом, а також те, що вона цінує своє походження й готова на будь-який крок, щоб захистити своє.

Традиційно людство розглядає маскуліність та фемінність як категорії, що мають зовсім різні чесноти та характеристики. Наприклад, жінкам приписують надмірну емоційність, лагідність, поступливість, тендітність тощо, тоді як чоловіки уособлюють раціоналізм, твердість характеру, фізичну силу, благородство, сміливість, мужність, хоробрість, подекуди жорстокість. Однак Біблія містить історії, які оповідають про жінок, у характері яких поєднуються ознаки, приписані обом статям.

Однією з таких жінок є Юдит, яка репрезентує тип жінки, що в складних обставинах приймає радикальне рішення й у такий спосіб рятує ціле містечко. Історія Юдит розповідає про часи, коли іудеї, переживши вавилонський полон, страждали й не знали, як стримувати натиск загарбників. Тож Юдит наважується повпливати на рішення муниципалітету: «...бо наше рабство не вийде нам на ласку, але Господь, Бог наш, зробить з нього безчестя» (Юд. 8: 23). Стикаючись з недовірою старійшин до пропозицій щодо порятунку ізраїльтян, Юдит не згодна виконувати уготовану для неї чоловічим світом роль уярмленого чоловічою думкою об'єкта, тож приймає рішення допомогти своєму народові. До ворога вона рушає беззахисна та самотня, маючи лише свою вроду та жіночність, яку справляє неабияке враження на ватажка ворожої сторони: «...і дивувалися красі її, а через неї дивувалися синам Ізраїля, і говорили кожен ближньому своєму: хто знехтує такий народ, який має таких дружин у себе!» (Юд. 10: 19). У тексті акцентовано відповідальність, з якою підійшла Юдит до підготовки задуманого: «...обмилася, намастилася чистим миром, причесала гарно волосся на голові, наклала на неї турбан і надягнула одягу своїх веселощів... На ноги надягнула вона сандалі, наклала обручки, нашійники, персні, кульчики й усі свої прикраси, й причепурилася вельми...» (Юд. 10: 3-4). Урешті-решт, засліплений вродливістю ізраїльтянки і маючи намір нею оволодіти, ворог був убитий: «...підійшовши до стовпчика постелі, що стояв у головах Олоферна, вона зняла з нього меч його і, наблизившись до постелі, схопила волосся голови його... І з усієї сили двічі вдарила по шії Олоферна і зняла з нього голову і, скинувши з постелі тіло його, взяла зі стовпів завісу» (Юд. 13: 6-9). Після смерті ватажка вороже військо відступає, а Юдит за свій вчинок була пошанована як старійшинами іудеїв, так і кожним ізраїльтянином, бо у важкий час не вона пожертвувала собою і врятувала їх: «...І збіглися всі жінки ізраїльські бачити її, і благословляли її...» (Юд. 15: 12).

Про подібну ситуацію читаємо в Книзі Суддів, яка органічно поєднана з історією Девори, а саме історію Яель. Подія, у якій бере участь ця жінка, розгортається в часи, коли Ізраїль потерпав через військову кампанію Явіна, яка передбачала абсолютне поневолення народу. Щоб врятувати Ізраїль, Девора та Варак, згадані в Книзі Суддів, готуються до битви, але пророчиця попереджає чоловіка про те, що перемогу вдасться здобути завдяки жінці й що лаври та почесні отримає вона: «...[знай, що] не тобі вже буде слава в цьому поході, в який ти йдеш; але в руки жінки віддасть Господь Сисару» (Суд. 4: 9). Проте подібні аргументи не бентежать генерала, а демонструють усвідомлення чоловіком обмежень та готовність пожертвувати визнанням для порятунку народу. У момент битви Господь «...привів у замішання Сисару і всі колісничі його і все ополчення його від меча Варака, і зійшов Сисара з колісничі і побіг пішки» (Суд. 4: 15). Ганебна втеча приводить ворога до намету Яель. Цікаво, що Сисара не просив прихистку в жінки, принаймні в тексті про це нічого не сказано. Проте читаємо: «І вийшла Яель назустріч Сисарі і сказала йому: зайти, господарю мій, зайти до мене, не бійся» (Суд. 4: 18). Прийнявши чоловіка у своїй господі, Яель піклується про нього: дає напитися молока та накриває його килимом, обіцяючи нікому не говорити, де наразі перебуває. Заспокоюючись, Сисара засинає, а Яель «...взяла кіл від намету, і взяла молот у руку свою, і підійшла до нього тихенько, і встромила кіл у скроню його так, що проколола до землі...» (Суд. 4: 21).

Якщо мотиви Юдит зрозумілі, то Яель залишає за собою простір для інтерпретації. Дії жінки досить неоднозначні та протилежні за своєю суттю: з одного боку, вона постає як спокусниця, оскільки, будучи заміжною, запрошує до своєї оселі іншого чоловіка, а також проявляє материнські інстинкти – годує, укриває; з іншого – Яель є жінкою, яка свідомо вчиняє насильство над чоловіком, чим руйнує маскулітний синдикат на насильство. Тут зацентровано факт насильства, про мотиви якого можемо тільки здогадуватися. Сама того, можливо, не усвідомлюючи, Яель врятувала народ Ізраїля та стала героїнею, на яку чекало восхвалення та благословення ізраїльтян: «Нехай буде благословенна між жонами Яель, дружина Хевера кенеянина, між жонами в наметах нехай буде благословенна!» (Суд. 5: 24).

Біблія як сакральна книга впродовж віків засуджує блуд та розпусту як деструктивний вплив на шлюб (якщо це здійснюється подружжям) та на життя в цілому, вважає, що це утілення амо-

ральності, спричинює як духовну, так і фізичну смерть. Цікаво, що Біблія приписує роль блудниці жінці, але ніяк не зазначає, що чоловікам також властива розпусна поведінка: «Бо блудниця — то яма глибока, а криниця тісна — чужа жінка. І вона, мов грабіжник, чатує, і примножує зрадників поміж людьми» (Прип. 23: 27-28). На нашу думку, саме ця думка породила стереотипне уявлення про фемінне як категорію, для якої характерна розпусна поведінка, що змушує маскулітне скоювати гріх та піддаватися тілесним утіхам, тим самим втрачаючи свою благодать.

Узагалі лексема блудниця використана в Біблії першочергово на означення безбожного й розпусного способу життя ізраїльтян, коли вони порушували Божі заповіді і вдавалися до ідолопоклонства та інших пороків: «Як зробилася блудницею вірна столиця, сповнена правосуддя! Правда жила в ній, а тепер – убивці» (Іс. 1: 21). Однак, незважаючи на те, що Святе Писання засуджує блудниць, усе ж таки в ньому йдеться про багатьох із них як жінок, які відіграли вагомий роль для іудейської та християнської історії загалом.

Однією з найвідоміших блудниць у Біблії є Рахав, історія якої є частиною оповіді про завоювання в книзі Ісуса Навина. Згідно з оповіддю, двоє ізраїльтян за наказом Ісуса вирушають дослідити землі Єрихону і, прийшовши в місто, увійшли в будинок блудниці Рахав, яка врятувала чужинців від осуду містян і тим самим зберегла життя своїй родині й собі. У тексті немає прямої вказівки на мотив жінки й не пояснюється, чому вона так вчинила, однак ми можемо зробити висновок, спираючись на її діалоги з ізраїльтянами. Зокрема Рахав артикулює ідею єдинобожжя, яка не була характерна для жителів Єрихону, бо ті все ще залишалися язичниками, тож у тексті підкреслено віру жінки в Ягве як свого істинного Бога й беззаперечність його могутності: «...бо Господь Бог ваш є Бог на небі вгорі і на землі внизу» (Нав. 2: 11); «...я знаю, що Господь віддав землю цю вам, тому що ви навели на нас жах, і всі жителі землі цієї прийшли від вас у страх» (Нав. 2: 9) тощо. Рахав, ми вважаємо, особисто для себе прийняла віру в християнського Бога задовго до приходу ізраїльтян у Єрихон, оскільки, опинившись у скрутному становищі, не вагаючись, прийняла клятву чужинців, які формально належать до іншого віросповідання. Цілком можливо, що вчинок Рахав був викликаний бажанням жінки обернути у християнство весь Єрихон та запровадити, так би мовити, модель єдинобожжя. Ця ситуація, як нам здається, є певною імітацією більш глобальної події, а саме моменту Виходу ізраїльтян з Єгипту:

у скрутний час Господь вирішив врятувати Рахав, віра якої потребувала емансипації, а середовище, у якому вона знаходилося, блокувало вивільнення її християнської сутності.

Неоднозначною є й постать Тамар, невістки Іуди. Вона не втілює розпусту як таку, бо обрала роль блудниці самостійно – так вимагали обставини. Жінка вирішує хитрістю домогтися від Іуди виконання левіратського обов'язку, для чого прикидається повією: «І зняла вона з себе одяг удівства свого, покрила себе покривалом і, закрившись, сіла біля воріт Енаїма...І побачив її Іуда і прийняв її за блудницю, тому що вона закрила лице своє» (Бут. 38: 14-15). Для реалізація задуманого Тамар перебирає на себе роль не шанованої соціально жінки: «він повернув до неї і сказав: я увійду до тебе. Тому що не знав, що це невістка його...і зачала вона від нього» (Бут. 16-18). Проте скоєне обернулося для Тамар однією з найгостріших форм утиску жіночої та й узагалі людської гідності – загрозою смерті. Дізнавшись, що Тамар вагітна, Іуда повеліває спалити її, що було найжорстокішим покаранням для жінок, які займалися проституцією. Однак звинувачень чоловіка зрештою вдалося уникнути ледь не в останню хвилину, коли Тамар надала докази, які підтверджували причетність Іуди до її вагітності: «...я вагітна від того, чиї ці речі» (Бут. 38: 25). Жінці вдалося врятувати себе лише завдяки своїй сміливості та кмітливості. Несправедливо, що за розпусну поведінку невістки Іуда вважає цілком адекватною мірою покарання смертну кару, у той час, як своєї розбещеності не визнає. Лише тоді, коли Тамар та Іуда зустрічаються на площі, останній нарешті усвідомлює праведність жінки, яку він не зміг у ній пізнати через власні упередження: «... вона правіша за мене, тому що я не дав її Шелі, сину моєму. І не пізнав її більше» (Бут. 38: 26). Іуда, здається, осмислив учинок Тамар зовсім з іншого боку й зрозумів, що вона є жінкою, яку треба захищати та піклуватися про неї.

Звернемось до інших біблійних образів – постатей метафоричних сестер, які уособлюють два міста: «...були дві жінки, дочки однієї матері, і блудили вони в Єгипті, блудили у своїй молодості; там зім'яті груди їхні, і там розбестили дівочі соски їхні. Імена їх: старшої – Огола, а сестра її – Оголива... й іменувалися – Огола Самарією, а Оголива Єрусалимом» (Єз. 23: 3-4). Уважаємо, що їхнє родство – це символ двох духовно близьких напрямів однієї релігії ізраїльського народу, який прийняв єдинобожжя. Однак очевидним при прочитанні є трансльоване дорікання та осуд обраного народу за зрадливість, оскільки в

цьому випадку блудодіяння означає звернення до «фіктивних» вірувань.

Огола відображає віру в Єдиного Бога, яка обрала для себе східні вірування, себто політично-релігійну концепцію народів Ассирії та Давнього Єгипту, в якому на той час панувало язичництво та політеїзм. Єгиптяни буквально сприймали сенс Святого Письма, що в результаті призвело до втрати духовності та суспільного беззаконня. Однак вона була покарана за свій вчинок, оскільки «вони [єгиптяни] відкрили наготу її, взяли синів її синів і дочок її, а її вбили мечем» (Єз. 23: 10). Убивство Оголи можна трактувати як знищення поганською тональністю ідей єдинобожжя як такого, а «взяття її дітей» – як поневолення його представників та намагання обернути їх у політеїстичну віру.

Образ Оголиві репрезентує, швидше, християнську релігійну з усіма її відгалуженнями, оскільки блудодіяння Оголиві примножилися, тобто християнство поширилось на значну частину народів: «...ця ще примножила блудодіяння свої, ... І прийшли до неї сини Вавилону на любовне ложе, й осквернили її блудодійством своїм, і вона осквернила себе ним» (Єз. 23: 14-17). Однак Оголіва не задовольнилася цим і, «згадуючи дні молодості своєї» (Єз. 23: 19), повернулася до єгиптян з їхнім служінням багатьом ідолам. Постійна згадка в тексті про «відвертання душі» якнайвлучніше характеризує поведінку жінок-блудниць, які мали фізичний контакт з багатьма чоловіками, а у випадку з Оголівою – з цілими народами. Трактуючи образ «відверненої душі від коханців», підкреслимо, що віра, яку намагалися сповідувати конкретні народи, не завжди себе виправдовувала й тому втрачала актуальність у тих, хто її сповідував. Історія загальноновизнаного християнства, уособленого Оголівою, є більш трагічною, оскільки представники різних його напрямків, наголошуючи на своїй відданості Єдиному Богу, водночас суперечать собі, оскільки проповідують ідею божого триєдинства, що прямо порушує наказ Всевишнього. Тому Огола та Оголіва відображають форми раннього християнства, для якого характерні невизначеність та певна недосконалість, оскільки воно допускає відступництво від цінностей та догм, які пропагуються.

Ще одним символічним образом є постать Вавилонської блудниці, яка згадується в Одкровенні Іоана Богослова й уособлює Вавилон. За легендами, місто було знищене, оскільки наслідувало поведінку язичників, розпусту, перелюб, які призвели в першу чергу до духовного занепаду, а потім і фізичного.

Вавилонська блудниця описана детально, з акцентом на її тілесних особливостях: «І побачив я жінку, що сиділа на червоній звірині, переповненій іменами богозневажними, яка мала сім голів і десять рогів. А жінка була одягнена в порфіру й кармазин, і приоздоблена золотом і дорогоцінним камінням та перлами. У руці своїй мала вона золоту чашу, повну гидоти та нечести розпусти її» (Одкр. 17: 3-4). Проте більша увага в тексті зосереджена на описі звіра, на якому сидить розпусниця, бо вона полонила тих, кого він уособлює. Наявність семи голів та десятих рогів відсилає до такого тлумачення: це всі колишні та майбутні правителі Вавилону, які, пізнавши смак розпусти, спричинять руйнацію могутнього міста.

Однак цікаво, що блудодіяння здійснюють царі, які швидше за все є чоловіками, але втіленням їхньої розпусти вважається жінка. На нашу думку, такий розподіл ролей є ідеологічно-упередженим і пов'язаним з гріхопадінням перших людей, у чому звинувачують саме жінку і, за деякими легендами, її розпусну натуру, за що вона була покарана (маємо на увазі больовий процес пологів). Вавилонська блудниця, хоч і антропоморфний персонаж, але все ж наділена ознаками фемінного й за свою діяльність має поплатитися. Проте, вважаємо, що опис її покарання можна співвіднести з досить жорстокими реаліями сьогоденного світу, зокрема фізичного та сексуального насилля: «А десять рогів, що ти бачив їх, та

звірина, вони зненавидять розпусницю, спустошать її й обнажать, і з'їдять її тіло, і огнем її спалять» (Одкр. 17: 16). Усупереч тому, що розпуста дійсно є гріхом та інколи має велику владу над людьми, усе ж такі неправомірним трактувати її через фемінний образ, оскільки вона властива не тільки жінкам. Вавилонська блудниця ототожнюється з містом, однак у перекладах вона позбавлена андрогінності, що дозволяє припустити, що текст певною мірою шовіністично налаштований проти жінки.

Ще один присутній факт, що згадується в Біблії – це спустошення блудниці. З етимологічного погляду дієслово «спустошити» в біблійних текстах пов'язане з іменником «пустеля» й нерідко вказує на порожнечу, непридатні для проживання території. Однак вважаємо, що в цій оповіді така дія набуває ширшого значення – обезлюднення, яке можна трактувати як безпліддя, що є евфемізмом сексуального насилля.

Висновки. Таким чином на аналізі окремих образів ми спробували окреслити певні жіночі моделі поведінки: жінка як матір, лідерка, розпусниця, блудниця, вона може бути сміливою і жорстокою. Однак гендерне питання в Біблії потребує глибшого наукового осмислення. Виокремлені нами окремі жіночі образи та спроба їх аналізу в різних вимірах – психологічному, соціальному, релігійному – засвідчують безсумнівний інтерес до проблеми жіночого досвіду в текстах Святого Письма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басаурі Зюзіна, А-М. Гендер в релігієзнавстві: західний досвід та українські реалії. Гендер, традиція і релігія. *Журнал «Я»*. 2017. № 2, 2–5.
2. Біблія. Книги Священного Писання Старого та Нового Завіту [пер. Філарета]. Київ. 2004. 1403 с.
3. Білик А. Біблійні жінки. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2016. 932 с.
4. Кімел М. Гендероване суспільство [переклад з англ. С. Альошкіної]. Київ: Сфера, 2003. 490 с.
5. Теслюк Г. До питання зображення жіночого насильства в Біблії: історії Яель та Юдити. *Наукові записки НаУКМА*. Том 8. 2021. С. 80–87.
6. Mary Daly. *Beyond God the Father: Toward a Philosophy of Women's Liberation*. Beacon Press, 2015. 227 с.

REFERENCES

1. Basauri Ziuzina, A-M. Gender in religious studies: Western experience and Ukrainian realities. Gender, tradition and religion]. *Zhurnal "Ya"*, № 2, 2–5. [in Ukrainian].
2. Bibliia. *Knyhy Sviashchenoho Pysannia Staroho ta Novoho Zavitu* [per. Filareta] [Bible. Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testament [trans. Philaret]]. Kyiv. 2004. 1403 s. [in Ukrainian].
3. Bilyk A. *Bibliini zhinky* [Biblical women]. Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan, 2016. 932 s. [in Ukrainian].
4. Kimmel M. *Henderovane suspilstvo* [pereklad z anhl. S. Alyoshkinoi] [Gendered society [translated from English. S. Alyoshkina]]. Kyiv: Sfera, 2003. 490 s. [in Ukrainian].
5. Tesliuk H. *Do pytannia zobrazhennia zhinochoho nasylstva v Biblii: istorii Yael ta Yudyty* [Regarding the depiction of female violence in the Bible: the stories of Yael and Judith]. *Naukovi zapysky NaUKMA*. Tom 8. 2021. S. 80–87. [in Ukrainian].
6. Mary Daly. *Beyond God the Father: Toward a Philosophy of Women's Liberation*. Beacon Press, 2015. 227 с.

Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯКУБОВА,

orcid.org/0000-0002-7975-7801

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та лінгводидактики
Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку
(Одеса, Україна) iirya@ukr.net

Наталія ЧЕПЕЛЮК,

orcid.org/0000-0002-6822-9691

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Національного університету «Одеська політехніка»
(Одеса, Україна) natalach@gmail.com

ВОЄННІ НЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВОРОГА В ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Процес появи нових слів є природним для кожної живої мови. А в часи докорінних змін у суспільній свідомості кількість новотворів стрімко зростає. Причиною виступає не лише потреба дати назву новій реальності, а й бажання виразити емоції через утворення емоційно-експресивних синонімів уже відомих слів. Війна в Україні спричинила сплеск словотворчості. Виникла значна кількість пейоративних нових лексем на позначення ворога. Швидкому розповсюдженню сприяли сучасні інформаційні технології, в інтернет-дискурсі новотвір, який сподобався читачам, поширювався протягом кількох днів.

З трьох виділених вченими груп неологізмів – лексичних, фразеологічних і семантичних – у досліджуваній період найширше представлена перша група. Нами було виокремлено п'ять тематичних груп неологізмів, асоційованих з ворогом: 1) лайливі назви організатора війни, президента РФ, диктатора Путіна (**путлер, пуйло, путідло, рашенфюрер, бункерний дід** тощо); 2) пейоративні синоніми слова «Росія» (**рашика, раззія, моськва, недокраїна, терраша, рушляндія, рашостан, мордор** тощо); 3) номінації представників російської армії (**орки, рашисти, мобіки, чмобіки, чмоня**); 4) назви тих громадян РФ, які підтримують свого диктатора (**москальнота, путіноїди, свинособаки, бидлостанівці, бидломаса, русофашисти, орконаселення** тощо); 5) позначення представників російського уряду й прихильників політики Москви (**відьмедєв, брехлов, кремлядь, бульбозавр, путлерок, медведчукісти, путінферштеєри, московський бантустан** та ін.). На знак зневаги дописувачі інтернету використовують малу літеру в написанні топонімів й антропонімів.

Значна кількість неологізмів утворена з порушенням законів словотвору за асоціативними зв'язками з відомими пейоративними лексемами. Наявні також неологізми, утворені основоскладанням (**звіроїдїоти, оркостан, бульбозавр**), афіксацією (**недокраїна, путіноїди**), різними видами аббревіації (**терраша, пушолпеси**), лексико-семантичним способом (**орки, мордор**). Більше 60% неологізмів-назв ворога є словами на позначення осіб, відбилася тенденція до антропоцентризму мови. За останній рік знизився рівень інтелектуальності мови, звичними стають лайки, арготизми; можливою причиною є зростання соціальної напруги. Досліджувані новотвори мають різну поширеність, частина з них може невдовзі потрапити до словника.

Ключові слова: неологізм, неолексема, інтернет-дискурс, пейоративна конотація, основоскладання, аббревіація.

Inna ROHALSKA-YAKUBOVA,
 orcid.org/0000-0002-7975-7801

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,
 Associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogics and Linguistics
 State University of Intellectual Technologies and Communications
 (Odesa, Ukraine) iirya@ukr.net*

Nataliya CHEPELYUK,
 orcid.org/0000-0002-6822-9691

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,
 Associate Professor at the Department of English Philology and Translation Studies
 Odesa National Polytechnic University
 (Odesa, Ukraine) natalach@gmail.com*

WAR NEOLOGISMS FOR THE ENEMY IN THE INTERNET DISCOURSE

The process of emergence of new words is natural for every living language, and in times of fundamental changes in social consciousness, the number of innovations is growing rapidly. The reason is not only the need to give a name to a new reality, but also the desire to express emotions through the formation of emotionally expressive synonyms of already known words. The war in Ukraine caused a surge in word creation. A significant number of pejorative new lexemes to designate the enemy appeared. Modern Information Technologies contributed to the rapid distribution, in the Internet discourse, the new word, which was liked by readers, spread within a few days.

Of the three groups of neologisms identified by scientists – lexical, phraseological and semantic – the first group is the most widely represented in the studied period. We singled out five thematic groups of neologisms associated with the enemy: 1) abusive names of the organizer of the war, the president of the Russian Federation, dictator Putin (putler, puilo, putidlo, Rashenfürher, a bunker grandfather, etc.); 2) pejorative synonyms of the word “Russia” (rashka, raziya, mos’kva, nedokraina (a fake state), terrasha, rushlandia, rashostan, mordor, etc.); 3) nominations of representatives of the Russian army (orks, rashists, mobiks, chmobic, chmonya); 4) the names of those citizens of the Russian Federation who support their dictator (moscowites, putinoids, pig dogs, bydlostan residents, bydlomasa, russo-fascists, orkon population, etc.); 5) designation of representatives of the Russian government and supporters of Moscow politics (vidmedev, brekhlov, kremlid’, bulbasaur, putlerok, medvedchukists, putinfernsteers, muscovite bantustan, etc.). As a sign of contempt, Internet contributors use a lowercase letter in writing toponyms and anthroponyms.

A significant number of neologisms were formed in violation of the laws of word formation by associative connections with known pejorative lexemes. There are also neologisms formed by stemming (animal idiots, orkostan, bulbosaurus), affixation (nedokraina, putinoids), various types of abbreviation (terrasha, pusholpesy), lexical-semantic method (orks, mordor). More than 60% of neologisms-names of the enemy are words for persons, reflecting the tendency towards anthropocentrism of the language. Over the past year, the intellectual level of the language has decreased, cursing, swearing, and argotisms are becoming common; a possible reason is the increase in social tension. The researched innovations have different distributions, some of them may soon find their way into the dictionary.

Key words: neologism, neolexeme, Internet discourse, pejorative connotation, basic structure, abbreviation.

Постановка проблеми. Лексичний склад кожної живої мови постійно змінюється, безперервно з’являються нові лексеми. Особливо цей процес пожвавився в ХХ ст. завдяки розвитку науки й техніки, останні пів століття кількість неологізмів плавно зростає. Проте бувають періоди стрімкої появи значного масиву новотворів. І це часи докорінних змін у суспільній свідомості, часи глобальних історичних подій – війн, революцій, переворотів, повстань. Окрім потреби називати нові реалії, в народі виникає внутрішнє некероване бажання новим словом передати своє ставлення до подій і людей, що беруть участь у масштабних подіях чи навіть керують ними. Тому в часи бурхливих зрушень з’являється значна кількість новотворів з емоційно-експресивною конотацією.

24 лютого 2022 року Російська Федерація здійснила повномасштабне вторгнення на територію України, розв’язавши цим міждержавну війну. Зрозуміло, що в більшості громадян України такі дії сусіда викликали різко негативні реакції – осуд, нерозуміння, злість, ненависть. Свої емоції суспільство передає вербально, а не лише фізично, тому активізувалася пейоративна лексика, що поширилася в інтернет-дискурсі. І причиною появи слів зниженого стилю є не тільки й не стільки «підігравання досить значної частини авторів мас-медійних матеріалів низьким смакам і вподобанням певної частини членів українського суспільства з метою бути «своїми», подавати матеріали, як вважають такі адресанти, дохідніше й впливовіше» (Стишов, 2018: 95), а потреба виразити власний і загальнонародний гнів, осуд,

біль, що перевищує критичну межу вміння зберегти зовнішній спокій. Тому протягом 2022 року українська мова збагатилася значною кількістю переважно пейоративних емоційно-оцінних новотворів, пов'язаних з лексикалізацією реалій воєнного часу, а особливо ворога.

Аналіз досліджень. Неологізми попередньої доби вже ставали об'єктом досліджень українських і зарубіжних вчених. Теоретичні питання розробляли такі європейські лінгвісти, як В.І. Заботкіна, Ю.А. Зацний, Ж.В. Колоїз, Л. Гілберт, О.А. Стишов, О. Сербенська та інші. На українському мовному матеріалі новотвори вивчали Г. Вокальчук, В. Герман, Л. Дядечко, Н. Клименко, М. Навальна, Л. Павленко, О. Стишов, О. Тодор, О. Турчак, В. Чабаненко, Т. Шинкар тощо. У центрі уваги дослідників були такі питання: відмінність між поняттями «неологізм», «оказіоналізм», «потенційне слово»; мовні й екстралінгвістичні причини появи новотворів; способи творення нових лексем; класифікації з різних точок зору.

У науці існує значна кількість визначень поняття «неологізм», але вони не суперечать одне одному й усі зводяться до такого: *неологізм* – це лексема, фразема чи лексико-семантичний варіант, що недавно з'явилися як назва нової реалії або експресивний синонім уже наявної, мають конотацію новизни, ще не потрапили до словників. Залежно від того, яка саме мовна одиниця виникла, неологізми поділяють на три групи: неолексеми, неофраземи й неосемеми. Ю.А. Зацний ці групи називає лексичними, фразеологічними й семантичними неологізмами. Неосемеми іноді отримують назву відносних, або слабких, неологізмів, а неолексеми – абсолютних, сильних. Неологізми можуть позначати не тільки нові реалії, а й старі, актуалізовані та навіть гіпотетичні (Дзюбіна, 2018: 38). Слова-позначення нових реалій у класифікації В.І. Заботкіної названо власне неологізмами, а позначення старих реалій – трансформаціями, неосемеми дослідниця номінує семантичними інноваціями. Отже, класифікації часто мають в основі одну й ту саму ідею, але вчені послуговуються різними термінами. Якщо розглядати неологізми з точки зору способів словотвору, то можна виділити такі групи: слова, утворені за допомогою афіксації, слово- й основоскладання, різних видів аббревіації й шляхом переосмислення значення наявної вже лексеми.

Основними лінгвістичними причинами появи неологізмів є потреба дати назву новій реалії або експресивний синонім уже відомому поняттю. Екстралінгвістичних причин значно більше. Професор О.А. Стишов виділяє такі: вплив інфор-

матизації; посилення глобалізації; досягнення науково-технічного прогресу; піднесення соціального престижу української мови; відкритість суспільства для міжнародних зв'язків; загальна розкутість, демократизація й лібералізація; усунення цензури й самоцензури; зростання рівня освіченості й інтелектуалізації журналістів і більшості громадян України; зміна мовних смаків і моди в сучасній українській лінгвоспільноті; посилення креативних мовних інтенцій українців, активізація мовної гри в масмедіа й в інтернет-дискурсі та ін. (Стишов, 2022: 43). Основною екстралінгвістичною причиною виникнення неологізмів аналізованого нами періоду є емоційна реакція на суспільно-історичні події.

Мета статті – дослідити тематичні групи, походження, способи творення неологізмів часів війни, що з'явилися в українському інтернет-дискурсі. Актуальність теми зумовлена потребою аналізу незвичних емоційно-оцінних новотворів, обумовлених такою неординарною екстралінгвістичною причиною появи, як війна. Об'єктом дослідження стали новотвори, представлені в інтернет-дискурсі, отримані шляхом суцільної вибірки, в кількості близько 100 одиниць, з яких лише 5% становлять словосполучення, 3% – неосемеми, інші – це неолексеми.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2022 року українська мова збагатилася значною кількістю неологізмів, що називають реалії, пов'язані з війною. Основне джерело поширення нових слів і виразів – інтернет, де громадяни можуть вільно обмінюватися думками й враженнями. Удало створена лексема підхоплюється читачами й швидко розповсюджується в мережі, авторство зараз не є важливим. Отже, певні неологізми стали відомими широким колам суспільства протягом одного-двох місяців, наприклад, *орки*, *путлер*, *мобіки*, *рашисти* тощо.

У суспільній думці з'явився чіткий поділ на своїх і чужих, відповідно до загальнолюдських архетипів національного підсвідомого. А чужі наразі виявилися ворогами, що знищують своїх. Актуалізований фрагмент дійсності завжди отримує значну кількість нових номінацій. Ворог у свідомості будь-якого народу викликає негативні емоції й набуває негативних рис, тому близько 70% усіх неологізмів вказаного періоду є пейоративними назвами ворога. Саме їх буде досліджено в даній статті.

Аналізовані новотвори можна розділити на кілька тематичних груп: 1) лайливі назви організатора війни, президента РФ, диктатора Путіна; 2) пейоративні синоніми слова «Росія»;

3) номінації представників російської армії; 4) назви тих громадян РФ, які підтримують свого диктатора; 5) позначення представників російського уряду й прихильників політики Москви.

Перша тематична група представлена лексемами *путлер*, *пуйло*, *пукін*, *путідло*, *путяша*, *недофюрер*, *рашенфюрер*, *тюер*, *фсбук* і словосполученням *бункерний дід*. На знак зневаги дописувачі інтернету використовують малу літеру в написанні цих антропонімів, тож, ми зберігаємо оригінальний варіант. Усі перераховані номени мають конотацію негативної оцінки, але навіть серед негативних оцінок існує певна диференціація. Народна злість закріпилася в назвах *путлер* і *пуйло*. Обидва слова утворені за аналогією до відомих пейоративних лексем, тут проявилася асоціативність мислення. Російського диктатора останнім часом порівнюють з Гітлером на основі подібності дій, жорстоких, нелюдських, катівських, а до того ж невинуватих і непотрібних власному народу. Номен *путлер* утворено телескопічним методом шляхом поєднання першого складу прізвища *Путін* й другого складу прізвища *Гітлер* (третя літера *t* спільна) без збереження морфемного складу мотиваційних слів.

Народ у своїй словотворчості може вдаватися до оцінок-насмішок і оцінок-нівелювань (Кирилюк). Такими є всі інші новітні антропоніми цієї тематичної групи. Фонетичний неологізм *пукін* (у прізвищі відбулася заміна однієї літери за аналогією) принижує важливість суб'єкта номінації, натякає на неспроможність носія до значних вчинків. Номен *путідло* утворився шляхом відсікання останнього звука прізвища й додавання форманту *-дл(о)*, який використовується переважно в негативних назвах осіб, наприклад, *бидло*, *падло*, *шмаровидло*, *страховидло*, *чуперадло* тощо (Інверсійний словник, 1985: 513-514), тут яскраво простежується аналогія. У новотворі *путяша* відсічено російський прізвищний суфікс *-ін-* і додано меліоративний російський малопродуктивний суфікс *-яш-*, що додавався переважно до імен (*Дуняша*) і має конотацію розмовності; у такий спосіб відбувається нівелювання сили й величності ворога.

Номени *недофюрер* (утворено префіксальним способом), *рашенфюрер* (утворено основокладанням), *тюер* (утворено за аналогією) мають в основі німецьке звання *фюрер* (походить від нім. *Führer* і перекладається «вождь»), яке отримували фашистські офіцери II Світової війни, а початково сам Гітлер. Префікс *недо-* применшує значення послідовника в порівнянні з оригіналом, корінь *рашен*, що є транслітерацією англійського слова,

не лише вказує на національність, а й підкреслює відмінність і меншовартість. Заміна першого *ф* на *п* пов'язана з аналогією до французького слова *пюре*, і це теж оцінка-нівелювання. Цікавою суфіксацією аббревіатури є новотвір *фсбук*. Відомо, що Путін працював у ФСБ, до якої в нашого народу склалося негативне ставлення ще з часів СРСР, доданий суфікс *-ук-* у даному випадку має непродуктивне в сучасній українській літературній мові значення особи. В «Інверсійному словнику» з подібним суфіксом є лише історизми *гайдук*, *сельджук*, *башибузук*, лайливе *дундук* і діалектне *старук* (Інверсійний словник, 1985: 473-474). Простежується також аналогія з англійським *фейсбук*. Номінація *бункерний дід* є проявом зневаги до старої людини, яка настільки боїться вірусу, що добровільно ув'язнила себе в бункері. Як наслідок – війни така особа злякається ще більше, ми можемо не боятися цього вождя.

До другої тематичної групи увійшли новотвори-топоніми, які теж в інтернет-дискурсі написані з малої літери на знак зневаги: *рашка*, *расея*, *rossia*, *razzia*, *sracia*, *расійська педерація*, *моськва*, *масковія*, *маасква*, *москальщина*, *недокраїна*, *терраша*, *кацапія*, *рфія*, *рушляндія*, *рашостан*, *оркостан*, *мордор* і граматичний неологізм *на росії*. Англійська назва країни транслітерується як *раша*, багатозначний суфікс *-к-* у даному випадку має конотацію зменшення й пестливості, що в поєднанні з коренем-назвою держави є натяком на малу значимість. У багатьох новотворах спостерігаємо висміювання російського акання. *Расея* – транслітерація російського слова, яким самі громадяни називають свою країну, підкреслюючи її антагоністичні суперечності, поєднання багатства й бідності, величі й недолугості. Написання латинських літер *zz* можна сприймати як алюзію до маркування військової техніки, така візуалізація посилює негатив.

Лексема *моськва* утворена шляхом додавання м'якого знака за аналогією до назви породи собак *моська*, що, завдяки байці І. Крилова, є символом мізерності й малої вартості. Номен *москальщина* утворено суфіксальним способом, але слід зауважити, що суфікс *-щин-* позначає територію саме в українській мові, в російській він малопродуктивний, додається до прізвищ й утворює абстрактні поняття (*пугачевщина*, *деникинщина*). Префіксальний новотвір *недокраїна* несе в собі оцінку-нівелювання й висміювання. Слово *терраша* утворено способом часткової аббревіації шляхом усічення прикметника *терористичний* і поєднання його з англійським транслітерованим коренем *раша*. Світова спільнота обговорює

питання визнання Росії спонсором тероризму, для українців, що відчули на собі «любов» брата-сусіда, немає жодних сумнівів. Кацапи – лайлива назва росіян, суфіксація за аналогією дає назву території чи країни, де живуть кацапи – *кацапія*. Негатив тут передає сам корінь. Той самий суфікс *-ій-* додано до абrevіатури РФ й отримано назву держави – *рфія*.

Номен *рушляндія*, *рашостан*, *оркостан* утворені основоскладанням, перший компонент вказує на назву мешканців, а другий означає землю. У лексемі *рушляндія* спостерігаємо чергування *с//ш*, яке було результатом першої палаталізації в слов'янських мовах, зараз цей закон не діє і в нових словах такої зміни не може бути. Компонент *-ляндія* зустрічається в чотирьох топонімах *Фінляндія*, *Шотландія*, *Ірландія*, *Ісландія*, перекладається «земля, країна» (у першій назві бачимо середньоевропейський напівм'який [л'], інші території лежать на північному заході, там [л] твердий). Корінь *-стан*, приєднаний за допомогою інтерфікса *-о-*, походить з іранської мови «земля, місце», поширюється в Азії. З цим коренем існує п'ять назв країн *Казахстан*, *Узбекистан*, *Таджикистан*, *Пакистан*, *Афганістан* і три назви територіальних одиниць в РФ – *Башкортостан*, *Татарстан*, *Дагестан*. Подібна номінація може бути натяком на віддаленість російського народу від європейських цінностей.

Лексема *мордор* на позначення РФ є семантичним неологізмом, що виник кілька років тому, але зараз набув поширення. Слово походить від староанглійського *mordor*, що означає «смертельний гріх» або «ворог». Дж.Р.Р. Толкін назвав так конаючу, але ще не зовсім померлу країну, якою правив Саурон – втілення зла. З ельфійських мов, вигаданих письменником, *мордор* перекладається як «чорна країна» або «земля тіні». Авторами неологізму проводилася паралель між найжахливішим регіоном фантастичного Середзем'я й найгіршою країною на Землі – Росією. Слово утворено на основі метафоричного переносу лексико-семантичним способом. Росіяни століттями намагалися принизити нашу країну, використовуючи прийменник *на Україні*, граматичну форму *на росії* можна вважати відплатою.

Третя тематична група – назви військових російської армії: *орки*, *рашисти*, *мобіки*, *чмобіки*, *чмоня*, *вайська* тощо. Перше слово настільки поширилося, що стало відомим в усій країні й за її межами, воно з'явилося ще в часи АТО. Орк – уявна, вигадана істота потворної зовнішності, герой давніх легенд та інших фольклорних творів, монстр. Персонажі, що позначаються

етимологічно або фонетично близькими словами, присутні в багатьох творах європейської літератури (Oxford English Dictionary), у міфології етрусків, галлів, римлян це покровитель пекла, його зображали бородатим велетнем, що мучив мертвих у потойбічному світі. Лексема стала всевітньовідомою завдяки творам Дж.Р.Р. Толкіна, у романах якого орки – це злі на все й усіх людиноподібні істоти, варвари, приземкуваті, з великим іклами, гострими вухами. Російських солдатів назвали орками за їхню безглузду жорстокість, затьмарену свідомість, низький рівень інтелекту, схильність до злочинів, катувань. Дружин орків пропонується називати *оркинями*, тут позначилася тенденція до поширення фемінітивів, утворених за допомогою продуктивного суфікса *-ин-*, але цей суфікс зараз позначає особу жіночої статі за родом діяльності. Для утворення назви дружини в українській мові існував суфікс *-их(а)*, а в російській – *-ш(а)*.

Номен *рашист* – суфіксальне утворення від англійської назви країни *раша*, *-ист-* поширений суфікс на позначення особи, але головною рисою новотвора є співзвучність зі словом *фашист*, яким називають представників російської армії за подібні жорстокі вчинки. Існує припущення, що неологізми *рашизм*, *рашист* увійдуть до словника як позначення політики Путіна й назва його воїнів і прихильників. Усічення слова *мобілізований* і його суфіксація *-ік-* дають нову назву *мобік*, що несе конотацію іронії й нівелювання. Номен *чмобік* має дві теорії утворення: перша полягає в додаванні до попередньої назви літери *ч*, що є абrevіацією від російського *чрезвычайная мобилизация*, а згідно з другою теорією відбулася суфіксація абrevіатури з тюремного арго *чмо*, тоді *-б-* виступає нетиповим інтерфіксом. У будь-якому випадку алюзія з арго надзвичайно очевидна, і неологізм має різко негативне значення, як і наступний номен *чмоня*, що утворений шляхом суфіксації тієї самої абrevіатури й позначає недоумкуватого хлопця, не здатного усвідомити причиново-наслідкові зв'язки подій.

До четвертої тематичної групи належать назви громадян РФ, розум яких затьмарено брехливою пропагандою, внаслідок чого вони втратили вікове людське вміння розрізнати добро й зло. До цієї категорії можуть належати як військові, так і цивільні. Усі неологізми мають негативне забарвлення: *русня*, *росіянци*, *москальня*, *москальнота*, *московити*, *парашенці*, *путіноїди*, *свинособаки*, *звіроїдоти*, *свинокуси*, *бидлостанівці*, *бидломаса*, *русофашисти*, *орконаселення* тощо. Номен *москальня*, *русня*, *москальнота* утворено

шляхом додавання суфіксів *-н-* й *-от-*, які в даному випадку вказують на збірне поняття «група москалів», «група русских (рос.)». Негативне ставлення до москалів сформувалося більше двохсот років тому, а до росіян – з початком війни. Крім того, збірні поняття, утворені від назв осіб, мають відтінок зневажливості: *солдатня*, *козачня*, *матросня* тощо (Інверсійний словник, 1985: 650–652). Творці неологізмів надають перевагу старому топоніму *Московія*, щоб не ототожнювати нащадків цієї держави з нащадками Київської Русі.

Новотвір *парашенці* утворено за аналогією до тюремного слова *параша* з додаванням суфікса *-ець* на позначення особи. Навряд чи тут ідеться про конфіксальний спосіб словотвору, оскільки префікс *па-* зі значенням «несправжній» є непродуктивним і не відповідає змісту. Аналогічне значення притаманне суфіксоїду *-оїд*, приєднаному до прізвища диктатора, неологізм *путіноїд* має конотацію засудження й приниження: як би апологети не прагнули дорівнятися в жорстокості до свого вождя, вони все одно будуть лише жалюгідними копіями.

Значна кількість номенів утворена основокладанням з інтерфіксом *-о-*: *свинособаки*, *звіроїдіоти*, *свиноруси*, *бидлостанівці*, *бидломаса*, *русофашисти*, *орконаселення*. Назви тварин досить часто використовуються в пареміях і в порівняннях для наголошення на негативних ознаках, приписуваних цим тваринам. А лексеми *бидло* й *ідіот* є від початку грубими, лайливими. Чисельні приклади неологізмів-назв осіб засвідчують тенденцію до антропоцентризму, яка в сучасній українській мові активізує свій вияв (Стишов, 2018: 96).

П'ята тематична група – це назви представників російського уряду та прихильників РФ: *відьмедєв*, *алкофсб*, *брехлов*, *пушолтеси*, *кремлядь*, *вуса кремля*, *сумна коняка*, *бульбозавр*, *путлерок*, *медведчукісти*, *путінферштеєри*, *путіністи*, *бульбоголови*, *бидлорусь*, *московицький бантустан* тощо. Найпопулярнішими особами російського уряду є Лавров, Шойгу, Медведєв, Песков, а найбільше негативу викликають українофоби, що у своїх виступах перекручують історію й сучасні події, поширюють кремлівську пропаганду. Новотворами *відьмедєв*, *алкофсб* названо Медведєва, перший номен утворено шляхом метатези *м* і *в*, а також звукозмін за аналогією до слова «відьма», другий – основокладанням, де функцію твірної основи виконує аббревіатура ФСБ. Чітко простежується натяк на шкідливу звичку особи та на її минуле.

Лаврова вже кілька років порівнюють з сумною конякою через подібність зовнішнього вигляду, але ця неофразема не фіксується словниками,

зберігає відтінок розмовності. Через постійне висловлення міністром абсурдних міркувань його названо *брехлов* – аналогія до прізвища й типовий російський суфікс *-ов*. Фразема *вуса кремля* надана через зовнішній вигляд Пескова й на перший погляд не містить негативної оцінки, яка криється в назві місця роботи особи. Акронім *пушолтеси* – узагальнена саркастична назва керівників РФ: *Путін* + *Шойгу* + *Лавров* + *Песков*, відбулося усичення за зразком аббревіації без збереження морфемної структури. Усю кремлівську владу, яка нагадує челядь диктатора, О. Забужко назвала різко негативним неологізмом *кремлядь*, співзвучність з лайкою є натяком на продажність, слово утворено за аналогією, оскільки в українській мові немає суфікса *-адь* зі значенням збірності.

Відомими прихильниками політики Москви є Лукашенко й Орбан. Тож, їх не обійшли увагою творці неологізмів. Президента Білорусі названо *бульбозавром*, Орбан отримав прізвисько *путлерок*. Номен *бульбозавр* утворений основокладанням з інтерфіксом *-о-*, перший корінь – діалектна українська назва картоплі, що є основним продуктом, вирощуваним у Білорусі, друга частина – це аналогія до слова *динозавр* і натяк на солідний вік Президента. Корінь *-завр-* запозичений з новолатинської наукової номенклатури, має грецьке походження й перекладається як «ящірка» (Етимологічний словник, 1985: 73), зустрічається лише в назвах вимерлих тварин: іхтіозавр, бронтозавр, палеозавр тощо (Інверсійний словник, 1985: 541). Орбан отримав зменшено-пестливий суфікс *-ок-*, оскільки до рівня першообразу йому ще далеко. Білорусів, що підтримують російську агресію, названо *бульбоголовими* за відсутність критичного мислення, притаманну навіть найкориснішим рослинам.

Неологізмом *путінферштеєри* О. Забужко називає тих, хто знайшов порозуміння з Путіним і хоч найменшим способом підтримує його агресію. Номен утворено складанням основ: прізвище + німецьке дієслово *verstehen* «розуміти» з суфіксом *-ер-* на позначення особи. Суфіксальне утворення *путініст* асоціюється з прихильниками диктатора. Новотвір *медведчукісти* вказує на прихильників Медведчука, формально він утворений суфіксацією прізвища, але простежується аналогія з радянським історизмом *чекісти*, яким називали працівників ЧК, що спеціалізувалися на збиранні доносів, фабрикуванні кримінальних справ, на ув'язненнях і розстрілах. У зв'язку з цим номен набуває додаткового негативного забарвлення.

Неофраземою *московицький бантустан* автор-інтелектуал назвав Білорусь. Бантустані – це

квазідержавні утворення для чорних громадян на території ПАР і Намібії в середині ХХ ст. Термін з'явився в 40-х роках, утворений основокладанням без інтерфікса: *банту* – назва групи корінних народів Південної й Центральної Африки, корінь *-стан* походить від праіндоєвропейського **stā* «стояти», існував у давній перській та індоіранських мовах зі значенням «місце, земля» (Етимологічний словник, 2005: 395). У словосполученні криється натяк на відсутність у Білорусі самостійності, підкорення Лукашенка владі Кремля. Це принизливо для держави, таку оціночну конотацію має неологізм.

Висновки. Більша частина воєнних неологізмів має негативну конотацію. А «наявність зна-

чної кількості слів з пейоративним відтінком, а також швидкість, з якою виникають і поширюються ці номени в суспільстві, вказує на надмірну соціальну напругу» (Кирилюк: 56), що не дивно в часи війни. За останній рік знизився рівень інтелектуальності мови, звичними для багатьох стають лайки, арготизми, вони навіть подекуди починають претендувати на літературність. Досліджувані новотвори мають різну поширюваність, частина з них має можливість потрапити до словника.

У перспективі можна дослідити неологізми на позначення воєнних дій та провести порівняльний аналіз новотворів на позначення ворогів і своїх захисників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзюбіна О. І. Типологічні принципи класифікації неологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018. № 33. Том 2. С. 38–40.
2. Етимологічний словник української мови: В 7 т./ за ред. О.С. Мельничука. К.: Наукова думка, 1982–2012. Т. 1–7.
3. Інверсійний словник української мови / за ред. С.П. Бевзенка. К.: Наук. думка, 1985. 811 с.
4. Кирилюк О. «Вогнехреще» або неологізми як відображення військового протистояння. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. Вип. 137. С. 52–57. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099744.pdf>
5. Стишов О.А. Особливості словотворення складних оказіоналізмів у сучасній українській мові. *Лінгвістичні студії*. 2022. Вип. 43. С. 41–52.
6. Стишов О.А. Стилістично марковані лексичні неологізми в дискурсі ЗМІ початку ХХІ століття. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. 2018. Вип. 47. С. 91–98.
7. Oxford English Dictionary. Oxford University Press, England. URL: Oxford English Dictionary (oed.com)

REFERENCES

1. Dzyubina O. I. Typologichni pryntsyipy klasyfikatsiyi neolohizmiv u suchasniy anhliys'kiy movi. [Typological principles of classification of neologisms in modern English]. Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology, 2018, No. 33, Volume 2, pp. 38–40 [in Ukrainian].
2. Etymologichnyy slovnyk ukrayins'koyi movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]: In 7 volumes/ edited by O.S. Melnychuk, Kyiv: Naukova dumka, 1982-2012, T. 1–7 [in Ukrainian].
3. Inversiyyny slovnyk ukrayins'koyi movy [Inversion dictionary of the Ukrainian language] / edited by S.P. Bevzenko, Kyiv: Naukova dumka, 1985, 811 p. [in Ukrainian].
4. Kirilyuk O. “Vohnekhreshche” abo neolohizmy yak vidobrazhennya viys'kovoho protystoyannya [“Fiery Cross” or neologisms as a reflection of military confrontation]. Proceedings. Series: philological sciences, Vol. 137, pp. 52–57 [in Ukrainian]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099744.pdf>
5. Styshov O.A. Osoblyvosti slovotvorennya skladnykh okazionalizmiv u suchasniy ukrayins'kiy movi [Peculiarities of word formation of complex occasionalisms in the modern Ukrainian language]. Linguistic studies, 2022, Issue 43, pp. 41–52 [in Ukrainian].
6. Styshov O.A. Stylistychno markovani leksychni neolohizmy v dyskursi ZMI pochatku XXI stolittya [Stylistically marked lexical neologisms in mass media discourse at the beginning of the 21st century]. Linguistic studies: Collection of science works of Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda, 2018, Issue 47, pp. 91–98 [in Ukrainian].
7. Oxford English Dictionary. Oxford University Press, England. URL: Oxford English Dictionary (oed.com)

УДК 811.161.2'373.45=112.2(477.85),,188/192“
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-16>

Галина СЕНИК,
orcid.org/0000-0001-7146-2884
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) h.senyk@chnu.edu.ua

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ З НІМЕЦЬКОЮ ЕТИМОЛОГІЄЮ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА БУКОВИНІ

Статтю присвячено дослідженню запозиченої лексики у німецько-українському дискурсі кінця ХІХ – початку ХХ століття, яке базується на аналізі двомовного словника, укладеного завдяки багаторічній клопіткій праці Володимира Кміцікевича та співпраці з іншими мовознавцями під псевдонімом гурту В. Спілка. Особливістю відбору лексичних відповідників до німецьких слів було використання широкого кола іноземної перекладної літератури та лексикографічних джерел з різних частин України. До реєстру словника також входять фразеологізми або сталі вирази, однак вони не займають велику його частину. Автор надавав перевагу відповідникам, які мали загальноукраїнське поширення, цим можна пояснити відносно невелику кількість діалектних та штучно утворених слів під впливом німецької мови. У словнику було виявлено деякі випадки лексичних та семантичних кальок, які доводять, що в українських говірках Буковини відбувався вплив німецької мови на інтерпретування певних слів або сталих виразів. Були досліджені також на лексичному рівні слова з німецьким етимологом. Головним автором лексикографічного джерела – німецько-українського словника є чернівецький мовознавець та перекладач Володимир Кміцікевич, співавторами якого був також гурт Спілка. Метою словника було навести словникові дефініції, які набули загальноукраїнського поширення. Однак, у ході аналізу зі словника було виокремлено 250 лексичних одиниць, утворених під впливом німецької мови. Серед досліджених слів за частинами мови виокремлюємо найбільше іменників (161 одиниця), 53 дієслова, 32 прикметники та всього 4 прислівники. Германізми були впорядковані за тематичними групами та за їх словотвірними особливостями. Більшість запозичених іменників перейшла в українську мову з галузі ремісництва, військової справи та побутових реалій. Були проаналізовані також ступені адаптації германізмів в українську та їх фонетичні і семантичні зв'язки з німецькою мовою. Лексико-семантичний аналіз показав, що досліджені лексичні одиниці є моно- та полісемічними, особливістю яких є смислова варіантність. Аналіз семантичних і лексичних кальок, утворених способом поморфемного або буквального перекладу у рідну мову, свідчить про те, що інтерференція відбувалась також і в напрямку з німецької на українську мову.

Початок минулого століття характерний і тим, що у місті Чернівці почала розвиватись письменницька діяльність, чимало літературних діячів були багатомовними, тому інтерферентні явища проникали у їх твори. Спроба мовця робити власні висловлювання, опираючись на правила та структуру рідної мови та встановлювати невідповідні зв'язки між обома мовами призводила до порушення мовних норм та помилок, тобто – інтерференції. Практично на усіх мовних рівнях відбувались зміни, які вплинули на розвиток української мови Буковини. Особливо помітною була інтерференція на лексичному рівні, буковинські говірки були розбавлені місцевими реаліями, побутовими словами та вигуками з буковинської німецької мови. Відбувалось також дослідне калькування іноземних словосполучень або морфологічні зміни різних частин мови в одному виразі або реченні.

Ключові слова: мовна інтерференція, буковинські говірки, мовні контакти, запозичення, калька.

Halyna SENYK,
orcid.org/0000-0001-7146-2884
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic, General and Comparative Linguistic
Yurij Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) h.senyk@chnu.edu.ua

LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE LEXIS WITH GERMAN ETYMOLOGY AT THE END OF THE 19TH CENTURY – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN BUKOVYNA

The article is dedicated to the investigation of borrowings in German-Ukrainian discourse in the early twentieth century, which is based on the bilingual dictionary that was compiled due to a thorough work of many years of Volodymyr Kmitsykevych and collaboration with other linguists under the pseudonym of the society V. Spilka. The peculiarity of the choice of lexical correspondences to German words was the use of a great range of foreign literature in translation and

lexicographical sources from different parts of Ukraine. The register of the dictionary contains phraseological words or idioms but they do not take a great part of it. The author gave preference to equivalents which had a general Ukrainian spread that is the reason of a relative small number of dialect and artificially created words under the influence of the German language. Some cases of lexical and semantic loan-translation were distinguished in the dictionary which prove that there was the influence of German on interpretation of some words and idioms in Ukrainian proverbs of Bukovyna. In the Ukrainian language the words with German etymon on the lexical level on the base of lexicographical sources – German-Ukrainian dictionary, published at the beginning of the last century, were investigated. The main author of it is a linguist and translator from Chernivtsi Volodymyr Kmitysykevych and co-authors were also the society V. Spilka. The aim of the dictionary was to give dictionary definitions which had a general Ukrainian spread. However, in the process of the analysis 250 lexical units were distinguished which were created under the influence of German. Among the investigated words according to parts of speech we determine the biggest number of nouns (161 units), 53 verbs, 32 adjectives and only 4 adverbs. German words were compiled according to theme groups and word-building peculiarities. Most of the borrowed nouns in the Ukrainian language came from the field of workmanship, military service and everyday realities. Levels of adoption of German words in the Ukrainian language and their phonetic and semantic ties with the German language were analyzed. Lexical-semantic analysis showed that the investigated lexical units are mono- and polysemantic, the peculiarity of which is a meaning variety. Semantic and lexical loan-translations were analyzed which were created by morpheme way or word for word translation in the native language. They are the proof that the interference was in the direction from German into Ukrainian.

The beginning of the last century is also characterized by the fact that in Chernivtsi city started developing literary activity. Many authors were multilingual, so the interference phenomena penetrated into their works. The speaker's attempt to make his own statements based on the rules and structure of the native language and to establish inappropriate connections between the two languages led to interference. At that time, the German language penetrated into the Ukrainian language mainly through the press and literature, the state apparatus and military service, and significantly influenced the spiritual, cultural and educational development of the region. Thanks to the German-speaking population and Austrian influence, the Ukrainian language was enriched with German words, and Chernivtsi became a cultural and educational center, which is still multinational.

Key words: *language interference, bukovynian proverbs, interjections, language contacts, borrowings, loan-translation.*

Одним із наслідків міжмовної інтерференції у кінці XIX – початку XX століття на Буковині була зростаюча кількість мовних запозичень, а також лексичних і семантичних кальок в українській мові. Позамовним чинником виникнення запозичень був соціальний аспект, міцно пов'язаний із стрімкими змінами або процесами, які відбувались у соціумі, у нашому випадку – довгочасне перебування Буковини під Австро-Угорщиною, а також попередніми контактами з німецькомовним населенням. Розмовний дискурс повпливав також на виникнення оказіональних запозичень (оказіоналізмів), які утворюються за допомогою наявних у мові або нових словотвірних моделей та містять характерне експресивне забарвлення, проте у подальшому не входять до узусу та загальноживаного словника української мови. *Актуальність* дослідження зумовлена зростанням тенденції сучасних лінгвістичних праць на дослідження українсько-німецьких мовних контактів на Буковині, внаслідок яких відбувались інтерферентні явища. Колосальна культурна та літературна спадщина цього краю дає можливість для більш детального дослідження впливу міжмовної взаємодії. *Наукова новизна* одержаних результатів полягає у тому, що дане дослідження аналізує інтерферентний вплив німецької мови на українську мову у кінці XIX – початку XX ст. на усіх мовних рівнях, пропонує класифікацію запо-

зичених слів, виявляє морфологічні та лексико-семантичні особливості.

Дослідженню мовних змін у цьому краї приділили значну увагу такі науковці, як І. Яцюк, О. Огуй, Д. Костюк, М. Кочерган та Г. Сеник. У їх роботах здійснено класифікацію та аналіз інтерференцій на основі різноманітних джерел того часу. Однак, вагома кількість літератури та публікацій і досі залишається невивченою, що дає підґрунтя для подальших досліджень у цій галузі.

Мета дослідження – проаналізувати і покласифікувати запозичену лексику з німецькою етимологією на основі двомовного словника Володимира Кміцикевича та виокремити лексичні і семантичні кальки. Завданням є визначити інтенсивність та закономірності у вживанні лексичних одиниць із німецьким етимомом. Матеріалом стали 250 лексичних одиниць «Німецько-українського словаря» (1912 р.) В. Кміцикевича та В. Спілки.

Задля досягнення та розв'язання заданої мети дослідження, що базується на комплексному аналізі лінгвістичної інтерференції як результату міжмовної взаємодії у дискурсі міжмовної комунікації на прикладі словника В. Кміцикевича та В. Спілки, було використано наступні *методи дослідження*: статистичний (метод кількісних підрахунків дозволив провести статистичну систематизацію тематичних і структурно-семантичних

варіантностей запозичень з німецької мови), словотвірний, типологічний, етимологічний, зіставний та описовий методи. Словотвірний аналіз – методика встановлення процесу творення слова і його місця у словарній підсистемі мови. Типологічний метод направлений на окреслення загальних мовних ознак та закономірностей та їх класифікацію на групи. Етимологічний аналіз опирається на порівняльно-історичний метод для простеження походження лексем. Зіставний метод спрямований на дослідження відмінностей між двома мовами. Описовий метод використовується для класифікації, відбору та відтворення фактичного матеріалу.

В українській мові на лексичному рівні були досліджені слова з німецьким етимом на основі лексикографічного джерела – німецько-українського словника, який був опублікований у Чернівцях на початку минулого століття у 1912 році. Головним автором словника став чернівецький мовознавець та перекладач Володимир Кміцикевич, співавторами якого був також гурт Спілка. Німецька назва німецько-українського словника В. Кміцикевича та В. Спілки звучала як «*Deutsch-ukrainisches (-ruthenisches) Wörterbuch bearbeitet von W. Kmicykewytsch und W. Spilka*». Цікаво, що Спілка В. – це був спільний псевдонім гуртка укладачів цього словника: Ю. Кобилянський, Л. Когут, З. Кузеля, В. Сімович, Є. Цаплер, І. Воробкевич, М. Кордуба, І. Федорович, С. Яричевський, Л. Єх. Сам словник був присвячений Івану Франку та Ользі Кобилянській.

Метою словника було подати словникові дефініції, які набули загальноукраїнського поширення. Однак, вже ж у ході аналізу зі словника було виокремлено 250 лексичних одиниць, які були утворені під впливом німецької мови. Серед проаналізованих нами лексичних одиниць налічуємо 161 іменник, 52 дієслова, 32 прикметники та 4 прислівники. Іменники з німецьким етимом систематизовані за тематичними групами, а також за структурно-семантичними і морфологічними особливостями. Переважна кількість іменників утворена за допомогою суфіксальних дериватів та належить до слів у галузі ремісництва, побуту або військової справи. Дослідження лексем у німецько-українському словнику В. Кміцикевича дало можливість прослідкувати ступені їх адаптації, а завдяки етимологічному та типологічному аналізу було встановлено фонетичні та семантичні зв'язки з німецькою мовою в обраних лексичних одиницях.

Розглянемо докладніше лексичні запозичення, які можна поділити на дві категорії – моносемічні

і полісемічні. Дослідниця О. Гвоздяк у своїх працях (Гвоздяк, 2008: 117) наводить класифікацію таких запозичень, що на нашу думку є доцільною для аналізу обраних нами прикладів.

Моносемічними запозиченнями є ті слова, які мають лиш одне значення та поділяються на наступні підгрупи:

– запозичення, які зберегли своє початкове значення у мові-реципієнті без жодних змін у його значенні. Прикладом слугують наступні лексеми:

1) *нім. Wachmeister* – *вахмістер* (*військове звання унтер-офіцерського складу кавалерії і артилерії в армії деяких європейських країн*) (Кміцикевич, 1912: 592);

2) *австр. нім. Riemer* – *римар* (*майстер, який виготовляє ремінну зброю*) (Кміцикевич, 1912: 416);

3) *нім. Lebensrente* – *досмертна рента* (*досмертна оренда*) (Кміцикевич, 1912: 332);

4) *нім. Deichsel* – *дишель* (*товста жердина, прикріплена до передньої частини воза або саней, що використовується для запрягання коней і допомагає правити ними*) (Кміцикевич, 1912: 122).

– запозичені слова, у яких відбулась моносемізація значень, а саме ті, які у німецькій мові мали два і більше значень, а в українську перейшли лиш з одним, яке позначало точний предмет або явище, тобто стали моносемічними:

1) *нім. Regulierung* – *регуляція* (*у німецькій означає оплату рахунку, регулювання, регламентацію, а в українській лиш одне значення – регулювання*) (Кміцикевич, 1912: 411);

2) *нім. Rate* – *рата, сплат(к)а ратами*, має 3 основних значення у німецькій: 1. *частина (грошової суми)*; 2. *внесок*; 3. *рівень, показник*. В українській означає «*частина платежу*» (Кміцикевич, 1912: 406).

Друга група запозичень є полісемічною, тобто має кілька значень у німецькій мові та також ділиться на певні підгрупи:

– запозичення декількох значень полісемічного слова:

1) *нім. Handel* – *гандель, гандльованє* (Кміцикевич, 1912: 248), запозичено зі значенням *купівля-продаж, торгівля*;

2) *нім. laden* – *ладувати* (Кміцикевич, 1912: 325), охоплює декілька значень: 1) *заряджати*; 2) *вантажити*; 3) *лагодити*;

– збільшення значень слова, мовці переймали не тільки усі значення слова у німецькій, але й додавали своє (нова конотація слова):

3) одним з прикладів є український відповідник німецького слова «*Armband*», яке наводиться як «*нараменник*» (Кміцикевич, 1912: 41).

У німецькій це слово мало значення браслету або ремінчика від годинника, в українському тлумачному словнику слово «нараменник» тлумачиться як «наплічник»;

4) нім. *Arrest* – *арешт* (Кміцикевич, 1912: 41), у німецькій мові подаються лиш два значення – це позбавлення волі та конфіскація, в українській їх три: 1) позбавлення волі, взяття під варту когонебудь; 2) судова заборона вільно розпоряджатися власним майном; 3) приміщення для осіб, позбавлених волі, в'язниця.

Відповідно до характеру семантики і мотивації запозичення нових лексичних одиниць з німецької мови, запозичені слова у буковинських говірках діляться на такі групи:

– запозичені лексеми, які слугують лексичним дублетом українських слів: нім. *Wasserkur* – укр. гов. *водна курація* – укр. *водне лікування*; нім. *Wagschale* – укр. гов. *шальки* – укр. *важки*; нім. *Urlaub* – укр. гов. *урльоп* – укр. *відпустка*; нім. *Tapete* – укр. гов. *танета* – укр. *шпалера*; нім. *treffen* – укр. гов. *трафляти* – укр. *потрапляти*; нім. *Stechler* – укр. гов. *штихар* – укр. *рисовник*; нім. *Schraube* – укр. гов. *шруба* – укр. *гвинт*; нім. *Schelm* – укр. гов. *шельма* – укр. *хитрун*;

– запозичення, які позначають реалії або слова з суспільно-політичної тематики, тобто такі лексеми є абсолютно новим в українському мовному середовищі: нім. *Kreuzer* – укр. *трейцар* (*мідна австрійська монета, сота частина гульдена*); нім. *Ladeschein* – *ладунковий квит* (*документ на вантаж*); нім. *Wachmeister* – *вахмістер* (*військове звання*).

Неабияку увагу варто також приділити лексичним і семантичним калькам, які ми помітили під час аналізу лексем, оскільки саме вони є яскравим прикладом міжмовної інтерференції на території Буковини початку XX століття. Подібних випадків таких кальок ми нараховуємо близько десяти. Зупинімося докладніше на визначенні терміну калька. Більшість лінгвістів (Б. М. Головіт, С. В. Гриньов, С. В. Дружб'як, Л. П. Єфремов, К. А. Левковська, Д. С. Лотте, О. О. Реформатський, М. Д. Степанова, М. М. Шанський) характеризують її як слово або вислів, утворені механічним способом, де внутрішня форма запозичена, а зовнішня перекладена, у нашому випадку українською мовою. Таким чином, німецькі мовні або граматичні конструкції підлаштовувались під українську мову, такі кальки перебирали тільки семантичну структуру або значення іншомовної лексичної одиниці (Клімчук, 2012: 155).

За припущенням Г. Бідера, практично усі новоутворення західноукраїнських авторів кінця

XIX – початку XX століття не є оригінальними, а утворені внаслідок копіювання чужоземних відповідників (Бідер, 2007: 87). Словотвірне (лексичне) калькування відбувається шляхом поморфемного перекладу іншомовного слова. Семантичні кальки, або як їх ще можна назвати, семантичні германізми виділяються тим, що запозичують переносне значення мови-моделі та розширюють своє власне значення. Вони виникають тоді, коли контакти між обома мовами настільки тісні, що мовці підсвідомо починають переносити семантичні відтінки, які властиві іншомовним лексемам.

Згідно з нашими спостереженнями, значна частина словотвірних кальок німецької етимології є запозиченнями граматичної системи німецької мови. Розгляньмо перший приклад, наведений у словнику фразеологізм до дієслова «haben»: *alle Hände voll zu tun haben* – *мати повно до роботи* (Кміцикевич, 1912: 247). Відповідниками до подібної фразеологічної кальки в українській мові є вирази «мати справ по горло» або «мати багато справ». У сталому виразі «zu tun haben» (мати справу) прийменник «zu» перенесений у мову-реципієнт дослівно як «до».

Прикладом напівкальки у словнику є переклад виразу «*die Spitzen der Behörden*» (Кміцикевич, 1912: 473), яке подається у трьох варіантах: «шпиці властей», «вершки властей», «найвисші чини». Перший вираз подається на початку, у зв'язку з цим можна зробити висновок, що він був уживаний на той час. Тлумачний словник української мови фіксує декілька похідних лексем від слова «шпиці». «Шпиць» має німецьку етимологію та позначається як 1) вершина бастіону та 2) загострений верх шпилью або стіни, тим часом як «шпиця» – це один з дерев'яних або металевих стрижнів, що з'єднують маточину колеса з ободом, або у другому значенні з позначкою *dial.* означає шпиль (вершина гори). Можна зробити припущення, що саме останнє значення «*вершина, шпиль*» відповідає німецькому «*Spitze*» у поданому фразеологізмі.

Прикметник «*міродатний*» – «*massgebend*» (Кміцикевич, 1912: 348) є лексичним калькуванням, оскільки є перекладеним поморфемно від німецьких слів «*das Maß*» – «*міра*» та «*geben*» – «*давати*», у літературній українській мові означає «авторитетний», «провідний». Слово «міродатний» зареєстроване в онлайн словниках під розділом «українська літературна мова на Буковині у кінці XIX – початку XX століття».

Необхідно також зупинитись на сталому виразі «*Beistand leisten*» – «*нід-помагати*» (Кміцикевич,

1912: 84), український варіант якого є також словотвірною калькою. Німецький дієслівний префікс «bei» (у цьому випадку «під» переданий буквально. У словнику української мови «під-помагати» є синонімом до слова «допомагати», однак з обмежувальною позначкою *розмовне*.

Цікаво, що перший відповідник, наданий В. Кміцикевичем до німецького іменника композита «*Einflüsterer*» як «*підшепач*» (Кміцикевич, 1912: 140) ми не знайшли зареєстрованим у жодному з доступних лексикографічних джерел, однак наступні наведені слова містяться в українських словниках: *шепотинник* (з позначкою *діалектне* слово, з двома значеннями: шептун, обмовник або дрібний базарний торговець) та *наушник*. Можемо припустити, що іменник «*підшепач*» утворений через словотвірне копіювання німецького префіксу «*ein*» та іменнику «*Flüsterer*» – «шептун/шепчач».

У фразеологізмі «*легковажити собі що*», який подається як відповідник до німецького застарілого виразу «*sich über etw. hintansetzen*» (відсувати на другий план, не зважати на щось) (Кміцикевич, 1912: 277), під впливом німецької відбулись певні зміни на морфологічному рівні. Словник української мови фіксує недоконане дієслово «легковажити» у двох значеннях: 1. ставитися легковажно до кого-, чого-небудь; 2. бути легковажним. Проте, у поданому нами виразі зберігся ще німецький зворотний займенник «*sich*» – «собі». Схожим прикладом є також німецький вираз «*jmdm etw. zur Schuld legen*» (Кміцикевич, 1912: 451), який в українську переклали буквально, навівши при цьому ще один відповідник: 1. *брати кому що за вину*; 2. *звинуватити когось в чомусь*.

Здійснений аналіз дає змогу дійти *висновку*, що для німецьких лексичних запозичень притаманна словотвірна різноманітність і характерні полісемія і моносемія. Лексико-семантичний аналіз показав, що досліджені лексичні одиниці є моно- та полісемічними, особливістю яких є смислова варіантність. До того ж, були проаналізовані семантичні та лексичні кальки, утворені способом поморфемного або буквального перекладу у рідну мову, вони є доводом того, що інтерференція відбувалась також і в напрямку з німецької на українську мову. На семантичному рівні помітно, що значення багатозначних слів переходять в українські говірки як у декількох смислах, так і лиш в одному тлумаченні слова, а переважна більшість германізмів слугувала у якості лексичних дублетів до українських слів або на позначення місцевих реалій. Лексичні і семантичні кальки були присутніми також у фразеологічних або стійких виразах, вони є прикладом того, що інколи мовці підсвідомо переносили морфемну або синтаксичну систему німецької мови в українську. За даними лексико-семантичного аналізу обрані лексеми поділяємо на полі- та моносемічні та їх підгрупи. Окрім того, у словнику було виявлено деякі випадки лексичних і семантичних кальок, які доводять, що в українських говірках Буковини відбувався вплив німецької мови на інтерпретування певних слів або сталих виразів. Їх відмінність від звичайних запозичень полягає у тому, що мовці перекладали на українську дослівно або поморфемно самі слова, а внутрішня їх форма є запозичена. На морфологічному рівні також були певні зміни, що відзначались у зміні граматичних конструкцій українського речення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бідер Г. Про мовознавчу термінологію Івана Франка : *Аспекти наукових і мовних контактів*. *Ucrainistica* : зб. наук. праць. Кривий Ріг. 2007. С. 80–89.
- Гвоздяк О.М. *Запозичення з німецьким етимологом у структурі українських говірок Закарпаття*. Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства : зб. наук. пр. / відпов. ред. І.В. Сабалош; відпов. за вип. О. Миголінець; ред.кол.: В.В. Барчан, Л.О. Белей, Ю.М. Бідзіля та ін. Ужгород, 2008. Вип. 12: Українська діалектна лексика як об'єкт словникарства та лінгвогеографії. С. 116–118.
- Клімчук Г. П. *До питання лексичного та семантичного калькування в публіцистиці М. Грушевського*. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2012. Вип. 7(2). С. 150–161.
- Кміцикевич В. Ф., Спілка В. Німецько-український словар. Чернівці: Накл. Української накладні, 1912. 672 с.
- Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. К. : Академія, 2000. 368 с.
- Слаба О. В. *Морфологічна адаптація запозичень у сучасній німецькій мові*. Закарпатські філологічні студії. 2019. Вип. 8. С. 36–40.
- Словник буковинських говірок / заг. ред. Н. В. Гуйванюк. Чернівці: Рута, 2005. 687 с.
- Ткачівський В. В. *Австрійські та германістичні в говірках населення Галичини*. *Non progredi est progredi*: збірник на пошану Паславської Алли Йосипівни, доктора філологічних наук, професора; Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів: ПАІС, 2013. С. 267–273.
- Nübling D. Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag. *Zeitschrift für Semiotik*. 2004. 26, 1/2. S. 11–45.
- Oguy O. *Interkulturelle Diskurskontakte Deutsch vs. Buchenländisch – Ukrainisch (bzw. ihr Interferenzgrad) in der Bukowina (1900–1920)* *Concordia Discors vs Discordia Concors 3: Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Translation and CrossCultural Strategies*. Suceava: Stefan cel Mare University Press, 2011. P. 189–212.

REFERENCES

1. Bider H. Pro movoznavchu terminolohiiu Ivana Franka : Aspekty naukovykh i movnykh kontaktiv [On the linguistic terminology of Ivan Franko : Aspects of scientific and linguistic contacts]. *Ucrainistica: a collection of scientific papers*. Kryvyi Rih. 2007. pp. 80–89 [in Ukrainian].
2. Hvozdiak O.M. Zapozychennia z nimetskykh etymonom u strukturi ukrainskykh hovirok Zakarpattia [Borrowings with German etymon in the structure of Ukrainian dialects of Transcarpathia]. *Modern Problems of Linguistics and Literature Studies: a collection of scientific papers / edited by I.V. Sabadosh. Sabadosh; responsible for the issue O. Myholynets; editorial board: V.V. Barchan, L.O. Beley, Y.M. Bidzilia and others. Uzhhorod, 2008. Issue 12: Ukrainian dialectal vocabulary as an object of dictionaries and linguistic geography*. pp. 116–118 [in Ukrainian].
3. Klimchuk H. P. Do pytannia leksychnoho ta semantychnoho kalkuvannia v publitsystytsi M. Hrushevskoho [On the issue of lexical and semantic calquing in M. Hrushevsky's journalism]. *Philological studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*. 2012. Issue 7(2). pp. 150–161 [in Ukrainian].
4. Kmitykevych V. F., Spilka V. Nimetsko-ukrainskyi slovar. [German-Ukrainian dictionary]. Chernivtsi: Nakl. Ukrainian waybill, 1912. 672 p. [in Ukrainian].
5. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva: pidruch. dla stud. filol. spets. vyshch. navch. zakl. [Introduction to linguistics: a textbook for students of philology specialties of higher educational institutions]. K. : Akademiia, 2000. 368 p. [in Ukrainian].
6. Slaba O. V. Morfolohichna adaptatsiia zapozychen u suchasni nimetskii movi. Zakarpatski filolohichni studii [Morphological adaptation of borrowings in modern German. Transcarpathian philological studies]. 2019. issue 8. 2019. pp. 36–40 [in Ukrainian].
7. Slovyk bukovynskykh hovirok / zah. red. N. V. Huivaniuk [Dictionary of Bukovinian dialects / edited by N. V. Huivaniuk]. Chernivtsi: Ruta, 2005. 687 p. [in Ukrainian].
8. Tkachivskyi V. V. Avstriizmy ta hermanizmy v hovirkakh naseleння Halychyny. Non progredi est progredi: zbirnyk na poshanu Paslavskoi Ally Yosypivny, doktora filolohichnykh nauk, profesora; [Austrianisms and Germanisms in the dialects of the population of Galicia. Non progredi est progredi: a collection in honor of Alla Paslavska, Doctor of Philology, Professor]; Ivan Franko National University of Lviv. Lviv: PAIS, 2013. pp. 267–273 [in Ukrainian].
9. Nübling D. Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag. *Zeitschrift für Semiotik* [The prototypical interjection: a proposed definition. *Journal of Semiotics*]. 2004. 26, 1/2. pp. 11–45. [in German].
10. OGuy O. Interkulturelle Diskurskontakte Deutsch vs. Buchenländisch – Ukrainisch (bzw. ihr Interferenzgrad) in der Bukowina (1900-1920) [Intercultural Discourse Contacts German vs. Bukovinian Ukrainian (or their Degree of Interference) in Bukovina (1900–1920)]. *Concordia Discors vs Discordia Concors 3: Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Translation and Cross Cultural Strategies*. Suceava: Stefan cel Mare University Press, 2011. pp. 189–212. [in German].

УДК 811.111'282+81'255.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-17>**Юлія СИНІШИНА,**

orcid.org/0000-0002-0219-0384

викладач кафедри полікультурної освіти та перекладу

Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) yuliia.senyshyna@uzhnu.edu.ua

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ПРИЧИНИ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТИЗМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ, ЗАСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

У статті проаналізовано комплексне вивчення шляхів зображення у художньому творі різних фрагментів дійсності та засобів їх передачі, зокрема світу речей, описових характеристик, що передбачає аналіз лексичних одиниць з урахуванням їхньої функціональної спрямованості та ідейно-естетичного змісту. Важливість вивчення діалектів та засобів перекладу мовних та мовленнєвих особливостей, що належать до діалектів, обумовлено тим, що це дає безцінний і справді невичерпний матеріал не тільки для проникнення в якнайглибші витoki мови, її історичного минулого, але й дозволяє розсудливо, без упередженості і однобічності оцінити і зрозуміти особливості становлення і розвитку літературної норми.

Переклад діалектизмів завжди був і залишається для перекладача художньої літератури завданням цікавим і складним. Враховуючи те, що автор художнього тексту використовує діалектизми із спеціальною метою, і розуміючи, що ігнорування цих елементів художнього твору чи їх недо-відтворення у перекладі є не лише виявом неповаги до автора, але й викривленням оригіналу, перекладач твору, в якому присутні діалектизми, завжди знаходиться у пошуку прийомів їхнього адекватного відтворення. Зазвичай цілеспрямоване використання діалектних форм автором художнього тексту становить невід'ємну складову ідіостилію цього автора, і без відтворення цих форм у перекладі неможливе відтворення ідіостилію в цілому.

Виявлено, що знання діалектів та способів їх перекладу дає змогу зрозуміти твори художньої літератури, в яких автори дуже часто використовують діалектизми для мовної характеристики персонажів та для передачі місцевого колориту. Мова народу не є застиглим утворенням, вона постійно перебуває в процесі розвитку, являючись одним з важливих виявів його історичного буття і розвитку. Отже, мова невідривна від народу і його культури.

У статті проаналізовано, що на протязі історії народу змінюються не тільки окремі риси мови, а, навіть, і її будова, іншими стають і форми її виявлення. Так, на початкових етапах розвитку мови виявляється більша її діалектна роздрібненість. Крім розмовної мови, що може бути як більшою загальною, так і окремою, місцевою, суто діалектною, існує ще літературна мова в її писемній і розмовній формі. Літературна мова завжди виростає на основі розмовної певних центрів чи місцевостей, вбираючи в себе елементи й інших діалектів (зокрема лексичні). Найбільше ж вбирає в себе діалектні елементи мова художньої літератури. Літературна мова, якого б ступеня вона не досягала, весь час живиться розмовною мовою переважно одного якогось центру (чи центрів) або певної місцевості. В цьому виявляється її сила і новизна.

Виявлено основні функції використання діалектизмів в художніх творах та визначено найбільш адекватні засоби їх відображення при перекладі українською мовою.

Зроблено висновок, що багато сучасних письменників використовують діалектизми з метою створення індивідуальності персонажів, надання їхньому мовленню місцевого колориту, та інше. Використання діалектизмів також сприяє створенню духу певної місцевості в художньому творі, дає можливість читачу краще зрозуміти особливості національного характеру.

Ключові слова: діалектизм, засоби перекладу, причини використання діалектизмів.

Yuliia SYNYSHYNA,

orcid.org/0000-0002-0219-0384

Lecturer at the Department of Multicultural Education and Translation

Uzhhorod National University

(Uzhhorod, Ukraine) yuliia.senyshyna@uzhnu.edu.ua

FUNCTIONAL AND STYLISTIC REASONS FOR THE USE OF DIALECTS IN ENGLISH LITERARY WORKS, WAYS OF THEIR TRANSLATION

The article analyzes a comprehensive study of the ways of depicting various fragments of reality in the works of art and the means of their transmission, in particular the world of things, descriptive characteristics, which involves

the analysis of lexical units taking into account their functional orientation and ideological and aesthetic content. The importance of the study of dialects and the means of translation of language and speech features belonging to dialects is due to the fact that it provides invaluable and truly inexhaustible material not only for penetrating into the deepest possible origins of the language, its historical past, but also allows to assess judiciously, without bias and one-sidedness and to understand the peculiarities of the formation and development of the literary norm.

Translation of dialects has always been and remains an interesting and a difficult task for a translator of fiction. Considering the fact that the author of the literary text uses dialects for a special purpose, and realizing that ignoring these elements of the artistic work or their incomplete reproduction in the translation is not only a sign of disrespect to the author but also a distortion of the original, the translator of a work in which dialects are present, is always in search of techniques for their adequate reproduction. The purposeful use of dialect forms by the author of a literary text is an integral part of the idiosyncrasy of this author, and without the reproduction of these forms in the translation, the reproduction of the idiosyncrasy as a whole is impossible.

It has been found that knowledge of dialects and methods of their translation makes it possible to understand works of fiction, in which the authors very often use dialectisms for the linguistic characterization of the characters and to convey the local flavor. The language of the people is not a frozen formation, it is constantly in the process of development, being one of the important manifestations of its historical existence and development. Therefore, the language is inseparable from the people and their culture.

The article analyzes that in the course of the history of the people, not only individual features of the language change, but even its structure, and the forms of its manifestation become different. Thus, at the initial stages of language development, its dialectal fragmentation is more pronounced. In addition to spoken language, which can be both more general and separate, local, purely dialectal, there is also a literary language in its written and spoken form. Literary language always grows on the basis of colloquial speech of certain centers or localities, absorbing elements of other dialects (especially lexical ones). The language of fiction mostly absorbs dialectal elements. Literary language, no matter what level it reaches, is always fed by the colloquial language mainly of one center (or centers) or a certain area. This is its strength and novelty.

The article reveals the main functions of the use of dialectisms in the works of art and defines the most adequate means of their display when translating into Ukrainian.

It has been concluded that many modern writers use dialectics in order to create the individuality of characters, to give their speech a local flavor, etc. The use of dialectics also contributes to the creation of the spirit of a certain area in an artistic work, gives the reader the opportunity to better understand the peculiarities of the national character.

Key words: dialects, means of translation, reasons for using dialects.

Постановка проблеми. Знання діалектів та способів їх перекладу дає змогу розуміти твори художньої літератури, в яких автори дуже часто використовують діалектизми для мовної характеристики персонажів та для передачі місцевого колориту. Багато сучасних письменників використовують діалектизми з метою створення індивідуальності персонажів, надання їхньому мовленню місцевого колориту, та інше. Використання діалектизмів також сприяє створенню духу певної місцевості в художньому творі, дає можливість читачу краще зрозуміти особливості національного характеру.

Дана робота зорієнтована на комплексне вивчення шляхів зображення у художньому творі різних фрагментів дійсності та проблем їх передачі, зокрема світу речей, описових характеристик, що передбачає аналіз лексичних одиниць з урахуванням їхньої функціональної спрямованості та ідейно-естетичного змісту.

Аналіз досліджень. У літературному світі спостерігається зростання інтересу науковців до різних причин використання діалектизмів, як стилістичного прийому, методів зіставного аналізу для знаходження адекватних засобів перекладу. Враховуючи важливість і динамічність розвитку літе-

ратурного твору, зростає потреба комплексного аналізу засобів перекладу діалектизмів.

Мета статті – виявити основні функції використання діалектизмів в художніх творах та дослідити найбільш адекватні способи їх відображення при перекладі українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Існування різних соціальних прошарків населення в англomовних країнах привело до появи значної кількості діалектів, жаргонів та просторічних виразів у мові, що знаходить своє відображення в літературі письменників цих країн. У художній літературі приділяється значна увага створенню правдоподібного портрета персонажа, мовленнєва характеристика якого є показником його особливостей. Саме для створення максимально-реалістичного образу письменники вводять у мову героя елементи нелітературної та розмовної мов (Кобилянська, 1960: 65).

Іноді стилізуються не тільки репліки персонажів, але і мова оповідача, коли твір написано від першої особи. Індивідуальність оповідача може різною мірою відображатися у стилі тексту. У творі можуть зустрічатися слова і вирази, які є характерними для оповідача як представника певної групи – особливості діалекту, професіоналізми тощо. Іноді оповідь від першої особи має не

тільки групові, але й індивідуальні особливості мови (Wrenn, 1949: 31).

“If you ask me the block’s tryin’ ter patch it up wiv ’is wife, from listenin’ ter Sadie... A gel don’t need ter get ’iked up wiv a married man” (Jonker, 2006: 184).

Головні функціонально-стилістичні причини використання різних шарів лексики:

- досягнення яскравого стилістичного ефекту;
- підкреслення особливостей героя або його типізація.

Другорядні причини:

- для ареальної закріпленості персонажів;
- для соціальної характеристики персонажів;
- для лаконічної образної характеристики персонажів, предметів, явищ.

Незважаючи на відмінність чітко виражених форм діалектизмів, аналізи, проведені лінгвістами та мовознавцями, надають підстави виділяти певні тенденції у їх використанні.

Лексичні діалектизми використовуються, головним чином, у цілях мовної характеристики дійових осіб. Не з точки зору їх психологічних особливостей, а з точки зору їх приналежності до певної соціальної групи або певної частини Англії, або для передачі місцевого колориту, для більш чіткої, з точки зору автора назви деяких речей і понять (Дзендзелівський, 1977: 85).

В якості приклада можна привести репліку Mrs. Burlacombe із п’єси Голсуорсі “*A Bit O’ Love*”, у якій майже усі слова або фонетично-морфологічні, або лексичні діалектизми: “Mrs. Burlacombe: Zurely! I give ’im a nummit afore ’e gets up; an’ ’e ’as ’is brekjus reg’lar at nine. Must feed un up. He ’m on ’is feet all day, goin’ to zee folk that widden want to zee an angel, they ’m that buzy; an’ when ’e comes in ’e ’ll play ’is flute there. He ’m wastin’ away for want of ’is wife. That’s what ’its. An’ ’im so sweet-spoken, tu, ’tes a pleasure to year ’im – Never says a word!”

На граматичному рівні найчастіше вживаються у системі дієслова, де значне місце займає неправильне використання форм дієслова: ain’t, he don’t. “She don’t know what Mr Dacidson ’s up to do and it makes her scared” (Maugham).

Характерним є також помилки у вживанні прийменників, використання сполучника like замість as, що у свою чергу заміщує відносні займенники у складнопідрядному реченні, наприклад, “Not a bit on it”. (Dickens). “He can’t steal her on me that way”. (J. London). “I always do like you say, Dose, Mary said”. (Caldwell)

На фонетичному рівні спостерігається заміна довгих голосних і дифтонгів короткими: dallin’ – darling, hoss – horse, а коротких – довгими і дифтонгами: gawd – god, towfee – toffee, пропуск початко-

вих або кінцевих приголосних: ’ve – have, an’ – and, ker’ – kept і поява цих приголосних там, де вони етимологічного не спостережуються: drownd – drown, wunst – once (Анікеєнко, 1999: 38).

Спостереження лінгвістів за стилізацією нестандартної лексики у художній літературі надають підстави говорити також про три прийоми створення комічного ефекту. Застосовуючи перший прийом, автор навмисне включає до мовленнєвої характеристики персонажа нестандартну лексику, яка створює так званий «стилістичний злам», що і виключає комічний ефект. Другим прийомом є авторський коментар стилістично знижених слів. Тут комічний ефект залежить від того, що знаходить читач поза мовленнєвими характеристиками персонажів у самій авторській розповіді. Третім прийомом створення комічного «суб’єктивно-комічне». Такий прийом найбільш яскраво виявляється у словесних дуелях персонажів (Анікеєнко, 1999: 56).

Найбільш вживаним засобом перекладу діалектизмів в літературному творі є трансформація, яка називає дії перетворюючого характеру над текстом оригіналу, за допомогою яких виконується трансформація одиниць первинного тексту у одиниці перекладу.

Перекладацькими трансформаціями можуть бути лексичні, граматичні і комплексні (лексично-граматичні) – все залежить від характеру одиниць первинного тексту (Mesthrie, 2008: 159).

В результаті проведених досліджень було виявлено, що при перекладі лексичних діалектизмів, які використовуються для:

- передачі соціально-класової диференціації суспільства,
 - передачі відношення мовця до співрозмовника,
 - створення комічної ситуації,
 - інтенсифікації події,
 - передачі емоціонального стану героя
 - для передачі суб’єктивної оцінки події і т.д.
- ми користуємося такими засобами перекладу як:

- компенсація;
- транслітерація,
- калькування,
- генералізація,
- антонімічний переклад,
- опущення.

Розглянемо приклади можливого використання трансформацій:

“The *mester* says you’ve to move out now” (Jacobs, 2005: 218). – «Шановний каже, вам треба піти негайно».

У цьому прикладі є можливим діалектизм *mester* компенсувати українським відповідником «шмаркатний».

“Come quick, *missus*, your man’s hurt!” (Jacobs, 2005: 199). *Missus* – українською мовою це компенсується розмовним «жіночко». – «Пішли швидше, жіночко, твого чоловіка поранено!»

“If we get into trouble through you, yer *snotty-nosed* girl...” (Jacobs, 2005: 136). – «Якщо б ми потрапили в халепу через те шмаркато-носе дівчисько...»

У цьому реченні лексичну одиницю *snotty-nosed* доречно перекладати завдяки калькуванню на такі відповідник як «шмаркато-носе дівчисько», де кожна складова розмовного словосполучення перекладена відповідним українським компонентом.

“Oh, I can’t promise half the price, yer, but I might *wangle* the odd shilling off” (Jonker, 2006: 421). – «Ой, я не можу обіцяти тільки половину ціни, тобі, але можу десь **вишкребти** зайвий шиллінжок».

Цей діалектизм українською мовою перекладається завдяки такому засобу перекладу як генералізація і інтенсифікуючи слова героя ми використовуємо стилістично-забарвлену лексичну одиницю **вишкребти**.

“Blimey mester! Meg has *clean hands* in that matter!” (Jonker, 2006: 267). – «Що местере! Мег не має **ніякого відношення** до тієї справи!»

Таким чином, завдяки приблизному антонімічному перекладу ми можемо дуже вдало передати лексичне значення використаних одиниць *clean hands* на відповідне **не мати ніякого відношення**.

“The ridiculous letters Meg sent to Mr. Toby declaring that his people must not use her name, are *a bad joke*” (Hickey, 2004: 68). – «**Не від хорошого життя** відправила Мег це сміховинне послання містеру Тобі, в якому вона заявляла, що його люди не повинні користуватися її ім’ям».

У більшості випадків словосполучення *a bad joke* мало б перекладатися як *поганий жарт*, але контекстуальна заміна *не від хорошого життя* є доречна в даному випадку, яка перекладається завдяки такому засобу перекладу як компенсація.

“I’m not, so buzz off with that *blimey* boy” (Hickey, 2004: 72). – «Я, **та ще чого, іди** звідси з цим хлопчиськом!»

Саме в цьому випадку доречне емоційний стан героя компенсувати побутовими відповідниками української мови.

“Don’t be *daft*! He scolded himself” (Hickey, 2004: 54). – «Не будь **дурним, шо пробка!** Лаяв він себе».

Завдяки грубій розмовній формі слова «дурний» ми можемо компенсувати емоційну роздратованість героя, використовуючи форму «дурний шо пробка».

“I have an earache into the bargain ’cos they *natter non-stop*” (Jacobs, 2005: 97). – «В мене вже **вуха лопаються** від їх нескінченної «трепні».

Таким чином, в даному випадку груба форма слова «трепня» компенсує емоційну напругу, яка сталася між героями.

“So Meg paid her check and all. Then left the bar and went out where her *lad* was” (Jacobs, 2005: 115). – «Мег розплатилася і пішла до її **хлопця**».

У цьому реченні деякі діалектизми можуть бути **опущені** при перекладі українською мовою.

“Ye’re a *smasher*, Mam, and I don’t half love yer” (Jonker, 2006: 417). – «Моя красуня, матусю, я **тя обожнюю!**»

У цьому прикладі, саме завдяки антонімічному перекладу, ми можемо передати діалектичний вираз українською мовою.

При перекладі граматичних діалектизмів, які використовуються для:

- передачі безграмотності героя,
- передачі емоційного стану людини,
- передачі відношення мовця до ситуації

ми користуємося такими засобами перекладу як:

- компенсація,
- граматичні заміни мовної структури одиниці.

“I don’t like to see *no* one...” (Jonker, 2006: 221). – «Жодної людини бачити не **хотю**».

“She *couldn’t not* turn” (Jonker, 2006: 368). – «А **шо їй ще, тільки повертатися**».

При перекладі фонетичних діалектизмів, які використовуються для:

- для виявлення соціально-класової, соціально-групової диференціації суспільства та для передачі емоційного стану героя,

– як показник приналежності до певної території чи місцевості

ми користуємося такими засобами перекладу як:

- транскрибування,
- компенсація та додавання.

“...’cos yer look like the *squaw* of *Big Chief Sitting Bull*” – «тому що те виглядаєш як жіночка з **пабу Біг Чіф Сітлінг Булл**».

“I want to be a lady in the flower shop stead of sellin at the corner of *Tottenham Court Road*”. – «Я хочу працювати в цьому квітковому магазині, що на розі **Тоттенхем Корт Роад**».

Транскрибування є відповідним в даних випадках засобом перекладу власних назв.

“Look *wh’y*’ *gowin*, *deah*”. – “Look *wh’y*’ going, dear”. – «Диви, милуюсь, чого б те плентаєшся вже?» (Paraschuk, 2000: 167).

“*Piece o’bread*” (Paraschuk, 2000: 168). «Скивочку хліба».

У даному випадку редуційоване of ми компенсуємо за допомогою вираження «скивочка».

У цих діалектизмах використовуються засіб компенсації, які дозволяє емоційно-забарвлено передати почуття героя та стиль автора.

Висновки. Таким чином, ґрунтуючись на прикладах, наведених вище, можна зробити висновок, що діалектизм використовується для досягнення яскравого стилістичного ефекту;

підкреслення особливостей героя або його типізації; для ареальної закріпленості персонажів для соціальної характеристики персонажів; для лаконічної образної характеристики персонажів, предметів, явищ.

Головною метою перекладача має бути збереження національного колориту тексту оригіналу та передачі авторських мотивів використання діалектизмів в тексті художнього твору при виборі найбільш адекватної та зрозумілої читачеві формі еквівалента в мові перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анікеєнко І. Г., Бойцан Л. Ф., Ганецька Л. В. Практикум з курсу лексикології англійської мови для студентів III курсу. Київ : КДУ, 1999. 72 с.
2. Дзендзелівський Й. О. Літературна мова і її взаємодія з тер. діалектами. Київ: КДУ, 1977. 127 с.
3. Кобилянська Б. В. Діалект і літературна мова. Київ: СУЛМ, 1960. 87 с.
4. Hickey R. Legacies of Colonial English dialects. Cambridge University Press, 2004. 112 p.
5. Jacobs A. Calico Road. London : Hodder Headline, 2005. 504 p.
6. Jonker J. Taking a chance on love. London : Hodder Headline, 2006. 501 p.
7. Library of Congress Cataloging-in – Publication Data. Longman dictionary of contemporary English. Pearson, 2005. 1964 p. (LDCE)
8. Mesthrie R., Rakesh M. Bhatt. World Englishes. The study of New Linguistic Varieties. Cambridge University Press, 2008. 307 p.
9. Mutt O. Social and regional varieties of present-day English. Tartu: Riiklik Ülikool, 1977. 94 p.
10. Парашук В. Акценти англійської мови: фонологічні аспекти диференціації різновидів. Наукові записки Кіровоградського держ. університету. Серія філологічні науки. Випуск 22, 2000. С. 162–177.
11. The compact Edition of the Oxford English Dictionary. Complete Text Reproduced Micrographically 12 vols. Oxford, 1971. 765 p. (EOED)
12. Wrenn C. L. The English Language. London, 1949. 78 p.

REFERENCES

1. Anikeienko I. H., Boitsan L. F., Hanetska L. V. Praktikum z kursu leksykologhii dlia studentiv III kursu. [Workshop on the course of lexicology of the English language for the third year students]. Kyiv : KNU, 1999, 72 p. [in Ukrainian].
2. Dzendzelivskiy Y. O. Literaturna mova i yii vzaiedodiia z ter. dialektamy. [Literary language and its interaction with territory dialects]. Kyiv: KNU, 1977, 127 p. [in Ukrainian].
3. Kobylianska B. V. Dialekt i literaturna mova. [Dialect and literary language]. Kyiv: MULL, 1960, 87 p. [in Ukrainian].
4. Hickey R. Legacies of Colonial English dialects. Cambridge University Press, 2004, 112 p.
5. Jacobs A. Calico Road. London : Hodder Headline, 2005, 504 p.
6. Jonker J. Taking a chance on love. London : Hodder Headline, 2006, 501 p.
7. Library of Congress Cataloging-in– Publication Data. Longman dictionary of contemporary English. Pearson, 2005, 1964 p. (LDCE)
8. Mesthrie R., Rakesh M. Bhatt. World Englishes. The study of New Linguistic Varieties. Cambridge University Press, 2008, 307 p.
9. Mutt O. Social and regional varieties of present-day English. Tartu: Riiklik Ülikool, 1977, 94 p.
10. Parashchuk V. Aktsenty anhliiskoi movy: fonolohichni aspekty dyferentsiatsii riznovydiv. [Accents of English: Phonological Aspects of Varieties Differentiation] Scientific notes of the Kirovohrad state pedagogical university. Series of philological sciences. Edition 22, 2000, pp 162–177.
11. The compact Edition of the Oxford English Dictionary. Complete Text Reproduced Micrographically 12 vols. Oxford, 1971, 765 p. (EOED)
12. Wrenn C. L. The English Language. London, 1949, 78 p.

Iryna SOINA,

orcid.org/0000-0002-9554-999X

Candidate of Philological Science,

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages

Kharkiv State Academy of Physical Culture

(Kharkiv, Ukraine) soinairina2003@gmail.com

SPORTS DISCOURSE OF MODERN LINGUISTIC CULTURE

A linguistic analysis of sports discourse is presented as the speech of sports subjects, which, depending on the role of reality, verbalize their communicative intentions in different ways. Athletes and their immediate environment: coaches, judges, administrators structure their speech in order to achieve a sports result; fans and spectators emotionally evaluate the actions and results of preparedness of the direct participants of the sporting event; sports commentators and sports journalists record and describe the course of the event for virtual fans in the media space. It was revealed that the linguistic culture of a sports commentator as a subject of sports and his communicative behaviour is manifested in such parameters of speech influence as control of semantic redundancy and sufficiency, cognitive accessibility and volume of transmitted information, access to the linguistic and lingua cultural code of reality, localization of the current moment of the event. It is substantiated that sport in social life is multifunctional, characterized by semiotic saturation and is a sign system that codes experience and conveys its meaning to different levels of perception and understanding. Signs in sports have feedback, focusing on a particular type of behaviour and attitude. The same sign in sports can be interpreted in different ways, which is explained by the inconsistency of the very phenomenon of sports. Sport in the communicative and informational space, in which a person is involved as a biosocial being, realizes his needs for physical perfection in it. It is shown that the realization of these basic needs directly depends on the language and speech explications of the needs themselves. Human activity in the socio-cultural reality, aimed at physical self-improvement, is a competitive activity of the individual in the field of sports. It is noted that the genre diversity of sports discourse is possible due to its focus on the implementation of vital human needs in society.

Key words: *sports discourse, language and speech explications, signs in sports, genre diversity, linguistic and cultural concepts, communicative and informational space, axiological linguistics.*

Ірина СОЇНА,

orcid.org/0000-0002-9554-999X

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та іноземних мов

Харківської державної академії фізичної культури

(Харків, Україна) soinairina2003@gmail.com

СПОРТИВНИЙ ДИСКУРС СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Наведено лінгвістичний аналіз спортивного дискурсу як мови суб'єктів спорту, які залежно від ролі в реальності по-різному вербалізують свої комунікативні наміри. Спортсмени та їх безпосереднє оточення: тренери, судді, адміністратори структурують своє мовлення з метою досягнення спортивного результату; уболівальники та глядачі емоційно оцінюють дії та результати підготовленості безпосередніх учасників спортивної події; спортивні коментатори та спортивні журналісти фіксують та описують хід події для віртуальних уболівальників у медійному просторі. Виявлено, що лінгвістична культура спортивного коментатора як суб'єкта спорту та його комунікативна поведінка проявляється у таких параметрах мовного впливу, як контроль смислової надмірності та достатності, когнітивної доступності та обсягу інформації, що передається, забезпечення доступу до мовного та лінгвокультурного коду реальності, локалізації поточного моменту. Обґрунтовано, що спорт у соціальному бутті поліфункціональний, характеризується семіотичною насиченістю і є знаковою системою, що кодує досвід і передає його значення на різні рівні сприйняття та розуміння. Знаки у спорті мають зворотний зв'язок, який орієнтується на той чи інший тип поведінки та стосунків. Один і той самий знак у спорті може бути витлумачений по-різному, що пояснюється суперечливістю феномена спорту. Спорт у комунікативно-інформаційному просторі, у якому залучена людина як біосоціальна істота, реалізує в ньому свої потреби до фізичної досконалості. Показано, що реалізація цих базових потреб безпосередньо залежить від мовних та мовленнєвих експлікацій самих потреб. Діяльність людини в соціокультурній реальності, яка спрямована на фізичне самовдосконалення, є змагальною активністю

особистості у сфері спорту. Зазначається, що жанрове різноманіття спортивного дискурсу можливе завдяки його орієнтованості на реалізацію життєво важливих потреб людини у соціумі.

Ключові слова: *спортивний дискурс, мовні та мовленнєві експлікації, знаки у спорті, жанрове різноманіття, лінгвокультурні концепти, комунікативно-інформаційний простір, аксіологічна лінгвістика.*

Problem statement. The phenomenon of sport is a complex anthroposociocultural phenomenon that affects various manifestations of social life and is influenced by economics, politics, art, education, and healthcare. The connection between sport, humanity and society is a “deep area of collective sensitivity” (P. Trifonas, 2001: 22), which is the starting point in the process of identifying the typological and profile features of a specialized sports discourse, historical paradigms of its existence, clarifying the structural and functional specifics, forms and methods activities in different socio-political and economic conditions of the social space in the study of linguistic culture.

Research analysis. The works of many philosophers, sociologists, psychologists, historians and linguists are devoted to the study of sports (I. Huizinga, U. Eco, A. Beard, M. Ibragimova, L. Gaznyuk, E. Zavalnyuk, L. Karpets, V. Lukashchuk, I. Oleksina, Yu. Semenova, P. Charchenko and others). In modern linguistic culture, special sports vocabulary has not yet received sufficient systemic coverage. The sports discourse is insufficiently processed, although sport as an integral part of the socio-cultural life has long won universal recognition. Choosing sports discourse as the subject of research, we proceeded from the fact that in the domestic linguistic literature there are still no generalizing works on the language of sports, there is no systematic description of the national lexical and phraseological subsystem “sport”. It should be noted the interest of linguists in the study of the discursive aspects of the language, the understanding of the need for further development of problems related to the identification of the mechanisms for the formation of sports images and their verbal impact on human behaviour and thinking, as well as the need to develop a typology of the global discursive space. Phenomenon sport remains insufficiently studied from linguistic positions, remaining practically out of sight of such linguistic disciplines as linguoculturology, axiological linguistics and discourse studies.

Aim. The article is aimed to elucidate the features of sports discourse as a lingua semiotic system and its connection with the needs of the individual. To do this, it is necessary to carry out a linguistic description of the constitutive features of sports discourse and show how they manifest themselves in sports communication.

Presentation of the main material. Sports as a social phenomenon are divided into a number of

groups according to several criteria: game or team sports, women’s and men’s competitions, children’s and youth sports; Olympic, non-Olympic and Paralympic sports, which are evaluated by judges (football, hockey) and the jury (rhythmic gymnastics, figure skating, etc.). All these types originate in gaming activities and are based on the idea of sports as an important means of developing the will, character and aspirations of a person. Maintaining health fills sports activities with special meaning and value, and also blurs the sharp differences between the main sports (М. Ібрагімов, 2014). Such important categories in the axiological context as will, strength, character, health and many others play a significant role in sports communication and form sports discourse. These categories, being unconditional elements of culture, receive linguistic expression, acquiring the status of linguocultural concepts. Discourse is a space for the realization of concepts. The mental constructs of knowledge (concepts) are grouped into a system, and then they receive a linguistic expression thanks to the structures formed on their basis. These structures, in turn, form a discursive system consisting of a presentational structure and its speech embodiment.

Understanding the concept as a multidimensional semantic formation, which has a figurative, descriptive and value dimension, makes it possible to imagine the foundations on which the lingua semiotic concept sphere of communication is built (У. Еко, 1998). Important linguistic and cultural concepts are involved in the communicative space of sports, such as: “physical perfection”, “health”, “will”, “character”, “strength”, “courage”, “feat”, “struggle”, “competition”, “contest”, “hero”, “winner”, “achievement”, “beauty”, which form the semiotic content of the generalizing concept sphere “sport”. Each of these concepts is characterized by its special value component. The concept sphere “sport” appears as a multi-level formation, including intellectual values in the form of knowledge about the methods and means of developing a person’s physical potential; sports training and a healthy lifestyle; values of a motor nature as examples of motor activity; personal achievements; physical potential; pedagogical technologies that provide methodological guidance; practical recommendations; training methods; mobilization ability to rational organization of the time budget; discipline; composure; quick assessment of the situation and decision-making; the ability to survive failure; inten-

tional as those that reflect the formed public opinion, the prestige of sports in certain historical periods in a particular society, popularity among different categories of the population. The values of sports include the socio-psychological attitudes of people, which are determined the nature, structure and orientation of the needs, motivations and value orientations for sports (П. Чарченко, 2013). Ethical, aesthetic, educational, as well as economic, political and general cultural values are reflected in sports. The value content of the concept sphere “sport” gets its linguistic expression in the meanings of such an appropriate lexeme as “to distract from work”; “to play”, “to have fun”; “entertain”, “amuse” (Й. Хейзинга, 2001). This makes it possible to clarify the value potential of the “sport” concept sphere as a reflector of general norms of behaviour and moral principles that emphasize strong-willed qualities, cooperation, friendship, and readiness to help one’s neighbour. In addition, the concept sphere “sport” in the mind of a person is associated with the achievement of a high sports result. The definition includes a value component: achievement as something that a person has been striving for a long time, which was very important for him, and he had to go through a difficult path in obtaining this benefit. There will be such semantic markers as “hard”, “difficult”, “work”, “training” (every day), “strict regime”, “diet”, “work to the limit”, “achieve”, “resolve”, “ideal”, “striving for excellence, for victory”, “fair play”, “victory, winner”, “gold”, “medal”, “pride”, “glory”, “honour”.

The figurative component of the concept of “sport” gives the possibility of metaphorical reflection in the language and speech of universal existence. Sports vocabulary, due to its imagery, penetrates into various spheres of life (L. Gazniuk, I. Soina, 2019). In politics, as a rivalry between two leaders during the election campaign, in the economy, the images of sports as a successful and effective solution of affairs are intensively exploited. And rewards for victory and work through the image of “gold” is nothing but sports metonymization. The name of the credit card, which gives special benefits to its owner (gold card), is the result of a secondary nomination: victory in sports and achievements in the field of finance.

The proto-concepts in the concept sphere “sport” are the game and competition as a historical basis, on which the whole system of concepts involved in the discursive space of sports activities and human communication was subsequently built. Competition and play coexist in sports, while researchers point to their non-trivial connection with the concept of “freedom”. On the one hand, this connection is manifested in the initial understanding of the game as a voluntary activ-

ity, which is carried out in free time and is determined by the human will. These characteristics of the game are inherent in many sports games and some forms of amateur sports. At the same time, in professional sports, “freedom” is opposed to “non-freedom” or “work”, which is characterized as dependent, negative and secondary in relation to the game – independent, positive and primary.

The semiotic parameters of the proto-concept “game” are its dominant characteristics: 1) delimitation, understood as spatial (stadium, ring, swimming pool) and temporal isolation (temporary fixation; the exception is a few sports that do not have rules for limiting the duration of the competition, such as tennis and chess) (L. Gazniuk, I. Soina, 2020); 2) the uncertainty of the result is a characteristic parameter not only of the game in general, but also of all sports games, since it is the uncertainty of the outcome of the game that ensures a tense psychological state and the corresponding communicative behaviour of the participants in a sporting event; 3) the absence of the opposition “productivity – unproductivity” – amateur games that do not bring material results in the form of monetary or other rewards; 4) regulatory or the presence of rules fixed in the form of non-rigid norms; 5) the presence of the opposition “faith / pretence” as integral characteristics of the communicative behaviour of the linguistic personality of the subjects of sports communication, presented depending on the type of game (amateur or commercial game). The proto-concept “competition” is closely related to the concept “game”, however, its basic differences from the latter are, firstly, the indispensable dominance (superiority) of one competitor over another, which has institutional consequences (one institution is stronger than another, the state-winner, the state-loser); secondly, the rigid ritualization of a sporting event as a competition; thirdly, the existence of the opposition “productivity-unproductivity” and the opposition of amateur sports competitions that do not bring material rewards and sports games, the purpose of which is to achieve certain results that bring material benefits (monetary rewards, commercial profits of the organizers); fourthly, strict regulation of competition through officially fixed codes of rules providing for legal sanctions; fifthly, significant, in comparison with the game, the presence of a risk to the health of participants in a sporting event as a competition. Competition in its purest form is increasingly giving way to bribery, doping, psychological intimidation of opponents and striving for victory at all costs. Thus, the value component of the concept of “competition” is increasingly being replaced by the anti-value component, which contradicts the originally intended

purpose of sports activities to promote human health and physical perfection. Thus, in the system of concepts that form the cognitive space of sports, a kind of confrontation or opposition of the concepts “competition” and “health”, “strength” and “physical perfection” arises.

A system of concepts is involved in the sports discourse, which are dynamic mental formations verbalized as in positively filled nominations such as “labour”, “health”, “strength”, “diet”, “training”, “victory”, “fame”, “honesty in the game”, etc., as well as in negatively filled ones, such as “aggression”, “anger”, “cruelty”, “pain”, “injury”, “dishonest refereeing”, “doping”, “bribery judges”. The subject component of the concepts involved in the sports discourse is the physical / physiological properties and qualities of a competing personality. The figurative component includes event elements of sports competitions. The value component symbolizes sports achievements and successes, as well as individual ethical and aesthetic characteristics of sports subjects (strength, courage, dexterity, beauty of the human body, etc.).

The process of deployment of sports discourse occurs as the immersion of the system of listed concepts into the speech activity of the subjects of sports communication, is initiated by its participants on a vast lingua-semiotic and social background, forming a sports discourse as a whole (Ф. Сосюр, 2013). The sports discourse deployment mechanism functions through the implementation of a number of its constitutive features. Sports discourse as a type of institutional discourse is a complex multifunctional formation that includes other types of discourse, such as, for example, pedagogical, manifested in the communication of the “sportsman-coach” pair; legal, revealing itself in matters of rules and violations of the conduct, participation, cancellation or postponement of sports competitions; political, which permeates through major international competitions; medical, which is part of the sports discourse as part of the training of athletes, providing them with assistance during the competition and during rehabilitation. At the present stage of development, a significant part of the sports discourse is the discourse of the mass media and advertising discourse, which are used by sports for their own purposes (to attract, hold attention, interest the buyer, advertise the product). The ritualized nature of sport is manifested in the process of conducting sports competitions. At the same time, the connection between sports and ritual discourses is revealed. Such openness of sports discourse to other types of discourse is due, firstly, to the relevance of sports in general; secondly, the goals and values of

sports discourse, coinciding with the goals and values of other types of discourse; and thirdly, by the fact that sport as a social phenomenon, originally aimed at maximizing the disclosure of a person’s physical abilities and their demonstration, with its competitive and game components attracts universal human institutions and socio-cultural phenomena as a model of social management through which it is possible to influence it.

Sports jargon stands out among modern sociolects, which can be explained by the mass character and prevalence of various sports and sports activities among the population (Л. Карпец, 2009). The sports discourse unfolds between the participants of a sports process or event, i.e. communicators – sports subjects who manifest themselves as three groups of linguistic personalities verbalizing their communicative intentions in different ways. The first group is athletes and their immediate environment: coaches, judges, administrators. They structure their speech in order to achieve a sports result. The second – fans and spectators – emotionally evaluate the actions and results of preparedness of the direct participants in a sporting event. The third is sports commentators and sports journalists who record and describe the course of the event for virtual fans in the space of media technologies. The chronotope of sports discourse is the limited duration of a sporting event; the time of the athlete’s preparation for the competition, determined by the preparation plan and the schedule of the competition, as well as the time of the broadcast of the competition, coinciding with the time of its actual holding. The chronotope should also include video-recorded and broadcast fragments of a sporting event: replays reflecting both the most successful episode of a sporting event (for example, a goal against an opponent) and unsuccessful ones (falling on ice, falling from a sports equipment, etc.). Important chronotopic elements of sports discourse are spatial elements, in particular, the locus of the actual sporting event (sports arena, sports hall, swimming pool, running track, ice stadium, tennis court, bicycle racetrack, shooting range, etc.), as well as the geographical location holding a sporting event (city, country, district), and the locus of holding preparatory events for a sporting event (training and utility rooms: locker room, showers, training courts, etc.). Within the boundaries of the listed chronotopic elements, a sports discourse unfolds in the corresponding semiotic space (І. Соїна, 2022). The goals of sport predetermine the verbal strategies of sports discourse, the content of which consists both in the direct provision of the athlete’s cognitive competence in the actions performed by him through the instructions of the coach or men-

tor, and indirectly in supporting the athlete's actions through the fans' discourse (approving or disapproving slogans, exclamations, nominative vocabulary, etc.) (М. Бейлін, 2018); through the genre of sports commentary, which dominates in sports discourse, detailing and explaining to the witnesses of the sports process the essence of what is happening at the time of the sports event.

Sports discourse, due to its universal quality, as a focus on the implementation of the basic (vital) needs of the entire society, is characterized by genre diversity. Genres are distinguished using a deductive model based on goals, types of participants, type of scenario, ritualization, as well as based on real-life and naturally formed forms of communication in the socio-cultural life of a person (I. Soina, L. Gazniuk, G. Goncharov, 2020). The number of sports discourse genres is regulated by the spheres of sports deployment in society. The sports discourse of modern linguistic culture includes the following genres: research work in the form of an article based on observation and experimental data (article about research of motor apparatus athlete); medical-therapeutic conversation (conversation of a psychologist-therapist with a sports subject); physical education lesson at school; training or match analysis; coaching the athlete; sports court (discussion of sports functionaries regarding the disqualification of an athlete who has used doping in a competition or violated sports rules); sports interview (conversa-

tion between sports subjects and journalists immediately after the competition); sports press conference (conversation between sports subjects and journalists after a certain time after the competition). The genre of sports discourse includes sports memoirs of sports subjects who have stopped their sports career.

Findings. The constitutive features of sports discourse are maximally manifested in the process of reflection of sports events through sports commentary, which is the leading genre of sports discourse, providing it with communicative significance. The genre diversity of this type of discourse includes the discourse of a coach, the discourse of fans, the discourse of judges, the discourse of athletes representing game and cyclic sports. Sports discourse consists in verbal support for achieving sports goals, winning sports competition, achieving a sports form that makes it possible to exercise superiority in a sports event, as well as ensuring the presentation and prestige of a state or a sports institution that prepares its representative to participate in a competition. Sports discourse is actively penetrating the national language, being one of the important sources of its replenishment. There is a process of metaphorical expansion of sports vocabulary. The most important trend in the development of sports vocabulary is the process of its internationalization, which occurs under the influence of extralinguistic factors that determine borrowings from the terminology sphere of that language and that country that is a trendsetter in a particular sport.

BIBLIOGRAPHY

1. Бейлін М. В., Семенова Ю. А. Комунікативні практики і номінативна лексика в субкультурі спорту. *Social sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. pp. 21–38.
2. Ібрагімов М. М. Філософія спорту в соціокультурному дискурсі. *Спорт і фізичне виховання в соціогуманітарному дискурсі: збірник наукових статей*. Київ: НУФВСУ, 2014. С. 31–96.
3. Карпець Л. А. Спортивний жаргон як відображення соціальної структури мови. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна, 2009. <http://litmisto.org.ua/?p=19233>
4. Соїна І. Спорт як візуальна семіотична система. *Фізична культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми та перспективи: збірник тез XXII Міжнародної науково-практичної конференції, 6–7 грудня 2022 року*. Харків: ХДАФК, 2022. С. 612–614.
5. Сосюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 272 с.
6. Хейзинга, Й. Homo ludens (человек играющий). М.: АСТ, 2001. 570 с.
7. Чарченко П. С. Роль колективних спортивних ігор у розвитку комунікативних здібностей підлітків-девіантів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 11. С. 94–98.
8. Эко У. Отсутствующая структура. *Введение в семиологию*. ТОО ТК «Петрополис», 1998. 432 с.
9. Gazniuk L. M, Soina I. Yu. Human speech form as a grammatic method. *II International scientific conference "Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities": Conference proceedings, February 22th, Vytautas Magnus University*. Kaunas: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2019. pp. 53–56.
10. Gazniuk L., Soina I. Temporality of social reality and structure of language. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph*. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2020. pp. 274–294.
11. Soina I., Gazniuk L., Goncharov G. Language Practices as Translators of Social-Cultural Being of a Human. *Інформаційне суспільство: сучасні трансформації: монографія*. Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю. 2020. С. 188–198.
12. Trifonas P. P. Umberto Eco and Football. *UK Sport Today*. 2001. Issue 7. pp. 28–38.

REFERENCES

1. Beilin M. V., Semenova Yu. A. Komunikatyvni praktyky i nominatyvna leksyka v subkulturi sportu [Communicative practices and nominal vocabulary in subculture sports]. Social sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. pp. 21–38 [in Ukrainian].
2. Charchenko P. S. Rol kolektyvnykh sportyvnykh ihor u rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei pidlitkiv-deviantiv [The role of collective sports games in the development of communicative skills of young people]. Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports. 2013. № 11. pp. 94–98 [in Ukrainian].
3. Eko U. Otsutstvujushhaja struktura [Missing structure]. Introduction to semiology. TOO TK "Petropolys", 1998. 432 p. [in Russian].
4. Gazniuk L. M., Soina I. Yu. Human speech form as a grammatic method / II International scientific conference "Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities": Conference proceedings, February 22th, Vytautas Magnus University. Kaunas: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2019. pp. 53–56.
5. Gazniuk L., Soina I. Temporality of social reality and structure of language / Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2020. pp. 274–294.
6. Hejzinga, J. Homo ludens (chelovek igrajuščij) [Homo ludens (person playing)]. M.: ACT, 2001. 570 p. [in Russian].
7. Ibrahimov M. M. Filosofii sportu v sotsiokulturnomu dyskursi [Philosophy of sport in socio-cultural discourse]. Sport and physical education in socio-humanitarian discourse: collection of scientific articles. Kyiv: NUFVSU, 2014. pp. 31–96 [in Ukrainian].
8. Karpets L. A. Sportyvnyi zharhon yak vidobrazhennia sotsialnoi struktury movy [Sports jargon as a reflection of the social structure of the language]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia filolohichna, 2009 [in Ukrainian]. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19233>
9. Soina I., Gazniuk L., Goncharov G. Language Practices as Translators of Social-Cultural Being of a Human. Information society: Modern transformations: Monograph / per ed. Leszko; Vinnytsia State Pedagogical University, named after Mykhaylo Kotsyubynsky. Vinnytsia: FOP Korzun D. Iu., 2020. pp. 188–198.
10. Soina I. Sport yak vizualna semiotychna systema [Sport as a visual seven-point system]. Physical culture, sport and health: State, problems and prospects: Collection of theses XXII of the International Scientific and practical Conference, 6–7 December, 2022. Kharkiv : KhDAFK, 2022. pp. 612–614 [in Ukrainian].
11. Sossjur F. Kurs obshhej lingvistiki. [Course of general linguistics]. M.: Kn. dom LIBROKOM, 2013, 2013. 272 p. [in Russian].
12. Trifonas P. P. Umberto Eco and Football / UK Sport Today. 2001. Issue 7. pp. 28–38.

Ганна СПОТАР-АЯР,
orcid.org/0000-0002-2861-6339
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри тюркології
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) spotar@knu.ua

ПОНЯТІЙНЕ МІКРОПОЛЕ АФІКСА *-АСАК / -ЕСЕК* У СУЧАСНІЙ ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті розглянуто семантичні компоненти афікса *-acak* у сучасній турецькій мові. Цей багатофункціональний афікс можна вживати в різних типах конструкцій, а семантика, яку зазначена морфема виражає, безпосередньо залежить від положення форманту в синтаксичній конструкції. Досліджуючи специфіку функціонування афікса, ми беремо за основу твердження: 1) один предикативний афікс може виражати значення всіх трьох категорій, якщо жодна з них не виражена будь-яким іншим афіксом; 2) афікси виражають семантику категорій, у позиції яких перебувають. Положення семантичних компонентів у лійній послідовності понятійного субстрату ніколи не змінюється. У сучасній турецькій мові форма організації компонентів така: аспектуальність, темпоральність, модальність. Отже, афікс *-acak* реалізує різні значення відповідно до позиції, у якій він перебуває в синтетичних / аналітичних / перифрастичних формах. Морфема виражає парадигму модального (суворий наказ, пропозиція, обіцянка, порада тощо), темпорального (футуральна перспектива) й аспектні значення. Темпоральна й аспектна семантика реалізується зазначеним афіксом у випадку, якщо модальні значення моделюються наступною морфемою. Якщо афікс ужито у предикаті як єдиний формант, то в певних комунікативних ситуаціях він виражає значення усіх трьох категорій одночасно. Перебуваючи найближче до кореня дієслова або в позиції, де наступний формант значно домінує зі своєю семантикою, афікс виражає його аспектний семантичний компонент (намір, волю, інтенцію дії тощо). Наприклад, у деяких конструкціях, таких як *-acağına* або *-acak gibi olmak*, морфема реалізує тільки аспектуальне значення. Важливим чинником, що актуалізує використання афікса *-acak* у сучасній турецькій мові, є його синтаксична валентність.

Ключові слова: синтаксис турецької мови, афікс, понятійне мікрополе афікса, аспектуальність, модальність, темпоральність.

Hanna SPOTAR-AYAR,
orcid.org/0000-0002-2861-6339
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at Turkology Department
Educational and Scientific Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) spotar@knu.ua

CONCEPTUAL MICROFIELD OF AFFIX *-ACAK / -ECEK* IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE

The article deals with the semantic components of *-acak* affix in modern Turkish language. This multifunctional affix *-acak* in Turkish language can be used in different types of constructions, and the semantics expressed by means of this morpheme directly depends on position within syntactical construction. In this research we take as a basis the statement: 1) one predicative affix can express the meaning of all three categories, if none of them is expressed with any another affix; 2) affixes that express the semantics of categories being in the position responsible for linguistic modeling of such semantics. In modern Turkish language the form of components' organization is as following: aspect, temporality, modality. The position of semantic component can never be changed. Semantics and function of the affix *-acak* differ due to obtained position within synthetic / analytical / periphrastic forms. The morpheme expresses a paradigm of modal (strict order, offer, promise, advice etc), temporal (future perspective) and aspectual meanings (intention). Temporal and aspectual semantics is expressed by this affix only if there is another affix with modal meaning. In addition, in the predicate the affix expresses the meaning of all three categories simultaneously in certain communicative situations. In some constructions such as *-acağına* or *-acak gibi olmak* we can see only aspectual meaning. Being in the closest position to the root of the verb or in a position where the next formant strongly dominates with its semantics, the affix expresses its aspectual semantic component (intention, will, intention of action, etc.). An important factor actualizing

the use of the affix -acak in modern Turkish is its syntactic valence. The formant is widely used in predicates, expressing aspectual, temporal and modal semantics. The main factor affecting its contribution to the meaning of the structure is its position. The affix in certain communicative situations realizes the meaning of all three categories simultaneously, provided that the next affix does not express semantics of any of the categories. Affix -acak is widely used in combination with postpositions, playing a key role in the formation of the conceptual substrate, in such constructions its temporal semantics is preserved. The modal value is realized in the form of a strict order; instructions for performing an action. In periphrastic forms, in the semantic vertex, the morpheme realizes the meaning of intention or intention, while in the grammatical vertex it realizes the modal meaning of confidence in expressed information.

Key words: affix -acak, syntax of modern Turkish language, semantic microfield of morpheme, position, aspect, modality, temporality

Постановка проблеми. Сучасні дослідження турецької мови, її морфологічної будови, синтаксису дедалі більше орієнтуються на парадигму антропоцентричних підходів, унаслідок чого активно розвивається низка лінгвістичних напрямків, серед яких важливе місце посідає функціоналізм. Як справедливо зазначає М. П. Кочерган, членування граматики на морфологію, тобто граматику слова, і синтаксис, або граматику речення, не є універсальним. Якщо в синтетичних мовах морфологія є дуже важливою, то в аналітичних вона відходить на задній план, а в так званих «аморфних» мовах її цінність нульова (Кочерган 2010: 243–244). Актуальними питаннями досліджень тюркських мов є аналіз способів моделювання аспектуальних, темпоральних, модальних та інших значень у синхронічній і діахронічній площині. Зокрема, аналіз процесу граматикизації мовних одиниць, якому присвячені праці другої половини ХХ ст., дозволяє знайти відповідь на багато запитань: від походження до їхніх семантичних компонентів і специфіки функціонування. Важливу роль у процесі формування нових граматичних форм і конструкцій відіграє зміна граматичного статусу мовних одиниць. Зазначений процес є наслідком багатьох комунікативно-когнітивних механізмів і культурних явищ, необхідності реалізації більш абстрактних значень за допомогою мовних засобів.

Аналіз досліджень. У турецькій мові афікс є формантом, тобто мінімальною мовною частиною, яка реалізує семантичне значення, синкретичною та поліфункціональною морфемою. Крім того, у пропонованому дослідженні ми дотримуємось твердження, що семантика, яку реалізує афікс, залежить від його позиції в мікросинтаксичній конструкції. Як зазначив видатний тюрколог Л. Йохансон, у тюркських мовах порядок афіксів підпорядкований жорстким правилам. Афікси формують класи за їхньою здатністю займати позиції у слові по відношенню до основи. Словотворчі афікси перебувають у найближчій позиції до основи, вони передують фінітним (Johanson, 1998: 37).

На взаємозв'язок позиції та функції, що реалізує афікс, вказує турецький дослідник Ф. Гюрбюз, який, досліджуючи дієприкметники, звертає увагу на те, що афікс *-ecek* не є афіксом, який утворює дієприкметник. Учений, зокрема, наводить приклад: *Gelecek kışın soğuk geçeceği tahmin ediliyor* (Очікується, що прийдеши зима буде холодною) та стверджує, що у цьому випадку дієслово в майбутньому часі виконує синтаксичну роль прикметника, проте не є дієприкметником (Gürbüz, 2010: 44). Зі слів ученого випливає, що один і той самий формант, перебуваючи в позиції означення, змінює свої функціональні якості.

У попередніх дослідженнях ми встановили, що принцип лінійної послідовності перерозподілу понятійного субстрату є надзвичайно важливим для тюркських мов: афікси поєднуються за принципом ланцюжкового прилягання, унаслідок чого в дієслівних формах, що містять декілька морфем, один афікс виражає одне значення (Спотар-Аяр, 2021: 58). Видатний дослідник дагестанських мов О. Е. Кібрик, описуючи зазначене морфологічне явище, використовує термін *лінійний порядок афіксів в аглютинативних мовах* (Кібрик, 2005). Крім того, слід підкреслити, що кожен наступний афікс домінує над попереднім з огляду його внеску до значення конструкції. У турецькій мові у предикативах спостерігається така послідовність понятійних компонентів: стан – аспект – темпоральність – модальність. До того ж, перебуваючи в різних позиціях, афікс *-acak* може виконувати різні синтаксичні функції. У словнику турецьких афіксів, наприклад, Е. А. Ксато Д. Натан подають такі значення (синтаксичні функції) афікса *-acak*:

- реалізація значення майбутнього часу,
- партицип на *-acak*,
- фінітний партицип на *-acak* (Csató, Nathan).

Розглядаючи питання семантичного мікрополя *-acak*, що є значно більшим за класичне ототожнення з майбутнім часом або наміром вираження дії, необхідно встановити етапи утворення парадигми понятійних компонентів. Семантичне мікрополе цієї морфеми формувалося протягом тривалого історичного періоду. Н. З. Гаджієва та

Б. А. Серебренников, зокрема, висловили припущення, що афікс *-acak* виник і почав функціонувати після розпаду тюркської прамови (Гаджиева, Серебренников, 1986: 88).

Мета статті. Природно, що спершу для зображення дійсності у будь-якій мові використовували прості граматичні форми та поєднання слів, згодом формуються складніші за будовою синтаксичні конструкції. Це, зі свого боку, привело до розширення або звуження понятійного мікрополя афіксів. У пропонованій науковій розвідці нами було поставлено за мету проаналізувати функціональні та семантичні характеристики афікса *-acak* у турецькій мові та специфіку його вживання як компонента складних синтаксичних конструкцій, використовуючи комплекс методів, серед яких, зокрема, й описовий із прийомами лексичної, морфологічної та семантичної інтерпретації. Головне завдання дослідження – дати відповідь на питання: як позиція у лінійній послідовності, у якій перебуває афікс *-acak* у лексемі або в синтетичній / аналітичній / перифрастичній формі, впливає на те, яку семантику він реалізує та яку функцію виконує.

Виклад основного матеріалу. У турецькій мові до XIV ст. темпоральну семантику майбутнього часу реалізовували за допомогою афікса *-(y)isar*, частота функціонування якого знизилася у XV ст. У текстах XVI ст. зазначений афікс спостерігається досить рідко та функціонує, зазвичай, в усталених виразах. У процесі переходу на класичну османську мову відбувається збільшення частоти вживання афікса *-acak*, який до цього функціонував як формант дієприкметника (Gültekin, 2006: 38). С. Чагатай, зокрема, вказує на те, що афікс *-acak* витісняє з ужитку афікс *-asi*: спочатку його вживали досить рідко з метою субстантивізації дієприкметників (Çağataı, 1947: 546). С. Уйгур висловлює думку про те, що афікс з'явився у другій половині XV ст. та замінив собою афікс *-(y)isar*. Крім того, учений звертає увагу на активне функціонування дієприкметникового афікса *-(y)asi* у текстах XIII–XVI ст. для реалізації семантики майбутнього часу (Uygur, 2007: 1192). Е. О. Груніна стверджує, що період XVI–XVIII ст. характеризується змінами в системі часових форм, насамперед теперішнього і майбутнього часу. Час на *-(y)isar* поступово виходить з ужитку, у письмову мову входить форма майбутнього часу на *-(y)acak* (Груніна, 1966: 33).

Важливим фактом, на який вказує З. Коркмаз, є те, що афікс *-acak* спочатку почали вживати у поєднанні з допоміжними дієсловами, утворюючи предикатив. Відтоді він втратив свій статус

ім'я-дії та функціонал і його почали поступово використовувати як показник майбутнього часу. Оскільки компонент *-a* у складі суфікса *-a+çak>-a+çak* фактично втрачає свою функцію показника майбутнього часу, імовірно, така функція відновлюється шляхом перенесення на компонент *-çak* у процесі переходу афікса від форманту імені-дії до форманту фінітних форм (Korkmaz, 1959).

Отже, афікс уперше вживали для формування означальної конструкції для реалізації значення майбутнього часу. З огляду на це його первинною функцією є утворення дієприкметника: морфему вживають для формування значення ознаки, яку означуване набуде в майбутньому, чи дії, реалізація якої відбудеться після моменту мовлення / моменту референції, або реалізація якої планується: *Bu sessizliklerin birinde dört gün sonra şehirden ayrılacak ilk trenin düdüğü işitildi* (Pamuk, 2002: 42). – *В один із таких моментів тиші почувся звук потягу, який уперше за чотири дні поїде з міста.* Як бачимо, дієприкметник означає дію, що відбудеться в майбутньому щодо моменту референції, отже, реалізує перспективність.

Надалі формант набуває здатності до субстантивізації, уживання його у субстантивованому вигляді є характерним явищем для сучасної турецької мови: *Birinci perdenin sonu yaklaşıyordu ki "Kadife'ye gidelim!" dedi İpek. "Ona anlatacaklarım var"* (Pamuk, 2002: 42). – *Наближався кінець першої дії, коли Іпек сказала: «Пішли до Кадіфе! Мені є що їй розповісти».* Як бачимо, у таких випадках афікс реалізує значення «те, що має відбутись», «дія або стан, реалізація якої планується».

У діахронічній площині спостерігаємо процес розширення синтаксичного функціонала афікса, що приводить до вживання форманта у поєднанні з дієсловами за допомогою керування. Це стає можливим за рахунок синтаксичної валентності субстантивованих дієприкметників, зокрема й можливості приєднувати показники особи й афікси відмінків. Ми можемо припустити, що така можливість виникла завдяки другому компоненту афікса, який за часів давньої тюркської мови вживали як словотворчий. Поширеною є думка, що афікс *-çak*, за допомогою якого з іменника утворюють іменник, так само бере участь у формуванні іменника з дієслова (Nazar, 2011: 148). На нашу думку, внаслідок процесу граматикалізації перший компонент надав форманту значення майбутнього часу, другий, натомість, актуалізує сполучуваність з іншими частинами мови, зокрема й керуванням, що дозволяє формувати складніші синтаксичні конструкції: *Ama siyasete bulaşırsa*

geri dönünce gene eskisi gibi Allah'ın olmadığına düşünmeye başlayacaksınız" (Pamuk, 2002: 105). – «Повернувшись у Німеччину, як і раніше **вважатимеш**, що Аллаха немає»; **обіцянки**: "Ama kendimi kaptırtam, sen de bul kendini. Her şey iyi olacak" (Pamuk, 2002: 187). – «Але я не загублю себе, і ти втримайся. Все **буде добре**»; **поради**: "İyice bakın, hücre kapılarının üzerindeki gözetleme penceresinden bakacaksınız. Korkmayın, sizi tanıtamazlar" (Pamuk, 2002: 179). – «Добре придивляйтесь, **дивіться** через віконця спостереження у дверях камер. Не бійтеся, вас не впізнають».

Афікс у питальній формі реалізує значення прохання виконати дію: "Hepsi yazılarımdan öğrenilebilir çünkü. Beni gerçekten neden görmek istediğini söyleyecek misin?" (Pamuk, 2002: 258). – «Бо він все може дізнатись з моїх записів. **Скажи**, чому ти насправді хочеш мене побачити?».

У деяких випадках афікс *-acak* можна вживати без темпорального значення, оскільки на передній план виходить його синтаксична функція. У конструкції *-miş / yor olabil-*, що виражає припущення, можна використовувати афікс *-ir*. Через те, що у процесі утворення синтаксичних похідних конструкції афікс *-ir* не може бути, наприклад, субстантивований, замість нього вживають афікс *-acak*. У цій конструкції афікс *-acak*, так само як й афікс *-ir*, не має ні темпоральної, ні аспектуальної семантики (Gülsevin, 2015: 187): *Bu defterin kaybolmuş olabileceğine inanmıyor, Tarkut Ölçün kar altındaki Frankfurt'u sigara içerek sessizce seyrederken ben aynı yerlere yeniden bakıyordum* (Pamuk, 2002: 257). – *Він не вірить, що цей зошит міг загубитись, у той час, коли Таркут Ольчун, курячи цигарку, безмовно спостерігав засніжений Франкфурт, я знову роздивлявся ті самі місця*. Як бачимо, функціонування *-acak* актуалізовано його синтаксичною валентністю, натомість аспектуальні та темпоральні значення афікса лишаяються вторинними.

У дво- і багатоконпонентних конструкціях за наявності двох або більше предикативних афіксів *-acak*, перебуваючи в аспектуалізаторі, реалізує лише модальне значення. Наприклад, перифрастична форма на *-miş olacak* означає, що мовець упевнений у виконанні дії, перебуванні в певному стані: *Ama kendimi öldürmeyi her düşüncümdede onların da benim gibi düşünmüş olacaklarını hissediyorum* (Pamuk, 2002: 397). – *Кожного разу, коли я думаю вбити себе, відчуваю, що вони, **напевно**, думали те саме, що і я*. У мові офіційно-ділових паперів така форма виражає значення безапеляційного наказу, інструкції до виконання дії: *dilekçe doldurulmuş*

olacak – заява має **бути заповненою**. Як бачимо, формант у цих випадках виражає модальне значення інструкції виконання дії.

Перебуваючи у позиції **темпоральності**, афікс *-acak* реалізує значення, пов'язане з виконанням дії в майбутньому. У турецькій мові цей формант виражає значення проспективності, тобто з його допомогою описують дію, планування або намір реалізації якої з'явився в минулому щодо моменту мовлення, або одночасно із моментом мовлення, що не здійснена або ймовірність виконання якої може відноситись до теперішнього чи майбутнього. Проспективність реалізується формами на *-acaktı* та *перифрастичною формою* на *-acak olmak*.

Обидві форми пов'язані з наміром, проте вони мають істотну відмінність у своєму значенні, зокрема, форма на *-acaktı* означає намір виконати якусь дію, що не реалізований і вже не буде реалізований: *Galip eve dönmek için tam kalkacaktı ki, Vasıf'ın kutudan el alışkanlığıyla çektiği Celâl'in iki eski yazısı gözüne çarptı* (Pamuk, 2002: 97). – *Галіп уже **майже зібрався** йти додому, як поглядом натрапив на старий запис Джемеля, який звичкою витягнув з коробки Васифа*. Натомість перифрастична форма означає, що в минулому виник намір, який ще може бути реалізований: *"Peruk takacak olsaydım, bazıları gibi üniversiteye girmek için yapardım o işi"* [(Pamuk, 2002: 311). – «**Якби я збиралась носити перуку**, я б це зробила, щоб вступити до університету, як дехто інший»]. Відмінність у значенні двох форм виникає через семантичну відмінність двох дієслів-аспектуалізаторів. У першій формі аспектуалізатором є екзистенційне дієслово *ermek* (*бути*), що внаслідок процесу граматикалізації перетворилось на формальний показник. Як стверджує В. Г. Кондратьєв, поєднання дієприкметників із дієсловом *ermek* (*бути, існувати*) відповідає більш ранньому стану тюркських мов, коли таке поєднання було складним присудком, де прикметник відіграв роль предикатива (частини, що стоїть перед зв'язкою), а дієслово *er-* – зв'язки (Кондратьєв, 1981: 106). У перифрастичній формі, аспектуалізатором є дієслово *olmak* «*стати*», що має інхоативну семантику зміни стану / переходу в інший стан.

Отже, дієслово *kalkacaktı* у наведеному прикладі означає, що в минулому у виконавця дії був намір виконати дію в момент референції, а на момент мовлення констатується той факт, що намір – **нереалізований**.

Турецькій мові властиві декілька значень, пов'язаних із необхідністю / можливістю реалізації дії в майбутньому з погляду минулого. Передусім

ідеться про значення «майбутня дія, що мала (б) / могла (б) статися (інтенція, необхідність / потенція), але не сталася» (результат негативний – тобто дія мала відбутися, але не була реалізована) (Сорокін, 2009: 124). Натомість у перифрастичній формі актуалізується момент виникнення бажання. Така форма дозволяє реципієнту зробити припущення стосовно ймовірності реалізації дії у майбутньому щодо моменту референції.

З метою аналізу взаємозв'язку позиції та значення, що реалізує формант, порівняймо дві форми: форму на **-acak olmuş** та **-muş olacak**: *Yahut Racine'in bir şiirini okutmuş, çocuk anlamını çözümlenmeye kalkacak olmuş, öğretmen: "Hayır, istemem: bunu ben de severim..."* (Ataş, 1989: 70). – *Він попросив прочитати вірш Расіна, хлопчина якраз хотів встати, щоб пояснити його значення, та вчитель сказав: «Ні, не потрібно: я теж його люблю...»*. Як бачимо, у цьому випадку афікс **-acak** реалізує лише семантику наміру, натомість перебуваючи у модальній позиції, афікс уживають для висловлення переконання мовця: *Mehmet'in dolmuşu kalkmış olacak* (İleri, 1975: 173). – *Маршрутка Мехмета вже, напевно, поїхала*.

Якщо форма має декілька формантів, то кожен із них, перебуваючи у певній позиції, реалізує семантику відповідного компонента понятійного субстрату. Досить часто зазначене явище спостерігаємо в синтетичних формах, що утворились унаслідок граматикалізації перифрастичних, які раніше вживали як двоскладову конструкцію: дієприкметник + допоміжне екзистенційне дієслово *ermek* (*бути, існувати*), у сучасній турецькій мові їх уживають у вигляді форм на **-acaktır, -acakmış, -acakmışçasına**.

Форма на **-acakmış**, зокрема, складається із двох формантів **-acak**, що реалізують темпоральну семантику проспективності, й афікса **-mış**, який уживають із модальним значенням: *"Demek ki yeni hayatıma başlarken ilk önce bu dükkânlarla karşılaşacaktım"*, *diye düşündü bir çocuk saflığıyla* (Pamuk, 2002: 314). – *«Тобто, якщо я починаю нове життя, як виявилось, перше, із чим я маю стикнутись – ці магазинчики» – подумав він з дитячою наївністю*.

Крім описаної конструкції, формальна темпоральна ознака зберігається в конструкції **-(y) acağından + başka**: *«Ви, yazarın o yazısının da yaşatmayacağından, unutulup gideceğinden başka bir anlama gelmez. – Це свідчить лише про те, що той твір письменника забудуть, він буде втраченим назавжди»*. Як бачимо, з позиції темпоральності конструкція вказує на те, що дія відбудеться у футуральній перспективі щодо моменту мовлення.

Ураховуючи, що афікс **-acak** спочатку функціонував у нефінітних формах, ключовим його семантичним компонентом є **аспектуальний**. Перебуваючи в найближчій позиції до кореня, або в позиції, коли наступний формант значно домінує за значенням, актуалізується аспектуальна семантична складова (намір, бажання, інтенція дії тощо). Форма на **-acağına** реалізує такі значення: *надання переваги, необхідність, пропозиція, каяття*. Афікс відмінка відіграє головну роль у формуванні семантики цієї форми (Togun, 2013: 2426): *Ka'nın neredede olduğunu düşüneneğine Almanya'da nasıl mutlu olacaklarını hayal etmeye çalışarak dolabından eşyalar, elbiseler seçiyordu* (Pamuk, 2002: 386). – *Замість того, щоб гадати де Ка, вона обирала речі, сукні із шафи, намагаючись думати про те, які вони будуть щасливі в Німеччині*.

Як зазначає Є. Торун, у цій конструкції з погляду реалізації темпорального значення афікс може виражати не тільки майбутній час, а й минулий і теперішній, референцію до найближчого майбутнього у складі певних конструкцій (Togun, 2013: 2423). Отже, у конструкції **-acağına** афікс повністю втрачає будь-яку темпоральну або модальну семантику, оскільки він передує відмінковому афіксу, що в семантичному ланцюжку має сильну домінують позицію. Так само у формі на **-acağından**, що виражає значення причини, наслідку або порівняння, спостерігаємо домінування відмінкового афікса, натомість лишається формальний темпоральний семантичний показник: *"O sahnelerin akla getireceğinden de zekisin"*, *dedi Galip, şefkatle* (Pamuk, 2002: 357). – *Galip сказав із ніжністю: «Ти розумніша за все те, чого тебе можуть навчити ті сцени»*.

Крім того, аспектуальна семантика наміру, планування виконання дії реалізується афіксом у дієприкметникових формах перифрастичних форм: *Vana gösterilecek olan şeyi çoktan anlamıştım* (Pamuk, 2002: 252). – *Я давно вже зрозуміла те, що мені збираються показати*.

У псевдоперифрастичних формах, у яких домінують компонентом є післяйменник, а темпоральні та модальні значення виражені предикативом, реалізується лише аспектуальне значення. Це, наприклад, форма на **-acak gibi oldu**, що в сучасній турецькій мові позначає стан готовності суб'єкта до виконання певної дії (Сорокін, 2009: 173): *Yeniden Avrupa yakasına dönerken, vapurda gördüğüm kadınlardan birini zorla ya da bir an bir yanlışlık olmuş gibi yaparak öpsem ne olur diye düşündüğümü hatırlıyorum, ama inceleyip sık dokuyacak gibi olmadığım halde, çevremde*

öyle bir yüz göremiyordum (Pamuk, 2002: 123). – Я пам'ятаю, як я, повертаючись знову в Європейську частину (прим. – Стамбула), думав, а що буде, якщо я поцілую одну із жінок, яких я бачив на паромі, насильно або вдаючи, що на якусь мить сталась помилка, але, роздивившись уважно, у мене **не виникало наміру до когось доторкнутись**, оскільки я так і не зміг побачити таке обличчя. Слід звернути увагу, що форма на **-acak gibi** реалізує семантику «наче збиратись щось зробити»: *Hâle Halanın, Celâl Beyin burada olmadığını, gazeteden aranmasını söyleyen ağırbaşlı sözleri, bu sorulara bir açıklık getirecek gibi değildi hiç* (Pamuk, 2002: 372). – Розумне зауваження про те, що тітки Хале та Джеляль-бея тут не було і їх слід шукати за допомогою газети, **наче зовсім і не могло надати якусь відповідь** на ці питання.

На передній план виходить аспектуальний компонент у предикативних конструкціях, де модальну семантику реалізує лексема *değil*, а форму на **-acak + değil** вживають для підкреслення й актуалізації відсутності наміру виконувати певну дію: *Elbette ki, 'gerici şeyhlerin, müritlerin arasına düştüm diye ağlıyorum', diyecek değildim* (Pamuk, 2002: 56). – Звичайно ж, я **не збирався казати**: «Я плачу, бо потрапив у середовище шейхів, які тиснуть, та їхніх послідовників». Слід додати, що деякі форми можуть набувати окремого значення, зокрема форма на **olacak değil** позначає «е вже занадто»: *Bu olacak değil!* – Це вже аж занадто!

Так само актуалізацію аспектуального семантичного компоненту спостерігаємо у предикативних конструкціях з афіксом **-acak**, у яких субстантивований дієприкметник на **-acağım** виконує синтаксичну роль підмета, а присудком є лексеми *var / yok*. Такі форми позначають наявність / відсутність бажання чи наміру здійснити дію: *Güldüğüne göre nedamet getireceğın de yok* (Pamuk, 2002: 48). – З огляду на те, що посміхаєшся, розкаятися ти **не збираєшся**.

Висновки. Таким чином, ми можемо говорити про те, що, незважаючи на наявність в тюркології достатньої кількості праць, які описують специфіку функціонування морфем або їхнє значення, питання про принцип поєднання афіксів у складних конструкціях лишається не дослідженим на достатньому рівні. Як зазначає сучасний дослідник тюркської граматики: необхідно визнати, що чіткого переконливого пояс-

нення структури порядку афіксів у складі слів форм у теорії тюркської граматики допоки немає (Гузев, 2015: 41). Зокрема, праці, які аналізують взаємозалежність значення та функції морфеми та позиції, в якій вона перебуває, є актуальними не тільки з точки зору наукового розуміння способів утворення форм, але й можуть стати в нагоді для покращення перекладу за допомогою електронних перекладачів. Пропонована наукова розвідка є першою спробою в тюркології аналізу семантики та функціоналу морфеми в залежності від позиції, в якій перебуває афікс. Відтак, аналіз вживання афікса **-acak** у діакронічній площині дозволяє говорити про збільшення його функціоналу, а найголовніше, що у процесі еволюції складних конструкцій морфема почала вживатись в різних позиціях, що у свою чергу призвело до збільшення парадигми семантичних компонентів та реалізації одного або декількох значень в залежності від його позиції. У ході дослідження встановлено, що спочатку афікс функціонував як дієприкметниковий, перебуваючи завжди у позиції перед означуваним. Згодом він розширив свою синтаксичну валентність і тепер його вживають для формування складніших синтаксичних конструкцій із відмінковим керуванням, водночас останній афікс відмінка домінує у спільній семантиці. Формант широко використовують у предикативах, де він може реалізувати як аспектуальну, так темпоральну й модальну семантику. Ключовим фактором, що впливає на його внесок у значення конструкції, є позиція. Опрацьований практичний матеріал надає підстави стверджувати, що у предикативі афікс у певних комунікативних ситуаціях виражає значення всіх трьох категорій одночасно, за умови, що наступний афікс не реалізує значення котроїсь із категорій. Афікс **-acak** широко функціонує у поєднанні з післяйменниками, що відіграють ключову роль у формуванні понятійного субстрату. У таких конструкціях зберігається його темпоральна семантика. Модальне значення реалізується у вигляді безапеляційного наказу, інструкції до виконання дії. У перифрастичних формах у семантичній вершині морфема виражає значення наміру або інтенції, натомість у граматичній вершині – модальне значення впевненості у висловлюваному. Аспектуальне значення афікса **-acak** реалізується в конструкціях, другим компонентом яких є заперечна частка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Синтаксис. / Б.А. Серебренников, Н.З. Гаджиева. М. : Наука, 1986. 302 с.

2. Гузев В.Г. Теоретическая грамматика турецкого языка / под ред. А.С. Аврутиной, Н.Н. Телицина. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2015. 320 с.
3. Грунина Э.А. Форма времени на *-a/-e* по памятникам турецкого языка. *Тюркологический сборник. К 60-летию А. Н. Кононова*. Москва, 1966. С. 74–106.
4. Кондратьев В.Г. Грамматический строй языка памятников древнетюркской письменности VIII–XI вв. Л : Издательство Ленинградского Университета, 1981. 192 с.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : навч. посіб. Видання 3-тє, доповнене («Академія»). 2010. 464 с.
6. Кибрик А. Е. Константы и переменные в языке. Санкт-Петербург : Алетейя. 2003. 719 с.
7. Сорокін С.В. Турецька й українська мови в системі координат «ВИД – ЧАС – МОДАЛЬНІСТЬ»: Монографія. К.: Вид-во КНЛУ, 2009. 341 с.
8. Спотар-Аяр Г. Ю. Специфіка формування та перерозподілу понятійного субстрату у двоконпонентних дієслівних конструкціях сучасної турецької мови. *Science and Education a New Dimension*, 2021. Philology, IX (76), Issue 260. С. 56–61.
9. Ataç N. Okuruma mektuplar. Türk yazarlar dizisi. Istanbul : Can Yayınları, 1989. 208 s.
10. Csató É. Á., Nathan D. The Turkish Suffix Dictionary. URL: <https://www.dnathan.com/language/turkish/tsd/index.htm> (дата звернення: 21.02.2022).
11. Çağatay S. Eski Osmanlıca'da Fiil Müştakları. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*. 1947. Cilt 5, Sayı 4. S. 353–368.
12. Gülsevin S. *-dik/-(y)acak+iyelik* yapılarının öznelerinde ilgili ekinin kullanılması üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2015. Sayı 4/3. S. 889–898.
13. Gülsevin S. *-(y)acak* sıfat-fiil ekinin birleşik yapılarıdaki özel bir işlevi üzerine. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2016. No. 5 (1). S. 178–188.
14. Gültekin M. Tarihi ve Çağdaş Türk Lehçelerinde Gelecek zaman Ekleri Üzerine Bir Deneme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 2006. No. 20. S. 33–59.
15. Gürbüz F. Fiilleri Sıfat-Fiil Yapan Ekler midir, Kullanım mı. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* Erzurum. 2010. S. 44. URL: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872029.pdf> (дата звернення: 19.02.2022).
16. Johanson L. The Structure of Turkic from: The Turkic Languages. London : Routledge. 1998. URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203066102.ch3> (дата звернення: 19.02.2022).
17. Hazar M. Türk Dilindeki fiilden isim yapan *-cak* eki hakkında. *Dil Araştırmaları*. 2011. Sayı 8, Bahar. S. 141–153.
18. Korkmaz Z. Türkçede *-acak / -ecek* gelecek zaman (Futurum) ekinin yapısı üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 1959. Cilt: 17 Sayı: 1.2 S. 159–170. DOI: 10.1501/Dtcfder_0000000628. URL: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/zk_gelecek_zaman_eki_yapisi.htm (дата звернення: 20.02.2022).
19. Pamuk O. Kar. İstanbul : İletişim Yayıncılık Can Yayınları. 2002. 464 s.
20. Pamuk O. Kara kitap. İstanbul : Can Yayınları, 1991. 426 s.
21. Selim İ. Hikâye dizisi (Cilt 39). İstanbul : Bilgi Yayınevi, 1975. 183 s.
22. Torun Y. Türkiye Türkçesinde *-acak+ iyelik eki+ yönelme* durumu yapısı. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Ankara. 2013. Summer Vol. 8/9. S. 2421–2430.
23. Uygun S. *-(y)IsAr* Gelecek zaman ekinin yapısı üzerine. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 2007. Vol. 2/4 Fall. S. 1193–1196.

REFERENCES

1. Gadzhyeva N. Z. and Serebrennikov B. A. Sravnytel'no-istorycheskaya grammatika turkskikh yazykov. Sintaksyis, Nauka. [Comparative-historical grammar of Turkic languages. Syntax.] Moscow, 1986. 302 p. [In Russian].
2. Guzev V.G. Teoretycheskaia hrammatyka turetskoho yazyka / pod red. A.S. Avrutynoi, N.N. Telytsyna. Sankt-Peterburh, [Theoretical grammar of the Turkish language] 2015. 320 p. [In Russian].
3. Grunina E. A. “Forma vremeni na *-a/-e* po pamiatnikam turetskogo yazyka. Tyurkologicheskii sbornik . [Temporal form in *-a/-e* according to the monuments of the Turkish language] K 60-letiyu A. N. Kononova”, Nauka. Moscow, 1966. pp. 28–36. [In Russian].
4. Kibrik A. E. Konstanty i peremennyye v yazyke, [Constants and variables in the language.] Aleteya, Saint-Petersburg, 2003, 719 p. [In Russian].
5. Kondratiev V. H. Grammatycheskyi stroy yazyka pamiatnikov drevnetyurkskoy pismennosti VIII–XI vv., [The grammatical structure of the language of the monuments of ancient Turkic writing of the 8th–11th centuries.] Izd-vo Leningradskogo un-ta, Leningrad, 1981. 192 p. [In Russian].
6. Kocherhan M. P. Zahalne movoznavstvo: pidruchnyk, [General Linguistics] 3rd Ed. VTs “Akademiia”, Kyiv, 2010. 719 p. [In Ukrainian].
7. Sorokin S. V. Turets'ka i ukrains'ka movy v systemi koordynat “VYD – CHAS – MODALNIST”, [Turkish and Ukrainian in Aspect – Tense -Modality coordinate system] Vyd-vo KNLU, Kyiv, 2009. 341 p. [In Ukrainian].
8. Spotar-Ayar G. Yu. “Spetsyfika formuvannia ta pererозpodilu poniatiiinoho substratu u dvokomponentnykh diieslivnykh konstruktiiakh verhasnoi turetskoi movy” [The specifics of the formation and redistribution of the conceptual substrate in two-component verb constructions of the modern Turkish language.]. *Science and Education a New Dimension*, Philology, IX (76), Issue 260, 2021 pp. 56–61. [In Ukrainian].
9. Ataç N. Okuruma mektuplar Türk yazarlar dizisi. [Letters for reading] Can Yayınları. 1989. P. 208. [In Turkish].

10. Csató É. Á. and Nathan D. The Turkish Suffix Dictionary, available at: <https://www.dnathan.com/language/turkish/tsd/index.htm> (accessed 21 February 2022).
11. Çağatay S. Eski Osmanlıca'da Fiil Müştakları. [Verb affilitions in Old Ottoman Language] *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, Cilt 5, Sayı 4, 1947. pp. 353–68. [In Turkish]
12. Gültekin M. Tarihi ve Çağdaş Türk Lehçelerinde Gelecek zaman Ekleri Üzerine Bir Deneme. [Future Suffixes in the Historical and Modern Turkic Languages]. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 2006. No. 20, pp. 33–59. [In Turkish].
13. Gülsevin S. *-dik/-(y)acak+iyelik* yapılarının öznelerinde ilgili ekinin kullanılması üzerine. [On the use of genitive suffix with the subjects of *-dik/-(y)acak* + possessive structures] *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2015. Sayı No. 4/3. pp. 889–898. [In Turkish].
14. Gülsevin S. *-(y)acak sıfat-fiil* ekinin birleşik yapılardaki özel bir işlevi üzerine. [On a distinct function of the participle suffix *-(y)acak* in compound structures] *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2016. No. 5 (1), pp. 178–88. [In Turkish].
15. Gürbüz F. Fiilleri Sıfat-Fiil Yapan Ekler midir, Kullanım mı. [Which One Makes The Verbs Participle? Suffix or Usage?] *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* Erzurum. 2010. pp. 1–21, available at: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872029.pdf> (accessed 19 February 2022). [In Turkish].
16. Johanson L. The Structure of Turkic from: The Turkic Languages. London : Routledge. 1998. URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203066102.ch3> (accessed 19 February 2022).
17. Hazar M. Türk Dilindeki fiilden isim yapan *-cak* eki hakkında. [The Evaluation of “+sAk” suffix which forms noun from noun and “- sAk” suffix which Forms Noun from Verb in Terms of Structure and Meaning] *Dil Araştırmaları*. 2011. Sayı: 8, Bahar. pp. 141–53. [In Turkish].
18. Korkmaz Z. Türkçede *-acak / -ecek* gelecek zaman (Futurum) ekinin yapısı üzerine. [Suffix +sa- which makes verb from noun in Turkish] *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 1959. Cilt: 17 Sayı: 1.2 S. 159–170 DOI: 10.1501/Dtcfder_0000000628. URL: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/zk_gelecek_zaman_eki_yapisi.htm. (accessed 10 February 2022). [In Turkish].
19. Pamuk O. Kara kitap. [The black book] İstanbul : Can Yayınları. 1991. 426 p. [In Turkish].
20. Pamuk O. Kar. [Snow] İstanbul : İletişim Yayıncılık Can Yayınları. 2002. 464 p. [In Turkish].
21. Selim İ. Bilgi yayımları. Hikâye dizisi [Nowels] (Cilt 39). Ankara : Bilgi Yayınevi. 1975. 183 p. [In Turkish].
22. Torun Y. Türkiye Türkçesinde *-acak+ iyelik eki* + yönelme durumu yapısı. [The structure of *-acak* + possessive suffix + orientation clause in Turkey Turkish]. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Ankara. 2013. Vol. 8/9, Summer. pp. 2421–2430. [In Turkish].
23. Uygur S. *-(y)IsAr* Gelecek zaman ekinin yapısı üzerine. [The structure of *-(y)IsAr* future tense suffix]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 2007. Vol. 2/4, Fall. pp. 1193–1196. [In Turkish].

УДК 398.83(=161.2):821.161.2'-193.5.09
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-20>

Катерина ТРАЧУК,
orcid.org/0000-0002-0057-4464
здобувачка ступеня доктора філософії кафедри теорії
і методики української та світової літератури
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) *k.trachuk@tnpu.edu.ua*

КОНЦЕПТ «БАГАТСТВО» В УКРАЇНСЬКІЙ ВЕСІЛЬНІЙ ОБРЯДОВОСТІ

У статті розглядається, як концепт «багатство» реалізується у весільній обрядовості. Актуальність дослідження полягає у тому, що особливості функціонування концепту «багатство» у весільній обрядовості не було досліджено. Проаналізовано збірки етнографічного матеріалу, в яких зібрано пісенні тексти, здійснено опис обрядів, символів, атрибутів традиційного весілля. Досліджено знаковий двотомник *Весілля: у 2-х кн.* (упор. Шубравська М. М.). Визначено важливість обрядово-символічного значення українського весілля, виділено найвагоміше символічне та магичне значення весільного обряду – забезпечення багатства молодій парі у майбутньому.

Актуальність дослідження полягає у тому, що особливості функціонування концепту «багатство» у весільній обрядовості не було досліджено.

У статті досліджено, яких саме додаткових значень набуває концепт «багатство» у весільній обрядовості, та за допомогою яких вербальних, атрибутивних та акціональних форм він втілюється.

Концептуальний метод аналізу використовують у своїх дослідженнях лінгвісти, однак, інтеграція наук дає можливість використовувати лінгвістичні підходи і фольклористам. Такий метод давно усталений та практикується багатьма дослідниками-фольклористами.

Проаналізовано теоретичну базу концептуального аналізу, алгоритми, згідно з якими доцільно досліджувати концепти, визначено термін «концептуальне поле», що дає можливість більш точно розуміти метод аналізу концепту «багатство» та форми його реалізації.

У результаті аналізу, ми встановили, що концептуальне поле поняття «багатство» у весільному обряді формують лексеми добробут, заможність, плідність, достаток. Виявили, що для втілення цього концепту обрядове дійство знаходить атрибутивні форми вираження – хліб (коровай, калач), зерно (овес, жито), гроші (монети, паперові гроші) та акціональні форми вираження – садіння на кожух, викуп (тіста на коровай, молодої), обсищення молодих (зерном, грошима).

Ключові слова: фольклор, концепт, весільна обрядовість, багатство, плідність, хліб, зерно, гроші.

Kateryna TRACHUK,
orcid.org/0000-0002-0057-4464
Master of Philology,
Doctor of Philosophy degree at the Department of Theory
and Methodology of Ukrainian and World Literature
Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil
(Ternopil, Ukraine) *k.trachuk@tnpu.edu.ua*

THE CONCEPT OF “WEALTH” IN THE UKRAINIAN WEDDING RITUALITY

The article deals with the realization of concept «wealth» in wedding ritual. We have analyzed the collections of ethnographic material in which are described song texts, the rites, symbols, attributes of a traditional wedding. Explored the iconic two-volume *Wedding: in 2 books* (compiler Shubravska M. M.) Determined the importance of the ritual and symbolic significance of the Ukrainian wedding, the most significant symbolic and magical meaning of the wedding ceremony is highlighted – ensuring the wealth of the young couple in the future.

The relevance of the research lies in the fact that the peculiarities of the functioning of the concept of «wealth» in the wedding ritual has not been investigated yet.

The article explores exactly what additional meanings the concept of «wealth» acquires in wedding ritualism, and with the help of which verbal, attributive and actional forms it is embodied.

The conceptual method of analysis is used in their research by linguists, however, the integration of sciences gives folklorists the opportunity to use linguistic approaches. This method has long been established and practiced by many folklore researchers.

We have analyzed the theoretical basis of conceptual analysis, defined the algorithms according to which it is advisable to investigate concepts by the term “conceptual field”, which makes it possible to more accurately understand the method of analyzing the concept of “wealth” and the forms of its implementation.

As a result of the analysis, we have established that the conceptual field of the concept of «wealth» in the wedding ceremony is formed by the lexemes of well-being, wealth, fruitfulness, prosperity. It has been concluded, that implementation of this concept, the ritual action finds attributive forms of expression – bread (korovai, kalatch), grain (oats, rye), money (coins, paper money) and actional forms of expression – seating on a sheepskin coat, repurchase (dough on a loaf, bride), sprinkling young (grain, money).

Key words: *folklore, concept, wedding rituality, wealth, prolificacy, bread, grain, money*

Постановка проблеми. Українська фольклорна традиція багата та різноманітна. Однак чи не найбільшою кульмінацією обрядового життя традиційної української спільноти було святкування весілля. Перші згадки про українську весільну обрядовість сягають XI століття, зокрема українські весільні звичаї та обряди описані у літописах (Літопис руський, 1989: 8-9, 36). А от перші записи українського весілля належать Йосипу Лозинському. Ознайомитися з ним ми можемо у збірці «Українське весілля», яке перевидане у 1992 р. (Лозинський, 1992). Рукопис же мав назву «Руское весіле», датований 1853 р. Автор зібрав не лише пісенні тексти, а й обширну етнографічну інформацію: описав обряди, символи, атрибутику традиційного весілля. Матеріал був зібраний за власними спостереженнями, або ж записаний від місцевих людей, котрі часто були учасниками таких дійств.

У своїй збірці «Народні українські пісні» («Народные южнорусские песни», 1854) А. Метлинський подав значну кількість пісенного весільного фольклору, згрупувавши його не за територіальним, а за функціональним принципом (за етапами весілля) (Метлинский, 1854). Цікаві записи є у спадщині В. Гнатюка, якого Іван Франко назвав «феноменально щасливим збирачем». Дослідник описав весільний обряд у селах Мшанці та Крестурі (Лозинський, 1992). До числа авторів видатних збірок в історії української фольклористики й етнології належать також П. Чубинський та Я. Головацький. Їхні записи охоплюють весільну обрядовість на матеріалах Галичини, Буковини та Закарпаття (Чубинський, 1877). До найпомітніших публікацій обрядових матеріалів українського весілля та спостережень про них належить знаковий для дослідників двотомник Весілля: у 2-х кн. (Шубравська, 1970), який містить записи як давніх матеріалів, так і записів, зроблених у середині XX століття. Г. Калиновський у цьому двотомнику описує найдавніші згадки весільної обрядовості (1777 р.) (Шубравська, 1970). І. Червінський у праці «Сватання, весілля і родини у люду руського на Русі Червоній, описане мешканцем цього краю» (1805) (Шубравська, 1970), описав три етапи весільної обрядовості (сватання, заручини, весілля), використання жартів та ігор.

Аналіз досліджень. Дослідженням весільної обрядовості, яким займалися етнологи, фольклористи, історики, культурологи, має обширну бібліографію: Валентина Борисенко, Роман Кирчів, Світлана Козяр, Оксана Косміна, Олександр Курочкін, Оксана Лабашук, Ірина Несен, Валентина Телеуца та інші.

Для нашого дослідження важливим обрядово-символічне значення українського весілля. Дослідженням магічного та символічного значення обрядів в родинному циклі займалась О. Лабашук (Лабашук, 2004). Весільний обряд мав ствердити перехід юнака та дівчини від групи неодружених до групи одружених, забезпечити продовження роду тощо. Одним із найвагоміших символічних тай магічних значень весільного обряду є забезпечення багатства молодій парі у майбутньому. Дослідити, яких саме додаткових значень набуває концепт «багатство» у весільній обрядовості, та за допомогою яких вербальних, атрибутивних та акціональних форм він втілюється, є метою статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна наука дедалі більше зазнає інтеграції та взаємодії. Зв'язок наук зумовлений продуктивністю використання методів суміжних дисциплін, спільним матеріалом дослідження тощо. Для нашої роботи виявилось продуктивним використання лінгвістичного терміну «концепт» для інтерпретації фольклорних явищ. Зазначимо лінгвістичні підходи, які є суголосними нашим міркуванням. Еліна Розвод у своїй статті, визначає метод концептуального аналізу як провідного в дослідженні концепту (Розвод, 2017). Жанна Краснобаєва-Чорна пропонує алгоритм, згідно з яким доцільно досліджувати концепти (Краснобаєва-Чорна, 2009). Алла Кошова у статті «Концептуальний аналіз: перспективи і переваги при вивченні художнього тексту» вказує, що «поєднання різних методик аналізу концепту припускає їхню інтеграцію в єдиному методі дослідження – концептуальному аналізі, який повною мірою задовільняє потреби опису концептів» (Кошова, 2013: 125).

Досліджуючи концепт «багатство» в весільній обрядовості, вважаємо доцільним звернути увагу на детермінацію поняття «концептуальне поле». Анжела Агапій, Валентина Ковальчук, Ольга Лех

у своєму дослідженні вказують, що «концепти не функціонують ізольовано, вони вступають у різноманітні взаємовідношення один з одним, утворюючи концептуальні угруповання, що організовані особливим чином і які прийнято називати концептуальними полями» (Агапій, 2021: 5). Л. Шевченко розглядає концептуальне поле, як «концептуальн(і) ознак(и) (компонентів, смислів), які формують один з аспектів концептуального змісту; вони згруповані навколо ключового слова» (Шевченко, 2016: 178).

Традиційне українське весілля можна поділити на три етапи: передвесільна частина, власне весільний цикл та післявесільний (Черленяк, 2020: 100). Кожен етап наділений своїми обрядами та звичаями.

Розпочинається весільний обряд із сватання. За давніми віруваннями, важливим було використання кожуха у всьому процесі весільного обряду. Обов'язковим було посадити старосту, молодого то молоду на кожух *«І наперед сьїдат староста, коло нього молодий і молода на кожух або сьїрак.»* (Вовк, 1908: 4 (7)). Після позитивного сватання відбувались заручини. Обов'язковим елементом був кожух, вивернутий назовні, що пов'язували із майбутнім багатством молодих: *«Хто волохатий, той буде багатий»* (Потебня, 1860: 69).

Під час заручин зустрічаємо такий обряд, як посад молодих на кожух з хлібом та сіллю: *«Батько нареченої дарує молодим хліб, складений з двох буханців, а також снопи жита. Молоді під час благословення тримаються за одну хустку, потім за цю хустку староста веде їх на посад, тобто заводив за світ у парі»* (Пилипак, 2015: 29).

Ще одним передвесільним звичаєм напередодні запрошення на весілля є вінкоплетення. У вінок нареченій вплітали різнокольорові стрічки, що символізували багатство: *Обов'язково запрошувала у віночку, який плели на вінкоплетинах, до якого чіпляли багато різнокольорових стрічок «лент». Намагались чіпляти якнайбільше стрічок, оскільки за віруваннями вони асоціювалися з багатством: «ленти – багатство!»* (Пилипак, 2015: 35).

На Закарпатті поширеним було одягання нареченою на вінчання «гуглі» або ж «гуні» (вовняна безрукавка), що була наділена магичною силою, мала забезпечити молодим багатство та достаток (Черленяк, 2020: 126).

Після вінчання в церкві молодих зустрічала мати, покривши голову вивернутим кожухом (Шубравська, 1970: 78), що означає побажання молодій сім'ї гарного врожаю: *«Щоб овес родив такий густий, як вовна на кожусі.»* (Шубравська, 1970: 78).

Завершальним етапом весільного обряду було покривання хусткою дівчини. Мати, одягнена у вивернутий кожух, зустрічає молодят, в цей час співають пісню, в якій знаходимо такі слова: *«Переверни кожущину, Привітай си дитину. Який кожух волохатий, Такий твій зять багатий»* (Костюк, 2011: 268).

Бачимо, що кожух – це атрибутивна форма вираження концепту «багатство», оскільки зустрічається впродовж всіх етапів весільного обряду, і несе в собі магичне значення – забезпечення багатства молодій сім'ї.

До атрибутивних форм вираження концепту можемо також віднести хліб, монети, гроші та зерно (овес, жито). Вони часто виступають як обрядові еквіваленти: їхнє використання у весільному дійстві залежить від регіональної традиції. Яскравим атрибутом українського весілля є гільце – гілка листяного дерева, чи сосни, яка відіграла роль весільного дерева. Прикрашали його паперовими грошиками, колосками пшениці, жита. Під час вінкоплетення до гільця кріпили монету, як символ багатства (Орел, 2000: 119).

Традиційним для українського весілля є обряд випікання короваю. Хліб в українській традиції завжди є символом добробуту та багатства (Енциклопедичний словник, 2015: 831).

Знаходимо згадку про хліб (колач) у Етнографічному збірнику:

«Так бисьте богаті,

Як вам гулі косматі.

Позивай, Маріко, крізь колач,

Який твій Василько богач.» (Грушевський, 1896: 16(2))

Його спорідненим символом на весіллі є коровай – «символізував гідність, достаток» (Енциклопедичний словник, 2015: 832). Під час замішування тіста на коровай підсипали монети, клали копійки зверху на вже випечений коровай, або ж клали парну кількість під квітку, яку формували з тіста (Йовенко, Терещенко, 2022: 880), щоб в молодій парі був достаток.

У сучасних дослідженнях знаходимо записи процесу випікання короваю. Щоб забезпечити гарний урожай та достаток молодій парі, коровайниці співали пісні:

«А ми на тік воду носили

І Бога просили

Подай Боже добре літо,

Щоб уродило жито

На соломі соломистес

На колосся колосистес,

Щоб (ім'я) мати

Дождала жито жати

*А батько косить
І Бога просити»* (Йовенко, Терещенко, 2022: 879-880).

*«Як ми коровай місили,
Господа Бога просили,
Ой, дай нам, Боже, мокреє літо,
Щоб нам родило жито,
Щоб нам родила пшениця,
Щоб приїхала сестриця,
З чужого села, з чужого краю,
До нашого короваю.
Ой, щоб нам вродив ще й овес,
Щоб з'їхався рід увесь
З чужого села, з чужого краю
До нашого короваю»* (Йовенко, Терещенко, 2022: 880).

Випікання короваю також може супроводжуватись процесом гри – дружба міг викрасти тісто на коровай, за що коровайниці мали заплатити йому викуп грішми (Йовенко, Терещенко, 2022: 883).

Забезпечити достаток молодій парі можна було і під час заплітання коси дівчини перед одяганням віночка. Зазвичай це дійство виконував брат нареченої, вплітаючи у косу гроші на достаток (Шубравська, 1970: 22).

Цікавим є обряд викупу молодої. Нареченого не впускають до молодої, допоки не «купить» її.

*«Да не муляй очима;
Заглянь у кишень,
Вийми грошей жменю, клади на тарілку
За хорошу дівку»* (Шубравська, 1970: 118).

Обряд міг тривати довго, оскільки сторона молодої цінити свій «товар»:

*«Казали люде: зять багач,
Що має грошей повен міх,
А він поклав на тарілку,
Як на сміх, копійку»* (Шубравська, 1970: 194).

Якщо ж у нареченої був брат, «продаж» нареченої належав йому:

*«Рубай, братчику, рубай, за гріш сестричку
не дай:*

*Не рік, не два єї годував, та й не три-с одівав.
(Рубай, братчику, рубай), за гріш сестрицю не
продай.*

*Хто нам червоним брязне, тот собі дівку
озьме»* (Шубравська, 1970: 26).

Важливим обрядовим дійством було обси-пання зерном. Зерно (овес) використовували матері під час виходу молодого з рідного дому до молодої з метою забезпечити достаток його сім'ї: *«сип мене, матюно, овесцем, Щоб сей овес рясен був.»* (Борисенко, 1988: 115).

Під час зустрічі молодого спостерігається такий обряд, як посівання молодого зерном (вівсом, житом) та монетами:

*«Сію жито перед обідом,
Щоб були завше з хлібом.
Ще й кидаю гроші,
Щоб життя було хороше»* (Орел, 2000: 208).

Післяшлюбний обряд – танці з молодою, також супроводжувались своєрідною «оплатою». Важливу роль в цьому обряді відігравали старости: *«Сатроста вигукує: «Чия молода?» Хто-небудь з хлопців, що вишикувалися в ряд, на це отзивається: «Моя молода». Далі підходить до старости, кладе йому на тарілку гроші і танцює з молодою.»* (Шубравська, 1970: 24).

З магічним хлібом також пов'язаний обряд розрізання короваю. Кожен, хто отримав шматок – повинен дати за те копійки на багатство молодої пари (Шубравська, 1970: 72), а близькі родичі обдаровували молодих подарунками (худобою, землею тощо) (Войтюк, 2004: 111).

Висновки. Таким чином, досліджуваний матеріал дозволяє побачити, що концепт «багатство» у весільному обряді набуває значень: добробут, заможність, плідність, достаток. Обрядове дійство знаходить різні форми вираження, для втілення цього концепту: обрядові пісні, благоповажання, примовки; атрибутивними формами – хліб (коровай, калач), зерно (овес, жито), гроші (монети, паперові гроші). З акціональних форм вираження можемо виділити садіння на кожух, викуп (тіста на коровай, молодої), обси-пання молодих.

Дослідження форм вираження концепту «багатство» в українському обрядовому фольклорі є перспективним напрямком сучасної української фольклористики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапій А., Ковальчук В., Лех О. Концептуальне поле „glück“ у німецькомовному дискурсі. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія. № 833, 2021. С. 3–12.
2. Борисенко В. Весільні звичаї та обряди на Україні: Історико-етнографічне дослідження. АН УРСР. Ін-т мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського; відп. ред. М. М. Пазяк. К.: Наук. думка, 1988. 192 с.: іл.
3. Весілля: у 2-х кн. / Упор. Шубравська М.М. (тексти, примітки), Правдюк О.А. (нотний матеріал). К., 1970. 454 с. і 480 с., нот.
4. Войтюк Л. Коровайний обряд на Поліссі. Народна творчість та етнографія. 2004. № 3. С. 107–112.

5. Енциклопедичний словник символів культури України. За заг. ред. В.П. Коцура, О.І. Потапенка, В.В. Куйбіди. 5-е вид. Корсунь-Шевченківський: ФОП Гаврищенко В.М., 2015. 912 с.
6. Етнографічний збірник. Видає Наукове товариство імені Шевченка. Під редакцією М. Грушевського. Львів, 1896. Том 2.
7. Йовенко Л., Терешко І. Обряд випікання весільного короваю: часо-просторовий вимір (за матеріалами історичної Уманщини). Народознавчі зошити. 2022. № 4 (166). С. 876–884.
8. Костиук Л. Весільна звичаєвість Галичини другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Україна – Європа – Світ. 2011. Вип. 8. С. 264–271.
9. Коцова О. Концептуальний аналіз : перспективи і переваги при вивченні художнього тексту. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Филология. Социальные коммуникации. Симферополь, 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 122–126.
10. Краснобаєва-Чорна, Ж Концептуальний аналіз як метод концептивістики (на матеріалі концепту ЖИТТЯ в українській фраземіці. Українська мова. 2009. № 1. С. 41–52.
11. Лабашук О. В. Українська примовка: структура, побутування, функції : Моногр. Т. : Підруч. і посіб., 2004. 154 с.
12. Літопис руський. Київ: Дніпро, 1989. XIV, 590, [1] с., [3] арк. іл. : іл. (Давньоруські та давні українські літописи).
13. Лозинський Й. Українське весілля. Київ: Наукова думка, 1992. 175 с.
14. Матеріали до українсько-руської етнології : [в 22 т.] . НТШ у Львові, Етногр. коміс. ; за ред. Хв. Вовка. Львів : З друк. НТШ, 1899–1929. Т. 10. 1908. 152 с.
15. Метлинский А. Народные южнорусские песни. Сборник. Киев: Университетская типография, 1854. 474 с.
16. Пилипак М. Українське весілля Східного Поділля середини ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Київ : 2015. 209 с. : карти, фот.
17. Потєбня А. О мифическом значении некоторых обрядов и поверий. Х., 1860. 155 с.
18. Розвод Е. Концептуальний аналіз як стрижневий метод дослідження концепту Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, № 3 (2017): С. 61–67.
19. Труды Этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край, снаряженной Императорским русским географическим обществом: Юго-Западный отдел. Материалы и исследования, собранные д.-чл. П. П. Чубинским. Санкт-Петербург, 1877. Т. 4 : Обряды: родини, крестини, свадьба, похороны / издан под наблюдением д.-чл. Н. И. Костомарова. 713 с.
20. Українська родина: родинний і громадський побут. упоряд. Л. Орел, ред. О. Веремійчик. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2000. 422 с.: іл.
21. Черленяк І. Традиційна сімейна обрядовість українців Закарпаття кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Дис. на зд. Н. с. канд. іст. н. (д. філос.) за спец. 07.00.05 «Етнологія». Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Інститут народознавства НАН України, Львів, 2020. 320 с.
22. Шевченко Л. Концептуальний простір тексту Нового Завіту. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2016. Vol. IV. Рр. 173–181.

REFERENCES

1. Ahapii A., Kovalchuk V., Lekh O. Kontseptualne pole „glück“ u nimetskomovnomu dyskursi. [The conceptual field „glück“ in the German language discourse] *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yuriiia Fedkovycha. Hermanska filolohiia*. № 833, 2021. S. 3–12. [in Ukrainian]
2. Borysenko V. Vesilni zvychai ta obriady na Ukraini: Istoryko-etnografichne doslidzhennia. [Wedding traditions and rites in Ukraine: Historical and ethnographic study] *AN URSSR. In-t mystetstvoznavstva, folkloru ta etnografii im. M. T. Rylskoho; vidp. red. M. M. Paziak. K. : Nauk, dumka, 1988. 192 s.: il.* [in Ukrainian]
3. Vesillia: u 2-kh kn. [Wedding: in 2 books]. Upor. Shubravska M.M. (teksty, prymitky), Pravdiuk O.A. (notnyi material). K., 1970. 454 s. i 480 s., not. [in Ukrainian]
4. Voitiuk L. Korovainyi obriad na Polissi [Korovai ritual in Polissia]. *Narodna tvorchist ta etnografiia*. 2004. № 3. С. 107–112. [in Ukrainian]
5. Entsyklopedychnyi slovnyk symvoliv kultury Ukrainy [Encyclopedic dictionary of Ukrainian cultural symbols]. Za zah. red. V. P. Kotsura, O. I. Potapenka, V. V. Kuibidy. 5-e vyd. Korsun-Shevchenkivskyy: FOP Havryshenko V.M., 2015. 912 s. [in Ukrainian]
6. Etnografichnyi zbirnyk [Ethnographic collection]. Vydaie Naukove tovarystvo imeni Shevchenka. Pid redaktsiieiu M. Hrushevskoho. Lviv, 1896. Tom 2. [in Ukrainian]
7. Iovenko L., Tereshko I. Obriad vypikannia vesilnoho korovaiu: chaso-prostorovi vymir (za materialamy istorychnoi Umanshchyny) [The rite of baking a wedding korovai: spatial-temporal dimension (based on the materials of historical uman region)]. *Narodознавчі зошити*. 2022. № 4 (166). S. 876–884. [in Ukrainian]
8. Kostiuk L. Vesilna zvychaievist Halychyny druhoi polovyny ХХ – pochatku ХХІ stolittia [Wedding ordinariness of Galychyna second halves ХХ – to beginning of ХХІ age]. *Україна-Ієвропа-Світ*. 2011. Vyp. 8. S. 264–271. [in Ukrainian]
9. Koshchova O. Kontseptualnyi analiz : perspektvyv i perevahy pry vuvchenni khudozhnoho tekstu [Conceptual analysis: prospects and benefits while analyzing of the literary text]. *Ученые запыскы Tavrycheskoho natsyonalnoho unyversyteta ym. V. Y. Vernadskoho. Fylolohiya. Sotsyalnye kommunykatsyy. Symferopol*, 2013. Т. 26 (65). № 1. S. 122–126. [in Ukrainian]

10. Krasnobaieva-Chorna, Zh Kontseptualnyi analiz yak metod kontseptyvistyky (na materialy kontseptu ZhYTTIa v ukrainskii frazemitsi) [The conceptual analysis as the method of conceptive science (on material of the concept LIFE in the Ukrainian phraseology)]. *Ukrainska mova*. 2009. № 1. S. 41–52. [in Ukrainian]
11. Labashchuk O. V. *Ukrainska prymovka: struktura, pobutuvannia, funktsii* [Ukrainian proverb: structure, everyday life, functions]. Monohr. T. : Pidruch. i posib., 2004. 154 s. [in Ukrainian]
12. *Litopys ruskyi* [Russian Chronicle]. Kyiv: Dnipro, 1989. KhIV, 590, [1] s., [3] ark. il. : il. – (Davroruski ta davni ukrainski litopysy). [in Ukrainian]
13. Lozynskiy Y. *Ukrainske vesillia* [Ukrainian wedding]. Kyiv: Naukova dumka, 1992. 175 s. [in Ukrainian]
14. *Materialy do ukrainsko-ruskoj etnologii* : [v 22 t.] [Materials for Ukrainian-Russian ethnology]. NTSh u Lvovi, Etnohr. komis. ; za red. Khv. Vovka. Lviv : Z druk. NTSh, 1899–1929. T. 10. 1908. 152 s. [in Ukrainian]
15. *Metlynskyi A. Narodnye yuzhnorusskiye pesny* [Folk South Russian songs]. Sbornyk. Kyev: Unyversytetskaia typohrafiia, 1854. 474 s. [in Ukrainian]
16. Pylypak M. *Ukrainske vesillia Skhidnoho Podillia seredyny XX – pochatku XXI stolittia* [Ukrainian wedding of Eastern Podillia of the middle of the 20th – beginning of the 21st century]. monohrafiia. Kyiv : 2015. 209 s. : karty, fot. [in Ukrainian]
17. Potebnia A. *O myficheskom znacheniu nekotorykh obriadov y poveriy* [About the mythical meaning of some rites and beliefs]. Kh., 1860. 155 s.
18. Rozvod E. *Kontseptualnyi analiz yak stryzhnevyy metod doslidzhennia kontseptu* [Conceptual analysis as a core method of concept studies]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky* № 3 (2017): S. 61–67. [in Ukrainian]
19. *Trudy Etnograficheskostatisticheskoy ekspeditsii v Zapadno-Russkiy kray, snaryazhennoy Imperatorskim russkim geograficheskim obschestvom: Yugo-Zapadnyy otdel* [Proceedings of the Ethnographic and Statistical Expedition to the Western Russian Territory, equipped with the Imperial Russian Geographical Society: Southwestern Department]. *Materialy i issledovaniya, sobrannyye d.-chl. P. P. Chubinskim. Sankt-Peterburg, 1877. T. 4 : Obryady: rodiny, krestiny, svadba, pohorony / izdan pod nablyudeniem d.-chl. N. I. Kostomarova. 713 s.*
20. *Ukrainska rodyna: rodynnyi i hromadskyi pobut* [Ukrainian family: family and public life]. uporiad. L. Orel, red. O. Veremiichyk. Kyiv: Vyd-vo im. Oleny Telihy, 2000. 422 s.: il. [in Ukrainian]
21. *Cherleniak I. Tradytsiina simeina obriadovist ukrainsiv Zakarpattia kintsia XIX – pershoi polovyny XX stolittia* [Traditional Family Rituals of the Ukrainians in Transcarpathia at the end of the XIX – first half of the XX century]. *Dys. na zd. N. s. kand. ist. n.(d. filos.) za spets. 07.00.05 “Etnologhiia”*. Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy, Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy, Lviv, 2020. 320 s. [in Ukrainian]
22. Shevchenko L. *Kontseptualnyi prostir tekstu Novoho Zavitu* [Conceptual space of the New Testament’s text]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2016. Vol. IV. Pp. 173–181. [in Ukrainian]

УДК 82.09: 929*Чугуї
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-21>

Ірина ФЕСЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8340-2192
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецтвознавства та кафедри філології
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) spring2007@ukr.net

БІОГРАФІЧНА ДРАМА О. ЧУГУЯ «ЗРАДЛИВА ДОЛЯ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Досліджено особливість біографічного дискурсу в літературній творчості О. П. Чугуя, зокрема проаналізовано драматургічний портрет засновника Харківського університету Василя Назаровича Каразіна (створеного письменником у п'єсі «Зрадлива доля»).

Розкрито сюжетно-композиційну особливість п'єси О.П. Чугуя. Доведено, що доля Каразіна виявилася несправедливою, незважаючи на його надзвичайну обдарованість, працьовитість і добropорядність, а його заслуги тривалий час недооцінювались або приписувались іншим, а сама постать нерідко обливалася брудом. Зазначено, що майстерність О. Чугуя виявилася передусім у вмінні вдало використати елементи детективного сюжету для всебічного показу багатогранної діяльності В. Каразіна, великого значення його відкриттів, з'ясування своєрідності його світогляду та особливостей характеру.

Підкреслено також, що особливістю сюжетного розвитку цієї п'єси є те, що з картинами допиту постійно чергуються картини сну або появи привида в одязі ката. Вони є не лише виразним контрастом до тюремної дійсності, а й найкращим засобом розкриття характерів головних персонажів.

Закцентовано увагу й на високій діалогічній та монологічній майстерності О.П. Чугуя при змалюванні художніх портретів п'єси «Зрадлива доля».

Доведено, що п'єса О. Чугуя «Зрадлива доля» засвідчує цілковите освоєння письменником біографічного жанру в процесі драматургічного відтворення дійсності, майстерне використання прийомів і засобів драматургічної поетики, зокрема у виборі конфлікту та персонажів. Завдяки цим якостям п'єси особистість В. Каразіна постає в усій її багатогранності та привабливості, максимально наближеною до реальної дійсності, незважаючи на використання в п'єсі деяких елементів художнього домислу.

Підкреслено, що драматургічний портрет «Зрадлива доля», створений О. Чугуєм, може стати в нагоді не лише викладачам вищої та середньої школи, а й усім шанувальникам і майстрам художнього слова та театрального мистецтва, а відтак, заслуговує на сценічне втілення.

Також окреслено перспективи для подальшого, більш поглибленого, прочитання твору як цілісного і художньо-неповторного зразка в контексті багатогранного драматургічного доробку митця.

Ключові слова: п'єса, біографічна драма, драматургічний портрет, художній портрет, діалог, монолог.

Iryna FESENKO,
orcid.org/0000-0001-8340-2192
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Art History Department and the Philology Department
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) spring2007@ukr.net

BIOGRAPHICAL DRAMA OF O. CHUGUY'S "CHANGEABLE FATE" IN THE CONTEXT OF MODERN CULTURAL SPACE

Despite the fact, that literary work of O.P. Chuhuy has already become an object of scientific research by A. Novikov, T. Kononchuk, T. Virchenko, O. Telechova, I. Kurilenko (Fesenko) and others, drama portrait still remains unnoticed by literary critics.

The aim of the author's research is an attempts to analyze the chosen type of biographical work which requires keeping a specific filling of measure while using actual material and fiction.

The main attention is concentrated on analyzing the bibliographical portrait of V. Karazin, the founder of Kharkiv University, created by O.P. Chuhuy in his play «Changeable fate» (which appeared in 2003), reflecting his versatile activity aimed of defending the rights of the Ukrainian people for their identity, realizing cultural and enlightenment process in their native language.

A high mastery of the author in plot creating, in building up characters, very often by just a few phrases, making up monologs and dialogues, independent of space and time, for that matter, in widely using folklore in confirmed. The important role of drama portrait for achieving of genre diversity of the authors plays is emphasized.

The play «Changeable fate» by O.P. Chuhuy testify to complete mastery of biographical genre in the process of drama reflection of the reality, great mastery of using techniques and means of poetics, in particular, when choosing conflicts and characters capable of fighting either to a complete victory or failure, achieving maximal tension, unity and concentration of action, expressive psychological characteristics.

Thanks to these peculiarities of the play V.Karazin as a personality is shown multi-faceted and attractive way so typical of him, closely connected with social and political events of that time, in particular, with the desembrist community and national liberation movement.

That is why, the drama portrait created by O.P. Chuhuy in «Changeable fate» maybe used not only by the teachers of high and secondary schools but also by all admires and masters of literature, music and theatre and hence is worth of being staged by the talented servants of Melpomene.

Key words: play, biographical drama, dramaturgic portrait, artistic portrait, dialogue, monologue.

Постановка проблеми. Останнім часом у літературознавстві значно посилюється інтерес до поетикальних аспектів драматургічних творів. Це зумовлено передусім тим, що, комплексно вивчаючи специфіку діалогічного мовлення п'єс, їх оригінальної образної системи, жанрових варіацій, ритмічних та композиційних особливостей, можна створити цілісне уявлення про авторську картину світу. Зважаючи на актуальність проблемного поля сучасного літературознавства, з'ясуємо специфіку поетикального дискурсу драматургії Олексія Чугуя, яка на сьогодні все більше і більше привертає увагу читача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що нелегке, але творчо-змістовне життя і численний творчий доробок Олексія Чугуя у різний час досліджувало чимало науковців, зокрема А.Новиков, Т.Конончук, Т.Вірченко, О.Телехова, І.Куриленко (Фесенко), Тхорук Р. та інші. Утім ґрунтовних наукових студій, в яких би комплексно вивчалися поетикальні принципи та закономірності, які діють в художньому світі драматурга, ще надзвичайно мало.

Мета статті — проаналізувати біографічну драму Олексія Чугуя «Зрадлива доля» в контексті сучасного культурного дискурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зауважити, що написання п'єси «Зрадлива доля» засвідчило початок освоєння О. Чугуєм біографічного жанру. Загальновідомо, що він не належить до найлегших, незважаючи на наявність фактичного матеріалу про життя і творчість того, кому присвячено художній твір. Адже фактичний матеріал обмежує до певної міри використання художнього домислу, без якого будь-яке мистецтво, у тому числі й художнього слова, не може існувати. Це стосується всіх біографічних творів – поетичних, прозових і драматургічних. Проте кожен із них має свої особливості. Так для останнього з названих є обов'язковим посилення конфлікту не лише в сюжетобудуванні, а й при

розкритті характерів дійових осіб та побудові діалогів.

П'єса «Зрадлива доля» була завершена й оприлюднена в 2003 році. Присвячена вона засновникові Харківського університету Василю Назаровичу Каразіна у зв'язку з відзначенням 200-річного ювілею цього вищого навчального закладу.

Доля цієї особистості виявилася несправедливою, незважаючи на його надзвичайну обдарованість, працьовитість і добропорядність. Заслуги Каразіна тривалий час недооцінювались або приписувались іншим, а постать нерідко обливалася брудом. У радянські часи його характеризували як представника експлуататорського класу з обмеженим світоглядом. А споруджений раніше йому пам'ятник ледве вдалося врятувати від переплавлення в доменній печі.

Із таким трактуванням цієї особистості автор п'єси познайомився ще в студентські роки. Однак, ставши викладачем університету, якому доручили читати курс літератури цього періоду, О. Чугуй детальніше і глибше вивчив життєвий і творчий шлях Василя Назаровичу Каразіна і став більше уваги приділяти його позитивній характеристиці, особливо після здобуття Україною незалежності.

Утім спроби кинути тінь на особистість В.Н. Каразіна не зникли й у кінці ХХ ст. Журналісти, які ганялися за «смаженим», оприлюднювали свої пасквілі на сторінках преси або через телебачення. Вони одержали належну відповідь, у тому числі й від О. Чугуя, який надрукував кілька статей, що аргументовано спростовували фальшиві сентенції кляузників.

Саме ці події й стимулювали написання художнього твору про засновника Харківського університету, який би об'єктивно висвітлював його життєвий і творчий шлях. На думку О. Чугуя, передусім треба було написати драматургічний твір, якого на той час не вдалося віднайти в жодній бібліотеці. Драматична доля В. Каразіна могла

мати найповніше висвітлення саме в цьому різновиді літературної творчості. Однак зробити це було нелегко. Серед великого обсягу матеріалів необхідно було вибрати один епізод, найвигідніший для реалізації цього завдання. Тож не випадково О. Чугуй зосередив свою творчу увагу на відтворенні перебування В. Каразіна за ґратами.

Водночас треба відзначити, що автора п'єси «Зрадлива доля» не спокусила на зображення «екзотика» тюремної дійсності. Він відібрав лише ті епізоди, які найбільше сприяли правдивому і всебічному зображенню трагічної ситуації, в яку незаслужено потрапив В.Н. Каразін. З цією метою в коло основних дійових осіб п'єси було введено не хитрого й підступного (яким найчастіше зображували інші письменники), а розумного й гуманного слідчого Долгова, який стає основним рушієм подальшого розвитку сюжету. Адже ознайомлення з біографією В.Н. Каразіна не просто вразило слідчого, а й різко змінило його погляди.

Уже перший допит свідчить, що слідчий добре обізнаний із біографією В.Н. Каразіна. Намагаючись викликати довіру до себе, він спочатку використовує традиційні для того часу прийоми:

ДОЛГОВ (*повільно ходить по кімнаті, потім зупиняється*). Ну так як, Василю Назаровичу, довго ще будемо мовчати? (*Дивиться на годинник*). Уже минуло півгодини. Чи вам не подобається камера, в яку вас помістили? Тоді доводжу до відома, що це найкраще помешкання в Шліссельбурзькій фортеці. Тут побували не тільки генерали та князі, а й гетьмани та царі. Мусите гордитися і дякувати за надану вам честь, а не грати роль ображеного, який утратив дар мови. Та й у тюрмі ви не перший разочок. І говорити вмієте не гірше Ціцерона. Я читав ваші виступи у так званому Вільному товаристві любителів російської словесності, де ви змагалися в красномовстві з такими ворогами імперії, як Радіщев (Чугуй, 2003: 3-4).

Спроби слідчого довести причетність Каразіна до написання та поширення серед солдатів-бунтівників Преображенського полку листівок антицарського й антикріпосницького змісту, а також звинувачення в надмірному лібералізмі та звалтуванні кріпачки виявилися непереконаливими і марними. Тож не випадково другий допит докорінно відрізняється від першого.

ДОЛГОВ. Вельми прошу вибачення. Я вчора уважніше вчитався у вашу справу. Ви, дійсно, не винні у смерті вашої першої дружини та її доньки. Більше того, одружившись з нерівнею, ви зробили благородний вчинок, на який не кожен здатен. І взагалі, виявляється, ви – надзвичайно рідкісна

і багатогранна особистість! Передусім мене вразила ваша невтомна творча діяльність і всеохоплююче коло наукових інтересів!

КАРАЗІН. Не треба мене хвалити. Краще скажіть, коли мене випустять?

ДОЛГОВ. Як тільки я дочитаю решту конфіскованих у вас під час арешту паперів і дійсно не знайду там криміналу.

КАРАЗІН. Я вас запевняю, що все одно ви там нічого цікавого для себе не знайдете.

ДОЛГОВ. О ні! Тут ви помиляєтеся. Я вже знайшов там дуже цікаві речі. Виявляється ви – крупний дослідник, уваги якого не уникла жодна галузь науки (Чугуй, 2003: 12).

Подальший допит взагалі втрачає юридичні ознаки і нагадує звичайну розмову на наукову тему.

ДОЛГОВ. Із усіх ваших винаходів мене найбільше зацікавив спосіб виготовлення штучних алмазів із кам'яного вугілля. Невже це правда?

КАРАЗІН. Це вже доведено практикою.

ДОЛГОВ. Вибачте, а щось на зразок штучного золота ви не пробували виготовляти?

КАРАЗІН. Алхімією я не займаюся (Чугуй, 2003: 12).

І все-таки Долгов радить Каразіну зайнятися пошуками способів виготовлення штучного золота. Він обіцяє йому навіть допомогу. Вислухавши обурення Каразіна тим, що на його винаходи ніхто не звертає уваги, слідчий пропонує йому надіслати свої винаходи за кордон, де наукові ідеї «ловлять на ходу» й одразу ж реалізують.

КАРАЗІН. Ні в якому разі! Іноземці наші наукові ідеї ловлять на ходу навіть тут. Усі винаходи вперше мають одержати наукове втілення на Батьківщині винахідника, а потім ними можуть скористатися й інші народи.

ДОЛГОВ. Тоді треба поспішати.

КАРАЗІН. Як же я можу поспішати, сидячи за ґратами (Чугуй, 2003: 14).

Слід зауважити, що особливістю сюжетного розвитку цієї п'єси є те, що з картинами допиту постійно чергуються картини сну або появи привида в одязі ката. Вони є не лише виразним контрастом до тюремної дійсності, а й найкращим засобом розкриття характерів головних персонажів.

Першою з таких картин є сцена зустрічі юного Каразіна з коханою дівчиною.

ВАСИЛЬ. Марусенько! Невже ти не віриш, що я тебе кохаю?

МАРУСЯ. Вірю, Василечку. Але ми все одно не станемо з тобою на рушник. Ніколи не підемо вінчатися до церкви.

ВАСИЛЬ. Чому, Марусенько, чому?

МАРУСЯ. А тому, що ти панич, а я просто селянська дівчина.

ВАСИЛЬ. Ти така ж проста дівчина, як і я панич. Наші батьки разом боролися з іноземними поневолювачами. Твій загинув під час оборони Азова, а моєму поталанило не тільки вижити, а й стати дворянином. Але ж він ніколи не принижував вручених йому людей, не підносився над ними, бо знав, що раніше на цих землях кріпацтва не було. Та й взагалі будь-який поділ людей на вищих і нижчих є великою дурницею. Справжнє кохання не знає меж! (Чугуй, 2003: 7).

Наступна картина ще світліша. Це зображення весілля молодої пари – Василя і Марусі, відтворене автором п'єси в стилі української народної творчості з широким використанням пісенних партій, виконуваних друзками та боярами.

В неділю рано до сонця,
Сіла Маруся край віконця,
Всі гадочки перегадала,
Дружечок позбирала.
Ой дружечки ви мої,
Звийте віночок тепер мені,
Бо завтра часу не буду мати,

Треба до шлюбу швидко збиратись (Чугуй, 2003: 8).

Але особливо виразною є кульмінаційна картина в розвитку сюжету – це зібрання, пов'язане з пропозицією про потребу відкриття в Харкові університету.

ВАСИЛЬ (*підносячи догори руку*). Вельмишановні пані і панове! Щироповажне слобожанське дворянство і купецтво! Завершуючи свій виступ, я ще раз наголошую, що університет у місті Харкові – це не лише моя мрія, це бажання всіх чесних і благородних, присутніх і відсутніх у цій залі, справжніх патріотів свого краю. Саме тому я на сто відсотків упевнений, що університет неодмінно буде в нашому місті. Він перетворить Харків у нові українські Афіни. Наше місто розквітне за короткий час і буде мати честь готувати для Вітчизни найосвідченіших її синів (Чугуй, 2003: 18–19).

Незважаючи на сильний спротив, у тому числі й губернатора, який заявив, що в разі провалу затіяної справи, її автора чекає тюрма, прозвучала відповідь Василя, яка засвідчила його готовність боротися за реалізацію своєї ідеї будь-якою ціною: «В ім'я відкриття університету в Харкові я не боюся нічого, навіть нечистого. Усе моє життя підпорядковане єдиній меті – зробити благо для нашої Батьківщини, для нашої милої України!» (Чугуй, 2003: 20).

Не зупинили юного Каразіна й інші голоси: «Не вірте йому! Він обдурав царя! Під суд його!»

ВАСИЛЬ. Щоб довести правдивість і щирість моїх слів, я перший жертвую на будівництво університету в місті Харкові 500 рублів – усе, що в мене залишилося від батьківської спадщини. Прошу і вас, у кого є істинна любов до свого краю, зробити посильний внесок. (*Стає на коліна*). Молю вас! Благаю! (Чугуй, 2003: 20).

Проект Каразіна не канув у минуле лише завдяки підтримці передводителя дворянства Донець-Захаржевського, який подарував на будівництво університету 500 рублів, а за ними міський голова Урюпін – 2500 рублів, батько Квітки-Основ'яненка – землю під забудову і 1000 рублів, генерал Хорват – 5000 рублів.

Урочисте відкриття університету в Харкові справді відбулося в 1805 році. Але, як не дивно, на цих урочистостях не було В.Н. Каразіна. Цьому посприяли кар'єристи, заздрісники і кляузники, зокрема й столичні чиновники найвищого рангу. Цей факт надзвичайно сильно вразив Василя Назаровича, породив у нього зневіру і песимізм. Його настрої особливо виразно відтворений автором п'єси «Зрадлива доля» під час зустрічі Василя із Сашею, яка щиро його покохала, незважаючи на невдачу. На спробу відмовитися взяти з нею шлюб вона терпелив запитує: «Чому? Раніше ти говорив інше».

ВАСИЛЬ. Тому, що я Дон-Кіхот, який уміє тільки фантазувати. Жоден із моїх проектів не став реальністю.

САША. Це не зовсім так. Університет у Харкові відкрито.

ВАСИЛЬ. Але ж у мене його вкрали злодії в чиновницьких мундирах. Того, хто найбільше доклав зусиль до появи університету, хто вклав у нього всі свої кошти, не запросили навіть на відкриття. Це все одно, що матері не дозволили б подивитися на немовля, яке вона народила (Чугуй, 2003: 16).

Про те, наскільки важкими були переживання Каразіна, свідчать також подальші слова його скарги: «Краще смерть, ніж утрата університету. Мені тепер все одно. Я так хотів посприяти процвітанню моєї Батьківщини – моєї милої України. І втратив усе – дружину, доньку, навіть батьківське помістя. Нічого в мене не залишилося, крім нещасної моєї фантазії. Хто я тепер? Бідний богодухівський дворянин, який обріс боргами, як бур'яном! Жалюгідний метелик, якому обпалили крила, щоб він ніколи не злетів угору. Кому такий чоловік потрібен? Кому?»

САША. Тому, хто його по-справжньому кохає. Хто знає його більше, ніж він сам себе. Ні, Василечку! Ти не метелик і не Дон-Кіхот. Ти орел, якого не можуть зупинити ніякі бурі!

ВАСИЛЬ (*схопившись, падає на коліна*). Дякую тобі, моя доле! Я постараюсь бути іншим (Чугуй, 2003: 17).

САША (*узавши його за руку, підводить з колін*). Не треба, Василечку. Будь таким, яким ти є. Саме за це я тебе й покохала» (Чугуй, 2003: 18).

В.Н.Казазін справді залишився непохитним у своїх поглядах і справах, уперто боровся із брехнею і несправедливістю, ніколи не йшов на компроміси заради власної вигоди. На пропозицію слідчого «не турбувати царя своїми проектами» прозвучала категорична відповідь: «Як же я можу займатися тільки наукою, коли навколо стільки безпорядків. Адже у нас реально існує приховане рабство і найгрубіше форми приниження та експлуатації... Якщо ми не здійснимо негайно реформи в економічному і політичному житті, нас чекає велика катастрофа» (Чугуй, 2003: 26).

Не менш переконливими виявилися і слова спростування звинувачення щодо запровадження у селі конституції, непогодженої з царською адміністрацією: «Кручинська конституція, як і Харківський університет – це моя гордість! Це приклад реформи не тільки для України, а й для всієї Росії. У результаті введення моєї конституції хлібороб нарешті став справжнім господарем землі. Як доказ – продуктивність його праці зросла вдвічі, а смертність серед селян зменшилася втричі» (Чугуй, 2003: 28).

Після таких неспростовних аргументів навіть слідчий змушений був визнати, що В.Н. Каразін абсолютно не змінився, висловлюючи йому пораду все-таки піти хоч на маленький компроміс із владою, щоб не потрапити в Сибір на каторгу: «Отже, подумайте! У вас є дружина і шестеро діток. Найстаршій із них лише чотирнадцять, а наймолодшому – два роки. Добре подумайте. Особливо про те, як виробляти штучне золото» (Чугуй, 2003: 29-30).

Неважко помітити, що цей діалог-дискусія має виразне політичне забарвлення і переконливо спростовує твердження тих, хто вважає недоцільним їх використання в драматургічному творі, які нібито гальмують розвиток дії. Насправді таке явище спостерігається лише тоді, коли політичний діалог-дискусія не відповідає вимогам драматургічної поетики, чого не можна сказати про щойно процитовані фрагменти із драми «Зрадлива доля». У ній, як, до речі, і в інших п'єсах О.Чугуя, такі діалоги, настільки драматургічні, що навіть відносно довгі репліки не гальмують дію, не викликають втоми глядача. Такими є, наприклад, репліки Донець-Захаржевського, звернені до Каразіна: «Можновладці не люблять,

коли їх повчають, особливо такі, як ти, зліплени з іншої, ніж вони, глини. Не чесні порадики, а раби і лакеї їм потрібні. Плюнь, Василю на тих царів! Згадай слова першого вчителя – Григорія Савича Скороводи: «Найгірша хвороба – це сліпа віра в царя!» Іроди ніколи не були й не будуть людьми, бо без крові й кроку не можуть ступити. Вони свій народ зневажають, не кажучи вже про нас» (Чугуй, 2003: 32).

Аналогічно гострими і надзвичайно переконливими є також інші репліки цього персонажа, адресовані В.Н. Каразіну: «А чи багато користі з того, що ти став монархістом? Глянь, що вони з тобою зробили за півроку. Ти на людину не схожий. А за віщо? За те, що насмілився говорити правду прямо у вічі. Не будь ідеалістом, Василю Назаровичу. Згадай, як наш імператор прийшов до влади, переступивши через труп свого батька. Не демократичні Афіни, а рабовласницький Рим їм потрібні. Коли припече, вони всіх демократів за один день перевішають на Сенатській площі» (Чугуй, 2003: 33).

Як відомо, так воно й сталося після придушення царатом декабристського повстання. Отже, заслуга автора драми «Зрадлива доля» в тому, що він засобами драматургічного слова у невеликій за обсягом п'єсі зумів надзвичайно правдиво відобразити суворі реалії тогочасної дійсності, максимально розкрити багатогранні характери персонажів свого твору, передусім В.Н. Каразіна, який за непокірність, незважаючи на вірність цареві, одержав тюремне ув'язнення, а потім заслання у власне помістя без права виїзду навіть за межі свого маєтку.

Показово, що стійкість і безкомпромісність В. Каразіна позитивного вплинула навіть на світогляд слідчого, особливо після ознайомлення з царським указом, цинічним за своєю суттю. Із уст слідчого довільно вилітають слова – монолог гостровикривального змісту: «Ну що ж! Віват, Шліссельбурзька твердине! Ти зламала хребет ще одному великому чоловікові. Можливо, другому Галілею, а можливо, й другому Джордано Бруно. (*Звертає погляд до зали*). А в ім'я чого? В ім'я спокою його величності августійшого імператора! Спостерігаючи таке варварство, самому стає соромно і страшно жити в такому суспільстві» (Чугуй, 2003: 38).

Насправді остаточно «зламати хребет» В.Н. Каразіну нікому не вдалося. Він уперто продовжував свої наукові дослідження, навіть будучи відстороненим від університету, зробивши при цьому дивовижні відкриття, зокрема в галузі метрології, біології, природознавства, хімії,

фізики та інших наук. Особливо цінною була сконструйована В. Каразіним лодка-пароплав, яка приводилася в рух струмком пари, спрямованим у воду крізь дно лодки через металеву трубку, приєднану до самовара, в якому вироблялася ця пара. Необхідно зауважити, що це була ідея реактивного двигуна, не тільки винайдена, а й підтверджена експериментально. На жаль, вона запатентована іншими вченими, які відкрили її значно пізніше.

Підсумовуючи аналіз п'єси, ще раз підкреслимо, що її автор, не уникаючи правдивого показу істинної суті тюремної дійсності, відтворюючи її ретроспективно за допомогою переслідування Каразіна привидом ката, правдиво відобразив реалії тогочасної дійсності. Майстерність О. Чугуя виявилася передусім у вмінні вдало використати елементи детективного сюжету для всебічного показу багатогранної діяльності В. Каразіна, великого значення його відкриттів, з'ясування своєрідності його світогляду та особливостей характеру.

Автор п'єси «Зрадлива доля», за його власним зізнанням, «не захоплювався художніми домислами, хоч і мав на це право»: «Для загострення сюжету можна було б показати спробу Василя Назаровича вдатися до самогубства, наприклад, у період найбільшої його образи – грубого від-

сторонення від університету, не запрошення на його відкриття, а особливо під час перебування у тюрмі. Це мало б художній ефект, але не відповідало б дійсності. В.Н. Каразін був людиною, яка володіла, крім усього іншого, великою силою волі» (Чугуй, 2010).

Аналогічно достатньо переконливим є пояснення автора, чому п'єса має назву «Зрадлива доля»: «На наш погляд, вона найповніше відбиває своєрідність взаємодії В.Н.Каразіна з тогочасною дійсністю. Доля, справді, подарувала йому великий розум і талант організатора, обіцяючи пристойне майбутнє – визнання, славу і пошану за напружену й невтомну працю в різних галузях науки. Сталося не так, як гадалося. Каразіна не тільки не запросили на бодай рядову роботу в університетських лабораторіях, а й намагалися відсторонити його від цього навчального закладу. Його наукові виклади через байдужість і нездатність вітчизняних учених усвідомити неоціненну значущість для майбутніх поколінь не були запатентовані. Їх повторили пізніше іноземні вчені, документально зафіксувавши за собою право на пріоритет цих винаходів. Так сталося, наприклад, із згаданою вище ідеєю реактивного двигуна, уперше освоєною й експериментально доведеною В.Н. Каразіним» (Чугуй, 2010).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вірченко Т. Дискурс, еволюція, типологія художніх конфліктів української драматургії 1990–2010 років. (Автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література»). Львівський національний університет ім. І. Франка. Львів, 2012. 32 с.
2. Конончук Т. І. Вітаємо з добрим ужинком: просвітянину і драматургу Олексієві Чугую – 80. Слово Просвіти, 2015. № 4 (796), 29 січня – 4 лютого, С. 15.
3. Куриленко І.А. Багатогранність таланту О. П. Чугуя: учителя, літературознавця, драматурга. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія», (80), 2019. С. 35–39.
4. Куриленко І.А. П'єса «Степовий орел» О.П.Чугуя – зразок драматургічного портрета в жанровій системі біографічної творчості письменника. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія», (81), 2019. С. 118–122.
5. Новиков А. «Театр абсурду» Олексія Чугуя. Українська література в загальноосвітній школі. Науково-методичний журнал, 2013. №12. С. 11–13.
6. Телехова О. П. Драматургія О. П. Чугуя: інсценізація роману О. Гончара «Собор». Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія. Випуск 80, 2019. С. 30–34.
7. Тхорук Р. Художній світ сучасної української драми (1990-2002): наздоганяючи традицію. Записки наукового товариства імені Шевченка. Т. ССXLV. Праці театрознавчої комісії. Львів, 2003. С. 417–429.
8. Чугуй О.П. Зрадлива доля: Драма. Харків: Просвіта, 2003. 40 с.
9. Чугуй О.П. Моя зустріч із В. Н. Каразіним. Харківський університет. 2010. 29 січня, URL: http://gazeta.univer.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=67 (дата звернення 29.01.2023)

REFERENCES

1. Virchenko T. Dyskurs, evoliutsiia, typologiia khydozhnich konfliktiv ukrainskoi dramaturgii 1990–2010 rokiv. [Discourse, evolution, typology of artistic conflicts of Ukrainian drama of 1990–2010] (Abstract of the dissertation ... Doctor of Philology: specialty 10.01.01 «Ukrainian Literature»). Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, 2012. 32 p. [in Ukrainian].
2. Kononchuk T. Vitaiemo z dobrym uzhunkom; prosvitianyynu I dramaturgu Oleksiievi Chuhuyu – 80. [Congratulations on a good dinner: educator and playwright Alexei Chuhay – 80]. Slovo Prosviti, 4 (796), January 29 – February 4, 2015. p. 15. [in Ukrainian].

3. Kurilenko I. Bagatogrannist talantu O. P. Chuhuia: uchytelia, literaturoznavsia, dramaturga. [Versatility of O.P.Chuguy's talent: teacher, literary critic, playwright]. Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series "Philology", 2019. № 80, pp. 35–39. [in Ukrainian].
4. Kurilenko I. Piesa O. P. Chuhuia «Stepovyi orel» – zrazok dramaturgichnogo portreta v zhanrovii systemi biografichnoi tvorchosti pysmennyka. [The play «Steppe Eagle» by O.P. Chuguy is an example of a dramatic portrait in the genre system of the writer's biographical work] Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series "Philology", 2019. № 81, pp. 118–122 [in Ukrainian].
5. Novikov A. "Teatr absurdu" Olexiia Chuhuia. [«Theater of the Absurd» by Alexei Chuguy]. Ukrainian Literature in the Global Educational School. Scientific and methodical journal, 2013. № 12. pp. 11–13. [in Ukrainian].
6. Telekhova O. Dramaturhiia O. P. Chuhuia: instsenizatsiia romanu O. Honchara «Sobor». [Playwriting by O. P. Chuguy: staging of the novel "The Cathedral" by O. Honchar] Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series "Philology", 2019. № 80, pp. 30–34 [in Ukrainian].
7. Thoruk R. The artistic world of modern Ukrainian drama (1990-2002): catching up with tradition. [The artistic world of modern Ukrainian drama (1990–2002): catching up with tradition]. Notes of the scientific partnership named after Shevchenko. T. CCXLV. Pratsi theatrical committee. Lviv, 2003. pp. 417–429 [in Ukrainian].
8. Chuhui O. Zradlyva dolia: Drama. [“Changeable fate”: Drama] Kharkiv: Prosvita, 2003. 40 p. [in Ukrainian].
9. Chuhui O. Moia zustrich iz V. N. Karazinym. [My meeting with V. N. Karazin]. Kharkiv University. 2010. 29 September, URL: http://gazeta.univer.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=67 (date of birth 29.01.2023) [in Ukrainian].

УДК 811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-22>

Тетяна ХОМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7871-1940

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) tat04jana24@gmail.com

ЗМІСТ МІФОЛОГЕМИ СВІТОВОГО ДЕРЕВА У КАРТИНІ СВІТУ ДАВНІХ ГЕРМАНЦІВ

Статтю присвячено розгляду міфологеми Світового дерева у мовній картині світу давніх германців. Процеси глобалізації, інтеграції, міграції швидко розвиваються у сучасних умовах життя. Все більше людей потрапляють у ситуації, коли треба спілкуватися з представниками інших культур. Мовна картина світу фіксує особливості мислення людей. Знання історичного розвитку мовної картини світу різних народів допоможе успішному спілкуванню.

Мова народу пов'язувалася з його світобаченням ще В. фон Гумбольдтом. Зараз мовна картина світу розглядається дослідниками як відображення смислів, що функціонують у мові.

К. Юнг та К. Керенї пояснювали міфологеми як сталу частину міфу і відносили до неї оповіді про богів, про героїчні битви та подорожі у підземний світ. Дана стаття має на меті з'ясування змісту міфологеми Світового дерева у мовній картині світу давніх германців.

Міфи багатьох народів світу містять міфологеми Світового дерева, яка є відображенням уявлень давніх людей про будову Всесвіту, Світове дерево уособлює вісь Всесвіту. Германо-скандинавська міфологема Світового дерева охоплює певні характеристики: Світове дерево повинно бути Деревом життя, Деревом пізнання, вічнозеленим деревом, прекрасним, славетним, найкращим деревом. Хоча у текстах «Едд» прямо вказується на ясен Ігдрасиль як Світове дерево, дискусія дослідників з приводу виду цього дерева не вибухає. Було зазначено, що Світовим деревом можуть бути як ясен, так і тис або дуб.

*Назва Yggdrasill була етимологізована як *igwja «тис» та *dher «стовп», отже, «тисовий стовп». Всі частини тиса – отруйні, він не може слугувати прообразом Дерева життя.*

*Дуб у германо-скандинавів був священним деревом. Давньогерманська назва дубу *aik- є табуованою, корінь не можливо однозначно етимологізувати. Різні спроби етимологізації актуалізують характеристики, які можуть бути притаманними Світовому дереву: Дерево життя, могутній, твердий. Але дуб теж асоціюється із смертю – блискавки найчастіше потрапляють у дуби, сухе дерево не може бути Світовим деревом.*

Ясен – найбільш вдале втілення Світового дерева. Ясен присвячений верховному богу Одіну, з нього виготовлений перший чоловік Ask, ясені функціонували як родові дерева.

Ключові слова: *мовна картина світу, міфологема, давні германці, Світове дерево, ясен Ігдрасиль.*

Tetyana KHOMENKO,

orcid.org/0000-0002-7871-1940

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of German Language, Foreign Literature and Didactic

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) tat04jana24@gmail.com

THE MEANING OF THE WORLD TREE MYTHOLOGEME IN THE WORLD VIEW OF ANCIENT GERMANS

This article is dedicated to the consideration of the world-tree mythologeme in the ancient Germans world view. Globalization, integration and migration processes are rapidly developing in modern living conditions. More and more often people find themselves in situations when they have to communicate with representatives of other culture. World view captures the peculiarities of people's speech. Knowledge of the historical development of different people's world view will help in successful communication.

Already W. Von Humboldt connected the language of the people with their world view. Now the world view is considered by researchers as a reflection of the meanings that function in the language.

C. Jung and K. Kerényi explained mythologemes as an integral part of the myth and attributed to it stories about the gods, heroic battles and journeys to the underworld. This article is aimed at clarifying the meaning of the mythologeme of the World tree in the ancient Germans language world view.

*The myths of many nations of the world are located in the mythologeme of the World tree which is a reflection of the ideas of ancient people about the structure of the universe. The World tree represents the axis of the universe. The German-Skandinavian mythologeme of the World tree covers certain characteristics: The World tree should be the Tree of life, tree of Knowledge, the beautiful, glorious, the best tree. Although the Edda texts directly indicate the ash Yggdrasil as a World tree, the debate among researchers about this tree does not subside. It was stated that the World tree can be both ash and yew or oak. The name Yggdrasil was etymologized as *igwja «yew» ma *dher «pillar», so «yew pillar». All parts of the yew tree are poisonous, it cannot serve as a type of the Life tree.*

*Oak in German-Skandinavian view was a sacred tree. Old Germanic name of oak «*aik-» is taboo, the root of the word is impossible to etymologize correctly. Different etymological attempts actualize the characteristics that may be inherent in the World tree: the Life tree, mighty, firm. But an oak is also associated with death – lightning most often hits oak tree. A dry tree cannot be a World tree.*

Ash tree is the most successful symbol of the World tree. Ash tree is dedicated to the supreme god Odin, the first man was made from it, ash trees functioned as ancestral trees.

Key words: language worldview, ancient Germans, mythologeme, World tree, ash tree Yggdrasil.

Постановка проблеми. У сучасному світі можна спостерігати процеси, які є необоротними у всіх сферах людської діяльності. Глобалізаційні, інтеграційні, міграційні зміни у суспільстві набувають більшої інтенсивності. Зараз багато людей потрапляють у такі життєві ситуації, коли необхідно налагоджувати контакти з мешканцями інших країн. У цих ситуаціях не зайвими стають знання особливостей культури та етносу, збережених у мовній картині світу того чи іншого народу. Як встановлено, елементи мовної картини світу розвиваються протягом довгого часового відрізка, іноді декілька сотень років. Щоб успішно контактувати, представники різних культур повинні мати уявлення про історичний розвиток мовних особливостей в картині світу іншого етносу.

Аналіз досліджень. Лінгвофілософська концепція В. фон Гумбольдта надає поняття про мовну картину світу. У ній мова народу тісно пов'язується з його світобаченням. Розвиток мови відбувається у тому напрямку і таким чином, яким народ бачить світ навколо себе і якими засобами він відображає цей світ у своїй мові. Отже, через мову можна пізнати характер народу. В. фон Гумбольдтом було зазначено, що, якщо людина хоче успішно оволодіти іноземною мовою, їй треба змінити своє світобачення і подивитися на світ очима носіїв цієї мови (Гумбольдт, 1984: 80).

У сучасному мовознавстві теоретичну концепцію мовної картини світу розвивають Ю. Апресян, Ю. Воротніков, А. Залізник, Г. Лукаш, С. Семчинський, О. Хроленко. Найвні в мові смисли є центральною категорією їх теоретичного розгляду мовної картини світу. Але приховані смисли присутні у більшості слів та виразів, і людина мимовільно сприймає одиниці мови сукупно: матеріальний образ слова і смисли, вміщені у слові (Шмелев).

К. Г. Юнг та К. Керенї опублікували книгу «Вступ у сутність міфології» в Амстердамі у 1941 р. У ній вони звернулися до поняття міфо-

логемі і визначили її як матеріал міфу, який передавався з давніх часів у різних народів, який збережений традицією, і який охоплює, наприклад, оповіді про богів та богоподібних істот, героїчні битви та подорожі у підземний світ (Юнг, 1996: 13). Отже, стала традиційна частина міфу вважається міфологемою. Міфологеми можуть бути універсальними для всіх народів (боги як творці Всесвіту), а можуть бути унікальними, характерними лише для окремого народу.

У 19 ст. вчені почали публікувати праці про германські міфи. Книга Я. Грімма «Німецька міфологія» вперше вийшла друком у 1835 р. Дослідник спробував реконструювати німецьку міфологію за допомогою фольклорних джерел. В. Голтер видав «Настільну книгу германської міфології» у 1895 р., а у 1906 р. вийшла книга Е. Могка «Германська міфологія». У середині 20-го століття виникла нова хвиля інтересу до вивчення народної міфотворчості. Германско-скандинавській міфології були присвячені праці таких дослідників, як А. Я. Гуревич, В. Я. Петрухін, Т. В. Топорова, М. І. Стеблін-Каменський. На початку 21 ст. до проблем германської міфології зверталися Р. Зіmek, В. В. Левицький.

Мета статті – з'ясувати та описати зміст міфологеми Світового дерева у мовній картині світу давніх германців.

Виклад основного матеріалу. Міфологема Світового дерева зустрічається у міфотворчості багатьох народів. Дослідники зазначають, що ця міфологема відображає уявлення давніх людей про будову Всесвіту (Grews, 2003: 38). Германско-скандинавська міфологема Світового дерева спирається на мотиви Дерева життя, Дерева пізнання, Дерева долі, Дерева міри або межі/краю, найкращого дерева, вічнозеленого дерева, величезного дерева, прекрасного дерева, славетного дерева, дерева – дороги/драбини між світами. Германско-скандинавська міфологія чітко визначає Світове дерево як ясен Ігдрасиль. Але деякі дослідники

натякають на те, що таким деревом міг бути дуб (Мифы, 1980: 394; Davidson, 1993: 69; Welke, Lermer, 2014: 31). Р. Буайє пише, що Світове дерево германо-скандинавської міфології, яке може бути ясенем, дубом, тисом, об'єднує собою весь світ (Буайє). Це дерево називається Ігдрасиль (дсканд. Yggdrasill), у давніх текстах зустрічаються також назви Лерад (дсканд. Læraðr) та Мімамейд (дсканд. Mímameiðr).

В описі дерева Мімамейд у «Промові Багатомудрого» говориться, що ніхто не знає, що за коріння має це дерево:

Mímameiðr hann heitir,
En þat manngi veit,
af hverjum rótum renn.

Майже те ж саме каже Один у «Промові Високого», коли розповідає, як він висів на Світовому дереві:

á þeim meiði,
er manngi veit
hvers af rótum renn.

Отже, рід та назва дерева в цих уривках не визначена. Ф. Водночас, дерева тису з густою, темною кроною та коротким стовбуром могли справляти гнітюче враження на людей. Недарма у Німеччині, Британії, Франції тис саджають на цвинтарях..

Германське слово «*īwō» (тис) має відповідники у багатьох індоєвропейських мовах на позначення різних рослин. Єдиною ознакою, що об'єднує ці рослини є червонястий колір якоїсь з їх частин. Тому ймовірно припущення, що слово «*īwō» є не первинною назвою цієї рослини, а евфемізмом (у тиса червоні «ягоди»), характеристика дерева як «вічнозеленого» спостерігається в хетській мові:

а. uew «тис», да. īw, ēow, н. Eibe «тис», днв. īwa, дс. īch, дісл. ūr, герм. *īwō-/īhwō-/īgwō-/īhwa- «тис» // лат. ūva «виноград» (<*oiqā), гр. oiē, óē «горобина», ,арм. aigi (<*oiqā) «виноградник», хет. eja «вічнозелене дерево», галльск. ivos «тис», лит. ievà «черемха», рос. ива, псл. *iva < іє. *(e) i-čo-/oiqā < іє. *ei «червонястий, строкатий» (Левицький, 2010: 302).

Є свідчення давніх авторів, що вино, настояне у чашах з тисової деревини, ставало отруйним – так правителі позбавлялися своїх ворогів. Усі частини тисового дерева, окрім принасінника-«ягоди», є отруйними. Олені та кози у суворі зими можуть споживати глицю шпилькових дерев, але при довгому споживанні у тварин розвиваються запалення шлунково-кишкового тракту, від чого вони гинуть. Це дерево можна вважати «деревом смерті», а не Деревом життя, тому його образ

не міг функціонувати як міфологема Світового дерева.

Але в едичних текстах можна знайти епізоди, які зберегли уявлення людей про тис як про божественне дерево. Так, бог Улль жив у палаці у долині, яка називалася Ідалір, «долина тисів». Тис може сприйматися тут як родове дерево та як захист від відьом та чаклунства. Улль був покровителем полювання і стрільби з луків, а луки тоді виготовлялися з тисової деревини, бо вона була міцною і водночас гнучкою. Ім'я Улля наявне в багатьох сакральних топонімах по всій Скандинавії, а особливо у Швеції, що свідчить про широке розповсюдження його культу.

Як Світове дерево германо-скандинавів розглядався також дуб. Індоевропейське слово *perkʷos «дуб» співвідноситься з латинським quercus (quercus robur «дуб звичайний»), назвою богу грому Perkūnas у литовців, Перуна у слов'ян, Parjānyah у давніх індійців. У германців виникла табуйована назва цього дерева:

а. oak «дуб», да. ās «дуб, судно з дубу», дс. ēk, н. Eiche, «дуб, судно з дубу», днв. eih, шв. ek, дісл. eik, «дуб, човен, судно» < герм. *aik-/ō «дуб» (Левицький, 2010: 56). Етимологія слова невияснена. Були багаточисленні спроби його етимологізувати. Різні варіанти етимологізації актуалізують характеристики цього дерева, багато з яких співпадають з ознаками Світового дерева: іє. *aj «тремтіти» (> «тремтяче дерево»); <*aju- «життєва сила» (> «дерево життя») (Лівицький, 2008: 426).

Навіть у Рагнарьок Світове дерево не ламається: *aju > герм. aiw «час, вічність»; герм. *ajuca «вічність» < іє. *oju-gʷa (gʷa = *gʷeh, «йти») «хід, рух, який має життєву силу» (Левицький, 2010: 62). Деревина дубу тверда, особливо та, що довго пролежала у воді, так званий, морений дуб: герм. *aik «дуб» < іє. *jeg- «лід» < іє. *(a)j(e)g- «твердий» > *aig (герм. *aik «дуб» та *jeg- «лід») «твердий, як лід».

У сусідів германців – фінів – дуб вважався Світовим деревом, у інших сусідів – слов'ян та кельтів – священним деревом, присвяченим богу грому. Назва кельтських жерців-друїдів походить від слова «dair», що означає «дуб». У германців це дерево було присвячене богу грому та блискавки Тору/Донару: дісл. þōrr, да. þunarr, дс. Thunar, днв. Donar < герм. *þunraz «грим» < іє. *(s)ten-/ton- «гриміти, гуркотіти». Зброєю Тора є молот Мйоллнір: дісл. mjöllnir < *meldunijaz //дпрус. mealde «блискавка», рос. молния < mьldnъji- (Лівицький, 2008: 67). Із священним дубом Тор/Донар пов'язаний через ім'я його матері Fjörgyn (Лівицький, 2008: 426).

Складові дубу мають лікувальні властивості, фітонциди дубу вбивають дизентерійну паличку. Вигляд дерева міг викликати у давніх германців асоціації із Світовим деревом. Крона дубу – шароподібна або широкопірамідальна, асиметрична, з міцними гілками та товстим стовбуром. Окрім того, дуб – довгожитель, дерева можуть доживати до двох тисяч років: герм. *aik < іє. *aiǵ-/auǵ-/ag– «рости»; *aiǵ-: гр. aigilos «трава»; *auǵ-: гот. aukan «збільшуватися»; ag-: гот. akran «плід, врожай», дісл. akran «плід дикоростучих дерев»; да. æserp «жолудь, горіх», свн. askeran «жолудь», тобто, герм. *aik– «те, що росте, дерево» > «дуб» або «сильний, могутній» (Левицкий, 2010: 57).

Жолуді входили до раціону давніх германців. Ними вони також годували свиней (м'ясом цієї тварини харчувалися ейнхерії у Вальхаллі), тому жолуді цілком можуть бути плодами Світового дерева. Деревина дубу вважається найбільш стійкою до гниття серед усіх листяних дерев, у Європі ростуть вічнозелені дуби. Латинське слово quercus для позначення дубу означає «гарне дерево»: кельт. queg «гарний» та кельт. cuez «дерево». Як бачимо, багато характеристик дубу співпадають з ознаками Світового дерева.

Але проти цього говорять ті факти, що Тор/Донар не був верховним богом давніх германців, дуби уражалися блискавками набагато частіше, ніж інші дерева, а сухе дерево не може уособлювати Дерево життя. Деревина дубу набула ритуального значення, бо йде на виготовлення трун.

На дубах влітку з'являється медвяна роса. Про неї згадується у «Видінні Гюльві» як про їжу бджіл. Насправді медвяна роса – це виділення рослинами солодкої роси вранці та ввечері, коли змінюються погодні умови. Цю назву мають також прозорі виділення комах на листках рослин. Бджоли збирають обидва види медвяної роси як заміника нектару, але на зиму бджолам такий мед залишати не можна, вони гинуть від його споживання. Вважається, що бджоли збирають з дубів пилок та нектар, але цей мед вони не запасують на зиму та для споживання людьми, а використовують на розвиток бджолосімей.

Тим не менше, у «Еддах» є згадки про дуб та його значення для давніх германців. У «Видінні Гюльві», коли Тор із супутниками подорожував до міста Утгарда-Локи, уся дія відбувається під священними деревами цього бога – дубами. Із початку свого знайомства із Скрюміром Тор підперезався Поясом сили, а дуби, безперечно, збільшили його силу у багато разів.

Олень Ейктюрнір стоїть на Вальхаллі та об'їдає Світове дерево. З його рогів капає стільки

вологи, що вона стікає вниз, у потік Хвергельмір (Киплячий Казан) та дає початок річкам у країна асів. Ім'я оленя означає «з дубовими кінчиками рогів»: дсканд. eik «дуб», дсканд. rogn «шипи, терен, ріг» – «той, що з дубовими рогами», або дсканд. Eikfurnir «дубовий» та «кінчики». Деревина дубу є однією з небагатьох, придатних для того, щоб робити гнуті деталі різного радіусу, ця властивість дубу була використана для створення оленю чарівних рогів. Оскільки деревина, гілки, листя дубу мають антибактеріальну дію, то дубові роги оленя могли слугувати фільтром для води, у річки вона потрапляла вже чистою.

У «Промові Високого» згадується про лікувальні властивості дубу: «...eik við abbindi...» (...пронос лікують дубом...). Використовуючи у їжу жолуді, давні германці знали, що у великій кількості жолуді можуть викликати отруєння. Отже, окрім позитивних впливів на життя людей, дуб має багато асоціацій із смертю, що не є корисним для образу Світового дерева.

У міфах германо-скандинавів чітко вказується на ясен Ігдрасиль як на Світове дерево. Його назва має спірну етимологію і може бути пояснена кількома варіантами:

назва Yggdrasill походить з давньоскандинавського слова ygg «жах, жахливий» та давньоскандинавського drasill «кінь». Дослідники пояснюють, що Yggdrasill означає «кінь Жахливого». «Жахливий» – це одне з багаточисельних імен верховного бога германо-скандинавів Одіна. Таким чином, назва дерева співвідноситься із сюжетом «Промови Високого», коли Один дев'ять ночей та днів висів на Світовому дереві, проткнутий своїм списом, без їжі та води, присвячений собі ж як жертва. За це він отримав руни та всі знання про них. Германці називали шибеницю «кінь», а шибеника – «вершник» (Golther, 1895: 529);

Yggdrasill – це Світове дерево, до якого Один прив'язує свого коня (Simek, 2006: 495);

давньоскандинавське слово ygg перекладається як «жах» а назва дерева – як «дерево жаху» (Simek, 2006: 495), що знову пов'язується із шаманською жертвою Одіна.

Загальноприйнятою етимологією є уподібнення дерева коню, який позначається словом drasill з не зовсім ясною етимологією, відомо, що drasull – ім'я, що давали коням (Топоров). У «Молодшій Едді» Одіна називають galga valdr «шибениці володар», galga farmr «шибениці тягар», hangagoð, hangatýr «висячий бог». Він вмів оживляти повішаних та розмовляти з ними. Для цього бога-шамана ясен Ігдрасиль слугував

дорогою-драбиною для подорожі у всі дев'ять світів, які існували на Світовому дереві.

Світове дерево має ще назву Лерад (дканд. *Læraðr*) та Мімамейд (дканд. *Mímameiðr*). Дканд. **hlæradr* означає «той, що дає захист». *Mímameiðr* означає «балка, дерево Міміра», який був хазяїном джерела мудрості на Світовому дереві. Хоч дослідники ідентифікують ці назви із Світовим ясенем, можна припустити, що це назва гілок, під якими знаходилися відповідно Вальхалла та джерело Міміра. Назву *Mímameiðr* пов'язують також із давньоскандинавським словом *mjótudr* «відмірювання» (долі), тоді *Mímameiðr* значить «дерево міри» і може мислитись як найдовша гілка Світового дерева, яка досягає граничної межі, і за якою вже нічого немає.

За зовнішнім виглядом ясен є вдалою моделлю побудови Всесвіту. Ці дерева можуть досягати п'ятдесяти метрів у висоту, крона дерева видовжено-яйцеподібна, високо піднята, з товстими рідкими гілками, під якими і можуть знаходитися дев'ять міфологічних світів. Пагони дерева спрямовані вгору, тому міфологічним чотирьом оленям потрібно дуже сильно витягувати ший, щоб до них дотягнутися. У природі листя ясеня входить до харчового раціону оленів. Листя ясеня має по краях зубчики і може візуально сприйматися як едичне позначення *barð*. Взагалі дерево ясен викликає враження світла, на противагу мороку тиса та тьмяності дубу.

Ясен – довгожитель, живе триста років, його деревина міцна і водночас гнучка, з неї виробляли руни та речі різного призначення: а. *ash* «ясен», да. *asc*, н. *Esche* «ясен», днв. *asc*, дс. *ask*, дісл. *askr* «ясен, спис, судно» < герм. **ask-iz* «ясен»; н. *Asch* «миска», днв. *asc-*, да *æsc.*, дісл. *askr* «човен» (Левицький, 2010: 79).

Ясен був хорошим матеріалом для виготовлення зброї, перед усім, списів. У циклі опер Р. Вагнера «Кільце Нібелунгів» спис Одіна зроблений із ясеня Іггдрасиль:

Безстрашний Одін випив води, (з джерела Міміра)

і засвітився колодязь.

Віддав би велику ціну –

своє око в обмін на це.

З Дерева життя – Іггдрасиль
зламав Одін гілку,

зрізав кору і зробив він свій спис.

Хоч ясен також піддається дії медвяної роси, бджоли отримують з нього цінний пилок-обніжжя, а також ясеневий мед, який їм можна запасати на зиму. Люди вживали плоди ясеня у їжу, а також його солодкий сік. Всі частини дерева мають лікувальні властивості, а у давнину ясенем лікували укуси змій, вважалося, що змії бояться ясеневого дерева взагалі.

В «Еддах» ясен Іггдрасиль виступає як Дерево життя. Норни поливають його корінь із священного джерела Урд і таким чином дають дереву змогу зеленіти вічно і не загинути. Одночасно цей ясен не є «вічним» деревом: його корені гризуть дракон та змії, листя та пагони об'їдають олені, а стовбур гниє. Але це дерево настільки міцне, що навіть у Рагнарьок воно скрипить, тремтить, але не ламається.

Висновки. Отже, беручи до уваги етимологію, тис міг вважатися Світовим деревом у германоскандинавській міфології. У давніх текстах про тис нагадують такі слова, як та *barð*. Але факт отруйності цього дерева повністю відхиляє ці припущення.

Дуб, священне дерево германців, також розглядався дослідниками як варіант Світового дерева. Германський корінь **aik-* не має впевненої етимології. Різні етимологічні спроби називають характеристики дубу, які має і Світове дерево: дуб, твердий, як лід; дерево життя, могутній, міцний. Але дуб уособлює смерть. З нього робили труни, дуб притягує блискавки і гине.

Ясен як «світле» дерево має бути символом життя. Це дерево верховного бога германців Одіна, його драбина в інші світи, матеріал для виготовлення його списа та рун. Перший чоловік *Ask* також був виготовлений з деревини цього дерева. Ясен згадується у давніх текстах і як родове дерево. Отже, як дерево, пов'язане із вищими цінностями давніх германців, ясен виконує функції Світового дерева у германоскандинавській міфології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буайе Р. Средневековая Исландия. URL: www.e-knigi.com
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Левицький В. В. Этимологический словарь германских языков: в 2 т. Винница: Нова книга, 2010. Т. 1. 616 с.
4. Левицький В. В. Основы германистики. Винница: Нова книга, 2008. 527 с.
5. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. 672 с.
6. Топоров В. Исследования по этимологии и семантике. URL: www.books.google.com.ua
7. Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира и межкультурная коммуникация. URL: 01-Shmelev.pdf

8. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев: Гос. библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
9. Grews J. Forest and tree symbolism in folklore. *Unasylyva*. 2003. Vol. 54. № 213. Pp. 37–43.
10. Davidson H. The lost Beliefs of Nothern Europe. Abingdon: Routledge, 1993. 181 p.
11. Golther W. Handbuch der germanischen Mythologie. Leipzig: Hirzel, 1895. 668 S.
12. Welke C., Lermer G. Eihen – Gedenken und Gedanken. *LWF Wissen*. 2014. № 75. S. 30–40.
13. Simek R. Lexikon der germanischen Mythologie. Stuttgart: Kröner, 2006. 591 S.
14. Schröder F. R. Untersuchungen zur germanischen und vergleichenden Religionsgeschichte. In 2 Bd. Tübingen: Mohr, 1941. Bd. 1. 74 S.

REFERENCES

1. Boyer R. Srednevekovaya Islandiya [Medieval Iceland]. URL: www.e-knigi.com [in Russian].
2. Humboldt W. Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 1984. 397 p. [in Russian].
3. Levitskiy V. V. Etimologicheskiy slovar' germanskih yazykov: v 2 t. [Etymological dictionary of Germanic languages: in 2 Vol.]. Vinnitsa: Nova knyga, 2010. Vol. 1. 616 p. [in Russian].
4. Levytskyi V. V. Osnovy germanistyky [Basics of German studies]. Vynnytsya: Nova knyga, 2008. 528 p. [in Ukrainian].
5. Mify narodov mira: enzyklopediya: v 2 t [Myths of the peoples of the world: encyclopedia]. Moscow: Sovetskaya enzyklopediya, 1980. Vol. 1. 672 p. [in Russian].
6. Toporov V. N. Issledovaniya po etimologii i semantike [The investigations in etymology and semantics]. URL: www.books.google.com.ua [in Russian].
7. Shmelyov A. D. Klyucheveye ideyi russkoy yazykovoy kartiny mira i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Key ideas of the Russian language world view and intercultural communication]. URL: 01-Shmelev.pdf [in Russian].
8. Jung K. G. Dusha i myf: shest' archetypov [Soul and myth: six archetypes]. Kiev: State Ukrainian library for youth. 1996. 384 p. [in Russian].
9. Grews J. Forest and tree symbolism in folklore. *Unasylyva*. 2003. Vol. 54. № 213. Pp. 37–43.
10. Davidson H. The lost Beliefs of Nothern Europe. Abingdon: Routledge, 1993. 181 p.
11. Golther W. Handbuch der germanischen Mythologie. Leipzig: Hirzel, 1895. 668 S.
12. Welke C., Lermer G. Eihen – Gedenken und Gedanken. *LWF Wissen*. 2014. № 75. S. 30–40.
13. Simek R. Lexikon der germanischen Mythologie. Stuttgart: Kröner, 2006. 591 S.
14. Schröder F. R. Untersuchungen zur germanischen und vergleichenden Religionsgeschichte. In 2 Bd. Tübingen: Mohr, 1941. Bd. 1. 74 S.

Андрій ЧМИР,
orcid.org/0000-0001-5662-5788
аспірант кафедри української літератури та компаративістики
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
(Одеса, Україна) *chmyr_andrew@ukr.net*

СУЧАСНИЙ ІСТОРИЧНИЙ РОМАН-КРОСОВЕР (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ «СПРАВЖНІЙ МАЗЕПА» П. КРАЛЮКА)

У статті розглянуто твір «Справжній Мазепа» (2017) Петра Крالیюка (нар. 1958), який є прикладом сучасного історичного роману-кросовера. Було встановлено, що на сьогодні питання визначення поняття «кросовер» залишається відкритим. Цей літературний феномен дослідники характеризують як форму повторів, жанр або власне твір. Сам кросовер у літературу прийшов із кінематографа, де означав поєднання в одному фільмі елементів інших. У художній творчості він вказує на синтетичну природу певного твору, який містить у собі сюжети, мотиви та персонажів з інших книг.

Перша редакція «Справжнього Мазепи» П. Крالیюка мала назву «Римейк» (2008), що на рівні паратексту (а саме заголовку) вказує на спрямованість цього роману на текст-попередник. З'ясовано, що в основі «Римейка» постає творчість Миколи Гоголя (1809–1852), зокрема його повість «Тарас Бульба» (1835). Натомість назва «Справжній Мазепа» відсилає читача до оригінального переосмислення недописаного роману «Гетьман» (1831) вищезгаданого представника «української школи». Характерно, що над таким рукописом у творі П. Крالیюка працює божевільний графоман Едічка, який знаходиться в психлікарні.

В тексті «Справжнього Мазепи» згадано про значну кількість літературних джерел, однак центральне місце в ньому займає насамперед спадщина М. Гоголя. Історичний роман П. Крالیюка поглиблений завдяки алюзіям, які спрямовують увагу реципієнта насамперед до реалії художньої творчості. Ремінісценції у творі письменника ХХ ст. доповнюють сам текст асоціаціями. Цитати в «Справжньому Мазепі» дослівно найчастіше передають уривки з поезій О. Пушкіна та Т. Шевченка. Прикметно, що в історичному романі П. Крالیюка міститься три топоси, кожен з яких претендує на розгляд як окремих кросовер.

Важливим є той факт, що розповідачем у творі автора виступає психіатр Леонід (Левко), в якому можна впізнати героя повісті «Майська ніч, або Утоплена» (1831) М. Гоголя. Красномовним із погляду розкодування творчості представника «української школи» постає оточення молодого лікаря: продавчиня Галя та її залицяльник Явтух Макогоненко, ескулап Вакуленко та його жінка Оксана, головлікар Пантелеїмон Рудик та підлеглий йому Опанас Іванович. У такий спосіб кросовер у «Справжньому Мазепі» здійснений на рівні персонажів, сюжету і мотиву.

Ключові слова: жанр, кросовер, історичний роман, Микола Гоголь, алюзія, ремінісценція, цитата.

Andrii CHMYR,
orcid.org/0000-0001-5662-5788
Postgraduate at the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies
Odesa I.I. Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) *chmyr_andrew@ukr.net*

CONTEMPORARY HISTORICAL CROSSOVER NOVEL (BASED ON THE MATERIAL OF THE WORK “THE REAL MAZEPA” BY P. KRALIUK)

The article examines the work “The Real Mazepa” (2017) by Petro Kraliuk (b. 1958), which is an example of a modern crossover historical novel. It was established that today the question of defining the concept of “crossover” remains open. Researchers characterize this literary phenomenon as a form of repetition, a genre or a work itself. The very crossover in literature came from the cinema, where it meant the combination of elements of other elements in one film. In artistic creation, it indicates the synthetic nature of a certain work, which contains plots, motifs and characters from other books.

The first edition of “The Real Mazepa” by P. Kraliuk was called “Remake” (2008), which at the level of paratext (namely, the title) indicates the orientation of this novel to the predecessor text. It has been found that the work of Mykola Hohol (1809–1852), in particular his story “Taras Bulba” (1835), is the basis of “Remake”. Instead, the title “Real Mazepa” refers the reader to the original reinterpretation of the unwritten novel “Hetman” (1831) by the aforementioned representative of the “Ukrainian school”. It is characteristic that such a manuscript in the work of P. Kraliuk is worked on by the crazy graphomaniac Edichka, who is in a mental hospital.

The text of “The Real Mazepa” mention a considerable number of literary sources, but the central place in it is primarily the heritage of M. Hohol. P. Kraliuk’s historical novel is in -depth thanks to allusions, who direct the attention

of the recipient primarily to the realities of artistic creativity. Reminiscence in the work of the writer of the XX century. Complement the text itself with associations. Quotes in "The Real Mazepa" are literally transmitted by excerpts from the poetry of O. Pushkin and T. Shevchenko. It is noticeable that P. Kraliuk's historical novel contains three toposes, each of which claims to be considered as a separate crossover.

It is important that the narrator in the author's work is the psychiatrist Leonid (Levko), in whom one can recognize the hero of the story "May Night, or Drowned" (1831) by M. Hohol. The entourage of the young doctor is eloquent from the point of view of decoding the creativity of the representative of the "Ukrainian school": saleswoman Halia and her suitor Yavtukh Makohonenko, aesculapian Vakulenko and his wife Oksana, head doctor Panteleimon Rudyk and his subordinate Opanas Ivanovych. In this way, the crossover in "The Real Mazepa" was carried out at the level of characters, plot and motive.

Key words: genre, crossover, historical novel, Mykola Hohol, allusion, reminiscence, quote.

Постановка проблеми. Одна з найголовніших особливостей літератури епохи постмодерну – це її інтертекстуальність, яка проявляється в цілій низці напрямків. Це і включення в текст численних цитат із різних творів інших авторів, коли процес читання перетворюється на гру в розгадування імен та назв, і літературна переробка (обробка) творів, що належать іншим письменникам, коли рух сюжету набуває нового, несподіваного для читача напрямку, і «відкриття» невідомих нікому шедеврів (йдеться про випадки, коли, ґрунтуючись на специфічних для художнього світу того чи іншого письменника-класика характеристиках, автор створює свій власний текст, але приписує його відомій у літературі постаті або ж навіть перетворює цього видатного творця на учасника вигаданих ним подій). Запропонована стаття знаходиться в руслі заданої проблематики – шляхів та способів літературної обробки (переробки) відомих сюжетів і образів, діалогу жанрів у творах сучасної літератури.

Аналіз досліджень. Оскільки намагатимемося довести визначення жанру роману «Справжній Мазепа» (2017) Петра Кралюка як кросовера, будемо спиратись на літературознавчі праці, в яких розробляється теоретичне обґрунтування цієї категорії. Принагідно треба зауважити, що явище кросовера в українській літературі ще недостатньо досліджене, тому воно чекає майбутніх подальших потракувань.

Кросовер – це жанр, який спочатку виник у кінематографі, але пізніше набув активного вжитку і в художній літературі. Суть його полягає в тому, що, спираючись на вже відомі твори, письменник вибудовує на їх основі новий витвір мистецтва. В такий спосіб у красному письменстві можуть відбуватися зовсім несподівані літературні «зустрічі» героїв, сюжетів тощо. Постмодерна епоха, втративши фундаментальну опору у вигляді будь-якої істини, стала середовищем існування плюралізму. Така собі «літературна ентропія» породила зіштовхування деяких творів, подекуди кардинально різних, між собою. Кросовер зміг поєднати в собі складові декількох худож-

ніх книг, що свідчить про експериментальність, гіпертекстуальність та еволюційність літературного процесу.

Почнемо з того, що дослідники по-різному визначають сутність «кросовера». У своїй монографії «Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр» (2011) Софія Філоненко характеризує його як «оригінальну й нечасту **форму повторів**», що «поєднують сюжети, мотиви, персонажів із творів різних авторів» (Філоненко, 2011: 48). На думку літературознавиці, дублювання окремих елементів творів і введення їх у новий контекст стає запорукою створення кросовера. Євген Васильєв, автор монографії «Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації» (2017), присвятив вищезазначеному явищу окремий підрозділ, який має назву «Драма-кросовер». Дослідник визначає його як **жанр** кінематографу, «в якому перетинаються сюжетні лінії двох або більше творів і/ або розробляється тема зустрічі персонажів різних фільмів. Як правило, це стрічка фантастичного або пригодницького характеру, а персонажі, що зустрічаються у кросовері, є культовими лиходіячами або монстрами» (Васильєв, 2017: 449). Згодом, за словами Є. Васильєва, відбувається міжмистецький перехід і кросовер починає функціонувати безпосередньо в літературі. Його значущі принципи, порівнюючи з кінематографом, у красному письменстві не змінилися. Він продовжує бути синтетичним літературним утворенням, яке складається з кількох творів-конструкцій.

Із-поміж останніх осмислень дефініції «кросовера» варто згадати розвідку «Своєрідність процесу міфологізації літературного образу» (2021) Тетяни Прищепи. Літературознавиця лаконічно зауважує, що «кросовер (англ. crossover) – **твір**, у якому поєднуються елементи й герої декількох незалежних одне від одного творів» (Прищепи, 2021: 250). Як бачимо, кросовер постає доволі складним і специфічним літературним феноменом, оскільки, з одного боку, він презентує нове явище, а з іншого – таке, що утворене з уже наявних та відомих письменникові частин. Вихо-

дячи з того, що кросовер передбачає включення автором мотивів, сюжетних ліній різних добре знайомих читачу творів інших письменників, зустрічі персонажів, вигаданих різними митцями слова, або літературних персонажів та історичних постатей, виникає необхідність дослідити сенс поєднання П. Кралюком доль героїв різних творів Миколи Гоголя в єдиному просторі художнього світу його роману.

Мета статті – виявити комплекс тем, мотивів, сюжетних ліній, системи образів, що належить відомим творам письменників-класиків, які знаходяться всередині роману «Справжній Мазепа» П. Кралюка, та визначити їхню спрямованість і шляхи їх включення.

Виклад основного матеріалу. «Справжній Мазепа» є прикладом роману-кросовера історичного спрямування і тому він не тільки містить імена та факти, пов'язані з реальними значними історико-культурними подіями, але й істотно вирізняється від історичних творів сучасної української літератури. Слід підкреслити, що перша редакція цього твору письменника мала назву «Римейк» (2008) (Кралюк, 2009). Уже на паратекстуальному рівні першого видання, а саме назви роману («Римейк»), закодовано направленість цієї книги на діалогічність, відсилання до вже відомого літературного твору, його творче переосмислення. Тобто, в першій редакції свого роману П. Кралюк одразу ж спрямовує увагу читача на ту особливість, що його твір «Римейк» є своєрідним переглядом конкретного літературного тексту, який відомий реципієнту. Автор вдається до художньої ревізії, вибираючи з певного твору найсуттєвіше і осучаснюючи його.

Оскільки саме перша редакція роману «Справжній Мазепа» стала предметом розгляду в декількох статтях, зупинимось саме на цих критичних оцінках. У цьому творі П. Кралюка основні події відбуваються в психлікарні, персонажами виступають чудернацькі пацієнти, а деякі з них мають літературні нахили. Найяскравішим серед них є графоман Едічка, який хворіє на депресію. Сергій Дзюба у своїй рецензії на вищевказаний роман П. Кралюка підкреслює, що «шиз Едічка, спокусившись Нобелівською премією, у творчому екстазі строчить «нетлінку» – чудернацький римейк гоголівського «Тараса Бульби», упхавши до нього, крім самого Миколи Васильовича, купу історичних персонажів. Таким чином Гоголь, Пушкін, Шевченко, Штернберг, Белінський і Кукольник разом із царем Олександром Першим опиняються в модному санкт-петербурзькому літературному салоні – «Домі Пріапа»» (Дзюба, 2009).

Як бачимо, С. Дзюба мотивував перетинання в романі «Справжній Мазепа» багатьох історичних постатей хворою уявою Едічки.

У своїй книзі «Ревізії пам'яті: літературна критика» (2011) Ярослав Поліщук досить стримано сприйняв появу твору П. Кралюка в українському культурному просторі. З-поміж плюсів літературознавець вказує на той факт, що автор «Справжнього Мазепа», «імовірно, заскочить читача багатством літературних ремінісценцій та алюзій, до яких його роман апелює. Тут і сюжетні схеми Гоголевих творів – передусім «Ночі перед Різдом» і «Тараса Бульби» з наскрізною історією про батька-козака та двох синів-антиподів. Можна б іще завважити в тлі тіні «Мертвих душ» та «Ревізора», але вони менш помітні. Тут-таки й пафос Шевченкових оцінок, запозичених з «Кобзаря» – козаків, москалів чи німців. І дух народної думи, яку майстерно стилізує автор, і пародія Байронової поеми «Мазепа», що виопуклює стереотип гетьмана-коханця» (Поліщук, 2011: 78). Як бачимо, обидва дослідники роману П. Кралюка враховують те, що сам текст виступає своєрідною ареною, на якій відомі літературні герої змагаються за читацьку уяву. Вагоме смислове ядро «Справжнього Мазепа» складають саме твори М. Гоголя. Тому, за словами Наталії Коваль, у вищезгаданому романі автора «відчувається Гоголівський містицизм» (Коваль, 2012).

Вінтерв'ю газеті «День» (2009) П. Кралюк зізнався, що перша редакція його роману («Римейк») дійсно ґрунтувалася на творчості такого представника «української школи» як М. Гоголь. За задумом письменника, його «Римейк» був кардинальним переглядом повісті «Тарас Бульба» (1835). Як бачимо, назва роману цілком відбиває його сутність. Автор «Справжнього Мазепа» зауважує, що написаний ним твір – «це суцільна провокація» (Решетилова, 2009). Звернення П. Кралюка до творчості М. Гоголя можна вмотивувати тим, що сфера зацікавлень письменника ХХ ст. періодично стикається з літературною спадщиною представника «української школи». Принагідно підкреслимо, що за таких умов цілком логічно виглядає поява науково-популярної книги П. Кралюка «Таємний агент Микола Гоголь» (2021), в якій обґрунтовується актуальність повісті «Тарас Бульба» в наш час. Автор переконує, що ця повість – «це справді глибокий твір, який розкриває як ментальність українців, так і їхні взаємини з сусідами – поляками та євреями. Також цей твір є тонкою насмішкою над російськими ідеологічними стереотипами» (Кралюк, 2021: 16). Враховуючи вагомість національних типів у «Тарасі

Бульбі», зрозумілим видається прагнення П. Кралука якимось обіграти у своєму романі цю повість М. Гоголя.

Друга редакція роману «Римейк» мала вже назву «Справжній Мазепа». Можливо, в такий спосіб автор хотів показати, що акцент змістився. Твір П. Кралука став не стільки переосмисленням «Тараса Бульби», скільки текстом недописаного історичного роману «Гетьман» (1831) М. Гоголя про лідера запорозьких козаків Якова Острянина (?–1641). Прикметно, що в самому романі П. Кралука Леонід називає рукопис Едічки саме як «Гетьман» («Гоголь хотів написати роман під такою назвою. Можливо, про Мазепу...» (Кралука, 2017: 188), – міркує розповідач). У тексті божевільного графомана замість Остряниці героєм стає український військовий і політичний діяч Іван Мазепа (1639–1709). Припустимо, що саме в хворій уяві Едічки розкривається «справжність» цього гетьмана. Такі спостереження вмотивовують назву роману. В самому творі П. Кралука звернення до цих постатей пояснюється підготовкою до двох ювілеїв – М. Гоголя та українсько-шведського союзу (подія, що одразу викликає асоціації з І. Мазепою).

Спрямованість роману П. Кралука на поєднання реального та фікційного, того, що має відношення до історії, та того, що є продуктом художньої творчості, стає явною вже на його паратекстуальному коді. Крім назви («Справжній Мазепа»), цей твір письменника має красномовний епіграф: «Опасно шутить писателю со словом». Вищезгадані слова («Небезпечно жартувати письменникові зі словом») із публіцистичного збірника «Вибрані місця із листування з друзями» (1847) належать М. Гоголю (Гоголь, 2010: 21). Сам П. Кралука таким чином коментує наведену фразу у своїй книжці «Таємний агент Микола Гоголь»: «Життя – це гра. А художня література – гра й поготів. Маємо тут справу з грою уяви. І часто в цій грі мимоволі на поверхню виходить сокровенне. Навіть те, що сам письменник волів би сховати. «Опасно шутить писателю со словом», – говорив Гоголь. Отже, усвідомлював цю «опасность»» (Кралука, 2021: 182). У такий спосіб, якщо назва є знаком намагання автора надати максимально об'єктивне («справжнє») трактування реальної історичної постаті, Івана Мазепи, то епіграф до роману «Справжній Мазепа» орієнтує читача на сприйняття літератури, точніше – творчої діяльності письменника, а саме – Миколи Васильовича Гоголя, представника «української школи», ключовою для розуміння цілісного задуму цього твору особистості.

Розумінням літератури як гри уяви обумовлена інтертекстуальність роману П. Кралука. В «Справжньому Мазепі» безпосередньо згадується велика кількість літературних творів. Переважно це спадщина М. Гоголя (п'єса «Ревізор» (1836), повісті «Ніч перед Різдом» (1832), «Записки божевільного» (1834), «Невський проспект» (1835), «Тарас Бульба» (1835), «Шинель» (1842), романи «Гетьман» (1831), «Мертві душі» (1842), збірка «Вечори на хуторі біля Диканьки» (1829–1832)). У романі П. Кралука зазначено ще про такі літературні твори як поеми «Шахнаме» (1010) А. Фірдоусі, «Гавриїліада» (1821), «Полтава» (1829), «Мідний вершник» (1833) О. Пушкіна і «Гайдамаки» (1841) Т. Шевченка. «Справжній Мазепа» апелює до багатьох відомих здобутків літератури, вступаючи з останніми в своєрідний діалог. Класична художня творчість продовжує зберігати свою актуальність, про що засвідчує у своєму романі П. Кралука. Персонажі «Справжнього Мазепи» живуть саме в координатах традиційної літератури, яка диктує їм приписи, навіть у нігілістичну епоху постмодерну.

Крім прозорих згадок, роман П. Кралука просякнутий численними **алюзіями**, «лаконічними натяками, відсиланнями до певного літературного джерела, явища культури, історичної події з розрахунку на ерудицію реципієнта, який повинен зрозуміти закодований зміст» (Ковалів, 2007: 57), котрі потребують читацького розшифрування. Алюзії в «Справжньому Мазепі» відкривають перед читачем ще один – підтекстовий рівень твору. Наприклад, один із пацієнтів – Професор, написавши есе, згодом намагається його спалити. Це відсилає як до виразу з роману «Майстер і Маргарита» (1967) М. Булгакова про те, що «рукописи не горять» (Кралука, 2017: 90), так і до літературної легенди про спалення М. Гоголем друкого тому «Мертвих душ».

Додаткову сугестивну роль твору П. Кралука надають **ремінісценції**. Вони здатні викликати в читачів асоціації, тому контекст «Справжнього Мазепи» ще більше поглиблюється. Нагадаємо, що «ремінісценція – різновид інтертекстуальності, відгомін літературного твору, відчутний в іншому літературному творі, опосередковане, приховане, незадокументоване, неточне відсилання до іншого тексту, його мнемонічний слід, завдяки якому автор нагадує читачеві про попередні неназвані літературні факти та їх текстові компоненти, викликає складні асоціації» (Ковалів, 2007: 314). Крім закодованих П. Кралуком письменників та їхніх творів, у «Справжньому Мазепі» постають ще додаткові літературні артефакти.

Як приклад ремінісценції в тексті варто навести образ матері одного з пацієнтів, яку звати Марія. Ця трагічна та сильна жінка сама виховує свого сина Андрія, ледве знаходячи кошти для існування. Розповідач при першій зустрічі з нею одразу помічає, що *«з-під її хустки вибивається пасмо сивого волосся. А ще – у неї великі темні очі. Наче у Діви Марії на старовинній іконі...»* (Кралюк, 2017: 3). Такий психологічний портрет поглиблюється завдяки словам самої знедоленої. Леонід пропонує їй допомогу, на що вона відповідає, що *«у кожного свій хрест...»* (Кралюк, 2017: 11). Трагічна доля цієї жінки з промовистим ім'ям Марія суголосна з однойменними героїнями таких творів як поема «Марія» (1859) Т. Шевченка, романами «Марія» (1934) У. Самчука та «Марія з полином у кінці століття» (1988) В. Яворівського. Зауважимо, що, крім зв'язку з іншими літературними творами, образ Марії зі «Справжнього Мазепа» має виразне біблійне прочитання.

Роман П. Кралюка поглиблений завдяки численним **цитатам** із переважно відомих літературних, філософських і публіцистичних джерел. Це такі твори як діалог Платона «Кратил, або про правильність імен», в якому міститься фразеологізм Геракліта Ефеського – *«Усе тече, все міняється»* (Кралюк, 2017: 106), українська народна пісня «Ой на горі та й жінці жнуть» (XVII ст.), романс «Їхав козак за Дунай» (XVIII ст.) Семена Климовського та багато інших текстів. Найчастотнішими в романі П. Кралюка є поетичні рядки О. Пушкіна та Т. Шевченка. В «Справжньому Мазепі» вони стають персонажами, котрі співіснують, ведуть між собою творчі дискусії, причому обидва спілкуються саме українською мовою. П. Кралюк не зіштовхує цих вищезгаданих поетів, а робить їх повноправними вільними митцями сторінок рукопису Едічки.

Саме те, що персонажами роману письменника стають реальні літератори, діячі культури, історії, які вступають у відносини з героями різних художніх творів, є підставою дослідити «Справжнього Мазепу» П. Кралюка як кросовер. У творі автора можна виокремити три топоси: психіатричної лікарні, Санкт-Петербургу XIX ст. і, нарешті, – того роману «Гетьман», який пише Едічка. Кожен із цих топосів можна інтерпретувати як окремий кросовер. Звернемось тільки до першого з них, оскільки саме він поєднує всі інші місця, бо в ньому знаходиться пацієнт лікарні, який зробив Гоголя, Мазепу, Тараса Бульбу і багатьох інших реальних людей та літературних героїв персонажами власного рукопису.

В «Справжньому Мазепі» наявна суб'єктивна форма оповіді: є розповідач, якого звати Леонід (*«Можна й Левком...»*) (Кралюк, 2017: 22), – додає він). Читач здогадується, що в ролі молодого лікаря (точніше – інтерну) виступає герой «Майської ночі, або Утопленої» (1831) М. Гоголя. Як відомо, цей герой однієї з частин «Вечорів на хуторі біля Диканьки» знаходився в конфлікті з батьком, сільським головою. Зіткнення виникло через дівчину Ганну, в яку закохався парубок, але батько виявився «неочікуваним суперником» Левка і всіляко намагався примусити Ганну стати його коханкою. В романі П. Кралюка Левко та Явтух Макогоненко не є родичами. Молодий лікар зустрічає того біля «шопу» (магазину), в якому працює Галина (Ганна). Але його знайомство з дівчиною не відбувається саме тому, що втручається п'яний Явтух. Він вимагає пива в борг і обіцяє, що коли жінка з Італії надішле йому «доляри», продавчиня «защечебече», і віддасть йому «не тільки пиво». В такий спосіб ситуація протистояння старого нахабного та вульгарного Явтуха Макогоненка і Левка з гоголівської повісті збережена. Вона загострюється в напруженому сні героя роману П. Кралюка, коли той нібито бачить, як «підтоптаний залицяльник» заходить до крамниці, дихає перегаром і *«своїми міцними латищами зриває дівчину»* (Кралюк, 2017: 20–22). При цьому, як і голова в «Майській ночі», Явтух намагається принизити Левка, називає його «сопляком».

Розвиток подальших подій у романі «Справжній Мазепа» відрізняється від того, як усе відбувається в повісті М. Гоголя, де Левку вдається отримати лист із наказом до батька (чи то від утоплениці, чи від комісара) одружити молодих. Сучасність у творі П. Кралюка виявляється більш ненормальною. В циклі М. Гоголя меркантильність охопила тільки світ «батьків», парубки та дівчата, персонажі «Вечорів на хуторі біля Диканьки», поетичні, їхні серця сповнені кохання. В «Справжньому Мазепі» Галина, побачивши декілька «зелених папірців із портретом якогось президента», виявляє вагання і підкоряється нахабному Явтуху.

Першим із лікарів, з яким зустрівся майбутній психіатр Левко, був Опанас Іванович. Він герой першої з «миргородських» повістей М. Гоголя («Старосвітських поміщиків» (1835)). Як і Пульхерія Іванівна, яка привітала Левка та показала йому його кімнату, виявивши при цьому *«неабияку цікавість»* (Кралюк, 2017: 16). Опис двох «старосвітських поміщиків» побудовано на антитезі «шум, натовп світського життя / доброта та щирість маленького куточку буколічного життя».

Оповідач у повісті М. Гоголя, котрий належить «великому» світу, але завжди з радістю опиняється в просторі «відокремлених власників віддалених сіл», назавжди запам'ятав легкі зморшки та посмішку на обличчях цих старих. Так і «добродій у сірому костюмі», який, як виявилось пізніше, був одним із лікарів на ім'я Опанас Іванович, виступає таким собі філософом із «маленького світу». «Це – провінція, – звертається він до Левка. <...> – Глибинка. Навіть не райцентр. Розваг ніяких. Зате у нас – тихо. А що людині потрібно? Рівновага. Спокій... душевний» (Кралюк, 2017: 7). І далі: «Людина зникає до всього. <...> Вам тут сподобається. І ви залишитесь. Або щось залишиться від вас...» (Кралюк, 2017: 7). Таке привітання одразу відкриває шлях до включення нової людини в спокійний доброзичливий світ провінційного оточення.

Пізніше виявляється, що Опанас Іванович був «чоловіком добродушним, спокійним. Не любив, щоб його чіпали. І сам не чіпав нікого. В усьому погоджувався з шефом, головним лікарем» (Кралюк, 2017: 8). Те, що Левко, герой «Майської ночі», зустрівся саме з героєм «Старосвітських поміщиків», підтверджується також заглибленістю його нового знайомого на своєму внутрішньому світі, а не на подіях, свідком яких міг стати цей юнак. Хоча розмовляє Опанас Іванович із незнайомцем, Левко помічає, що «він говорить більше до себе». Їхня розмова не була тривалою. «Чоловік, – повідомляє розповідач, – напевно, вирішив, що приділив мені достатньо уваги» (Кралюк, 2017: 7), кивнув та попрощався. Пригадаємо, що гоголівський герой, хоча і слухав своїх співрозмовників із приємною усмішкою, навіть розпитував їх, але в цю мить був схожий на дитину, яка «в той час, коли говорить з вами, розглядає печатку від вашого годинника» (Гоголь, 2008b: 9). Не дивує і висновок Опанаса Івановича про молодість як «час буяння, пригод» (Кралюк, 2017: 7). Із гоголівської повісті відомо, що цей чоловік одружився в тридцять років, коли «був молодим і носив вишитий камзол; він навіть досить спритно викрав Пульхерію Іванівну, яку родичі не хотіли віддати за нього; та й про це вже він дуже мало пам'ятав, принаймні ніколи не говорив» (Гоголь, 2008b: 9). Надзвичайно важливим видається те, що першою особою в «Справжньому Мазепі», яка привітала Левка на новому для нього місці, був саме доброзичливий Опанас Іванович.

Очолоє лікарів, Рудий Панько, точніше, Пантелеймон Рудик. Це, як і видавець «Вечорів на хуторі біля Диканьки» в М. Гоголя, людина літнього віку («скоро має йти на пенсію»). Він дуже

«велемовний», а його підлеглі також демонструють «багатослівність, пильно відстежуючи, як на їхнє говоріння реагує головний» (Кралюк, 2017: 8). «Певно, – робить Левко висновок, – від цього говоріння колеги-психіатри отримують насолоду – такий собі гуртовий оргазм... Особливо це шефа стосується. Обличчя у нього світлішає, вогники в очах загораються» (Кралюк, 2017: 8). Згадаємо про те, що історії «Вечорів» розповіли Рудому Паньку його знайомі і що він дуже полубляв ці зустрічі-розмови. Недаремно М. Гоголь зробив його пасічником. Бджоли – колективні комахи. В такий спосіб той, хто піклується про них, також пов'язаний із колективним початком. Так і Пантелеймон Рудик головує дружним колективом лікарів. Невипадковим є й зауваження про те, що Пантелеймон, заступник лікарів – святий. Доречність такої примітки пов'язана також із бджолами. Вони створюють віск, що йде, зокрема, на виготовлення свічок для церкви.

До цієї «згуртованої команди» медиків належить і лікар Вакуленко, в якому читач впізнає героя ще однієї повісті М. Гоголя – «Ночі перед Різдом». Як і коваль Вакула, ескулап Вакуленко «високий, плечистий», він також одружений на красуні Оксані і має сина. Щоправда, той вже не «немовлятко» на руках у «вродливої молодиці», на яку звернув увагу архієрей, що проїздив через Диканьку, а школяр. І краса Оксани «вже прив'яла» (Кралюк, 2017: 17). Але це та ж сама норовлива жінка, в яку закохався гоголівський коваль. Недаремно, почувши «збуджені голоси» своїх нових сусідів, Левко думає: «Вакуленко, схоже, з'ясовує стосунки зі своєю половиною. Мабуть, не приніс їй черевиків...» (Кралюк, 2017: 19). Сама ж Оксана в романі П. Кралюка схожа і на героїню «Ночі перед Різдом», і на Солоху з цього ж твору, і на панночку-відьму з повісті «Вій» (1835), що загубила Хому Брута. А її чоловік не обмежується, на відміну від гоголівського коваля, лише боротьбою за серце красуні. Саме з ним Левко частіше, ніж із кимось іншим, розмовляє про те, що трапляється в лікарні, про байдужість обласних начальників до матеріального стану медиків та їхніх пацієнтів.

Багато в чому Вакуленко та Рудик схожі. Наприклад, у розумінні відносності поділу людства на психічно здорових та хворих. Головний лікар спочатку закликає свого підлеглого припинити порівняння політиків із божевільними, а потім погоджується з ним: «Ми – державна установа. Хоча... Якщо подумати, дехто з наших підопічних міг би бути в політиці, а декотрі політики – нашими пацієнтами... Таке життя: одні божевільні нами керують, а інших ми лікуємо...»

(Кралюк, 2017: 9). Схожі вони і в їхньому ставленні до пацієнтів, розуміючи, що іноді люди приходять у лікарню саме тому, що їм тут краще. На зауваження Левка про те, що за кордоном божевільних не менше, Вакуленко каже: «Хіба що серед зверхників. А простим людям немає коли про дурне думати. І не дуже-то психи у нас по вулицях розгулюють... Самі втікають до лікарень. Легше їм тут...» (Кралюк, 2017: 24). У зв'язку з цим припустимо, що П. Кралюк вибудовує художній світ свого роману на антитезі «центр / периферія». Саме на ній заснована й передмова до першої частини «Вечорів на хуторі біля Диканьки» М. Гоголя, де Рудий Панько зізнається, що «нашому брату, хуторянинові, носа тільки виткнути з своєї глушини на великий світ – матінко моя! Це все одно як, трапляється, іноді зайдеш у покої великого пана: обступлять тебе всі та й почнуть морочити» (Гоголь, 2008а: 33). Між «великим» та «малим» світами немає антагонізму ні в циклі М. Гоголя, ні в романі П. Кралюка, але все ж таки простором душевного спокою, як це не виглядає дивно, виступає в «Справжньому Мазепі» психіатрична лікарня,

якою керує Рудик (Рудий Панько, як його називав про себе Левко).

Висновки. Ознаки роману П. Кралюка як кросовера реалізуються на основних рівнях цього твору: сюжетному, мотивному та персонажному. За типологічними характеристиками «Справжнього Мазепу» можна вважати кросовером історичного спрямування змішаного типу, оскільки в романі поєднані як реальні історичні постаті, так і створені уявою письменників літературні герої. Ключовим автором у сприйнятті твору П. Кралюка постає М. Гоголь, чия творча спадщина активно залучається до тексту. Аналіз «Справжнього Мазепи» дає підстави стверджувати, що орієнтація письменника на жанр роману-кросовера – не тільки постмодерністська гра з відомими класичними творами. Саме відбір персонажів, сюжетних мотивів із «Вечорів на хуторі біля Диканьки» та «Миргороду» обумовлений роздумами П. Кралюка про сучасність, про процеси, що відбуваються у світі і всередині людини. Простеження вірогідної долі гоголівських героїв у теперішньому світі допомагає автору «Справжнього Мазепи» оцінити стан сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєв Є. Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації : монографія. Луцьк : Твердиня, 2017. 532 с.
2. Гоголь М. Зібрання творів : у 7 т. / голова ред. кол. М. Г. Жулинський та ін. Київ : Наукова думка, 2008. Т. 1: Вечори на хуторі біля Диканьки. 256 с.
3. Гоголь М. Зібрання творів : у 7 т. / голова ред. кол. М. Г. Жулинський та ін. Київ : Наукова думка, 2008. Т. 2: Миргород. 240 с.
4. Гоголь М. Зібрання творів: у 7 т. / голова ред. кол. М. Г. Жулинський та ін. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 6: Духовна проза. 352 с.
5. Дзюба С. Чарівне скельце для національно свідомих... Дебілів : рец. на книгу Петра Кралюка «Римейк». *Твердиня*. Луцьк. 11.03.2009. URL : https://tverdina.ucoz.ua/publ/recenziji/recenziji/recenziji_na_knigu_petra_kraljuka_quot_rimejk_quot/7-1-0-12 (дата звернення: 20.01.2023).
6. Коваль Н. «Римейк» на самих себе. 2012. URL : https://eprints.oa.edu.ua/1393/1/Koval_190612.pdf (дата звернення: 20.01.2023).
7. Кралюк П. Римейк : роман. Луцьк : Твердиня, 2009. 180 с.
8. Кралюк П. Справжній Мазепа. Харків : Фоліо, 2017. 219 с.
9. Кралюк П. Таємний агент Микола Гоголь. Харків : Фоліо, 2021. 188 с.
10. Літературознавча енциклопедія: У двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 1. 608 с.
11. Поліщук Я. РЕВІЗІЇ ПАМ'ЯТІ : літературна критика. Луцьк : Твердиня, 2011. 216 с.
12. Прищепя Т. Своєрідність процесу міфологізації літературного образу. *Іншомовна комунікація: інноваційні та традиційні підходи* : колективна монографія. Далас : Primedia eLaunch LLC, 2021. С. 238–256.
13. Решетилова О. Божевільня для... Гоголя, Мазепи, Пушкіна та інших. *День*. 2009. 30 квітня. URL: <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/bozhevilnya-dlya-gogolya-mazepi-pushkina-ta-inshih> (дата звернення: 20.01.2023).
14. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр : монографія. Донецьк : ЛАНДОН–XXI, 2011. 432 с.

REFERENCES

1. Vasyliiev Ye. Suchasna dramaturhiia: zhanrovi transformatsii, modyfikatsii, novatsii [Modern drama: genre transformations, modifications, innovations] : monohrafiia. Lutsk : Tverdynia, 2017. 532 p. [in Ukrainian].
2. Hohol M. Zibrannia tvoriv : u 7 t. [Collection of works: in 7 vol.] / holova red. kol. M. H. Zhulynskiy ta in. Kyiv : Naukova dumka, 2008. Vol. 1: Evenings on a Farm Near Dikanka. 256 p. [in Ukrainian].
3. Hohol M. Zibrannia tvoriv : u 7 t. [Collection of works: in 7 vol.] / holova red. kol. M. H. Zhulynskiy ta in. Kyiv : Naukova dumka, 2008. Vol. 2: Myrhorod. 240 p. [in Ukrainian].

4. Hohol M. Zibrannia tvoriv: u 7 t. [Collection of works: in 7 vol.] / holova red. kol. M. H. Zhulynskiy ta in. Kyiv : Naukova dumka, 2010. Vol. 6: Spiritual prose. 352 p. [in Ukrainian].
5. Dziuba S. Charivne skeltse dlia natsionalno svidomykh... Debiliv). [A magic glass for nationally conscious... Morons] : rets. na knyhu Petra Kraliuka "Rymeik". Stronghold. Lutsk. 11.03.2009. URL : https://tverdyna.ucoz.ua/publ/recenziji/recenziji_na_knygu_petra_kraljuka_quot_rimejk_quot/7-1-0-12 (date of application: 20.01.2023). [in Ukrainian].
6. Koval N. "Rymeik" na samykh sebe ["Remake" on themselves]. 2012. URL : https://eprints.oa.edu.ua/1393/1/Koval_190612.pdf (date of application: 20.01.2023). [in Ukrainian].
7. Kraliuk P. Rymeik [Remake] : roman. Lutsk : Tverdynia, 2009. 180 p. [in Ukrainian].
8. Kraliuk P. Spravzhnii Mazepa [The Real Mazepa]. Kharkiv : Folio, 2017. 219 p. [in Ukrainian].
9. Kraliuk P. Taiemnyi ahent Mykola Hohol [Secret agent Mykola Hohol]. Kharkiv : Folio, 2021. 188 p. [in Ukrainian].
10. Literaturoznavcha entsyklopediia: U dvokh tomakh [Literary encyclopedia: In two volumes] / avt.-uklad. Yu. I. Kovaliv. Kyiv : Akademiia, 2007. Vol. 1. 608 p. [in Ukrainian].
11. Polishchuk Ya. REvizii pamiaty [Revisions of memory] : literaturna krytyka. Lutsk : Tverdynia, 2011. 216 p. [in Ukrainian].
12. Pryshchepa T. Svoieridnist protsesu mifolohizatsii literaturnoho obrazu [The peculiarity of the process of mythologizing a literary image]. Foreign language communication: innovative and traditional approaches : kolektyvna monohrafiia. Dalas : Primedia eLaunch LLC, 2021. pp. 238–256. [in Ukrainian].
13. Reshetylova O. Bozhevilnia dlia... Hoholia, Mazepy, Pushkina ta inshykh [Madhouse for... Hohol, Mazepa, Pushkin and others]. Day. 2009. 30 kvitnia. URL: <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/bozhevilnya-dlya-gogolya-mazepi-pushkina-ta-inshih> (date of application: 20.01.2023). [in Ukrainian].
14. Filonenko S. Masova literatura v Ukraini: dyskurs / gender / zhanr [Mass literature in Ukraine: discourse / gender / genre] : monohrafiia. Donetsk : LANDON-XXI, 2011. 432 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111'373.43:616-036.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-24>

Ігор ЧОРНИЙ,

orcid.org/0000-0001-6079-1746

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри українознавства факультету № 2
Харківського національного університету внутрішніх справ
(Харків, Україна) igorchornyi64@gmail.com*

Ганна МАЛІНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-8554-7926

*доцент кафедри теорії та історії держави і права
Національного транспортного університету
(Київ, Україна) mal2665@ukr.net*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «ДЕМОКРАТІЯ» ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОГО ДОСВІДУ

Стаття присвячена вивченню вербалізації лексико-семантичного поля «демократія» у сучасному українському дискурсі на матеріалі текстів новинних повідомлень. Актуальність порушеної теми визначається необхідністю систематизації ієрархії вербалізаторів лексико-семантичного поля «демократія» у сучасному українському новинному дискурсі з подальшою можливістю використання результатів дослідження у розвідках, присвячених лексичному аналізу текстів політичного, медійного та інших дискурсів.

Мета дослідження полягає у виявленні вербалізаторів лексико-семантичного поля «демократія», а також специфіки їхньої взаємодії та функціонування як мовного досвіду українського народу у текстах новинних повідомлень.

У сучасному мовознавстві було здійснено багато спроб систематизації методів дослідження лексико-семантичних полів, окреслено безліч прийомів та процедур їхнього аналізу. Автори цієї статті пропонують застосування методу суцільної вибірки, аналізу словникових дефініцій та використання SEO-програми істіо для забезпечення достовірності отриманих результатів дослідження. У статті здійснено зіставний аналіз лексичних одиниць, зафіксованих у словникових дефініціях поняття «демократія», та одиниць ближньої та дальньої периферії лексико-семантичного поля, реалізованих у текстах новинних повідомлень. Основним способом виокремлення вербалізаторів аналізованого поля слугував метод ідентифікації лексичної одиниці у контекстному оточенні за допомогою SEO-програми істіо, оскільки контекст відіграє важливу роль у віднесенні лексеми саме до лексико-семантичних полів. У результаті застосування цих методів, виявлено, що семантика лексичних одиниць ближньої периферії іменника «демократія», засвідчує, що для українського народу «демократія» – це народовладдя. Окрім того, доведено, що одиниці, зафіксовані на дальній периферії лексико-семантичного поля «демократія», призначені для позначення шляху до демократичного суспільства та для вербалізації результату у досягненні демократії.

***Ключові слова:** дефініція, вербалізатор, лексико-семантичне поле, лексична одиниця, семантичне ядро.*

Igor CHORNYJ,

orcid.org/0000-0001-6079-1746

*Doctor of Philology, Professor;
Head of the Department of Ukrainian Studies, Faculty № 2
Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kharkiv, Ukraine) igorchornyi64@gmail.com*

Hanna MALINSKA,

orcid.org/0000-0001-8554-7926

*Associate Professor at the Department of Theory and History
of the State and Law
National Transport University
(Kyiv, Ukraine) mal2665@ukr.net*

LEXICAL-SEMANTIC FIELD “DEMOCRACY” AS A MEANS OF ORGANIZING LANGUAGE EXPERIENCE

The article is devoted to the study of the verbalization of the lexical-semantic field “democracy” in the modern Ukrainian discourse on the material of the texts of news reports. The relevance of the discussed topic is determined by

the need to systematize the hierarchy of verbalizers of the lexical-semantic field “democracy” in modern Ukrainian news discourse with the subsequent possibility of using the research results in investigations devoted to the lexical analysis of the texts of political, media and other discourses.

The purpose of the study is to identify the verbalizers of the lexical-semantic field “democracy”, as well as the specifics of their interaction and functioning as the linguistic experience of the Ukrainian people in the texts of news reports.

In modern linguistics, many attempts have been made to systematize the methods of researching lexical-semantic fields, many techniques and procedures for their analysis have been outlined. The authors of this article propose the use of the continuous sampling method, the analysis of dictionary definitions and the use of the istio SEO program to ensure the reliability of the obtained research results. The article carries out a comparative analysis of lexical units recorded in dictionary definitions of the concept of “democracy” and units of the near and far periphery of the lexical-semantic field, implemented in the texts of news reports.

The method of identifying the lexical unit in the contextual environment with the help of SEO-program istio served as the main method of distinguishing the verbalizers of the analyzed field, since the context plays an important role in assigning the lexeme to the lexical-semantic fields. As a result of the application of these methods, it was found that the semantics of the lexical units of the immediate periphery of the noun “democracy” testifies that for the Ukrainian people “democracy” means people’s rule.

In addition, it is proved that the units recorded on the far periphery of the lexical-semantic field “democracy” are intended to indicate the path to a democratic society and to verbalize the result of achieving democracy.

Key words: *definition, verbalizer, lexical-semantic field, lexical unit, semantic core.*

Постановка проблеми. У мовознавстві існує багато понять, які не мають однозначних тлумачень та рішень, серед яких знаходиться «лексико-семантичне поле», проблема якого належить до найважливіших досліджень. У сучасних наукових колах лексико-семантичне поле трактується як сукупність лексем, що позначають певне поняття в широкому значенні цього слова, що включають до його складу різні частини мови (Засанська, 2015; Kenny, 2014; Maienborn, 2011).

Теорія поля охоплює безліч точок зору, що є значними варіантами ідеї семантичного зв'язку слів один з одним у мові. Зазначена теорія виявилася результативною через те, що в понятті «поле» мовознавцям вдалося реалізувати ідею про наявність певної структурної величини, яка об'єднує лексику в лексико-семантичну систему, де кожна лексема виявляє цю величину як домінуючу сему лексичного значення (Evans, 2011; Kenny, 2014).

Вперше термін «поле» використали у фізиці М. Фарадей, А. Естерд та А. Ампер, пов'язуючи його з електричними зарядами. У ХІХ ст. цей термін був екстрапольований з фізики у філологію. Вперше «семантичне поле» в лінгвістиці згадується Г. Іпсеном у 1924 році у роботі “*Der Alte Orient und die Indogermanen*”, де воно визначалося як сукупність слів, що мають загальне значення. Досліджуючи термін «поле» у лінгвістиці, вчені відзначають низку подібностей, що виправдовують перенесення у мовознавство поняття, запозиченого з фізики. До них належать наявність у граматичній категорії центру та периферії, взаємодія периферій суміжних полів, різний ступінь зчеплення компонентів поля.

Лексико-семантичне поле неосяжне поняття, адже у ньому перехрещуються головні проблеми

лексикології – синонімії, антонімії, полісемії, співвідношення слова та поняття.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній лінгвістиці спостерігається різноманіття теоретичних концепцій (Бойко, 2011; Evans, 2011; Saeed, 2016) та методологічних підходів (Щербак, 2022; Scott, 2013) щодо лексико-семантичного поля. Низка робіт присвячена дослідженню семантики окремих лексичних одиниць у зіставному аспекті. Так, у роботі З. В. Антоненко (2010) розглядається вербалізація концепту «криза» в іспанській та українській мовах в аспекті перекладу. Н. Д. Засанська (2015) досліджує функціонування лексико-семантичних мікрополів «екологічна криза»/“ecological crisis” в сучасній українській та англійській мовах. М. Ю. Лихошерстова (2014) вивчає функціонально-семантичне поле темпоральності в арабській та українській мовах. О. О. Рогач (2010) висвітлює у своїх розвідках структурно-семантичні особливості фразеологізмів з етнонімами на матеріалі української, російської, польської, англійської, французької мов. Вирішення завдань, пов'язаних із семантичними полями в лексиці, дозволяє по-новому висвітлювати перелічені проблеми.

Мета дослідження полягає у виявленні вербалізаторів лексико-семантичного поля «демократія», а також специфіки їхньої взаємодії та функціонування як мовного досвіду українського народу у текстах новинних повідомлень.

Виклад основного матеріалу. Лексико-семантичне поле як особлива системоутворююча одиниця має складну і досить своєрідну структуру, складові елементи якої пов'язані між собою парадигматичними відносинами. В основі організації лексико-семантичного поля «демократія» лежать упорядковані класи, лексичні парадигми різного

типу, що структурують семантичне поле вертикально та горизонтально.

Ядро лексико-семантичного поля, як його семантичну доміную, утворює лексична одиниця, що виражає загальне інваріантне значення (Scott, 2013). Однією з основних властивостей структури лексико-семантичного поля є її цілісність, яка забезпечується відносинами, що передбачають входження менш складних одиниць у більш складні. У семантичній структурі ядра лексико-семантичного поля «демократія» реалізується весь спектр обсягу поняття.

Політичний світогляд кожної держави має свій зміст та набір понять, серед яких у європейських країнах, зокрема в Україні, чільне місце посідає «демократія». Тому релевантним для нашого дослідження є аналіз словникових дефініцій слова «демократія» з метою виявлення спектру понять, що його вербалізують, адже їхня природа та розуміння змінюються відповідно до кожної політичної системи. В «Енциклопедії Сучасної України» (ЕСУ, 2007) знаходимо таке тлумачення: «Терміном «Д.» позначають державний лад, що ґрунтується на принципі народовладдя (від грец. *δημος* – народ і *κρatos* – влада), забезпеченого формуванням уряду шляхом виборів та відповідальності уряду перед народом».

Згідно з електронним словником (Termin.in.ua) «Демократія – це термін, який застосовується для опису політичної системи управління державою, ідеї та концепції, заснованої на принципах народної влади. Буквально, слово «демократія», перекладається як «влада народу» і має давньогрецьке походження, адже саме там сформувалися і були реалізовані основні ідеї демократичної концепції управління».

Одне із завдань нашого дослідження полягає у виявленні відповідності словникових тлумачень поняття «демократія» до того, як його розуміють пересічні українці. З цією метою методом суцільної вибірки було проаналізовано 30 текстів новинних повідомлень сайту *gazeta.ua* за допомогою SEO-програми *istio* задля достовірності отриманих результатів. Матеріалом дослідження було обрано тексти новин, оскільки вони розраховані на широку аудиторію, а тому написані мовою, зрозумілою для всіх громадян України. Відповідно, ці тексти відображують актуальний стан сучасної української мови.

Згідно з аналізом програми *istio*, 30 текстів новин, у яких трапляється ядерне слово «демократія» складається з 23490 слів.

За результатами лексико-семантичного аналізу за допомогою програми *istio* було встановлено,

що в аналізованих текстах семантичним ядром виступає лексема «демократія», притаманна всім одиницям цього лексико-семантичного поля, якому підпорядковані лексичні одиниці ближньої та дальньої периферії, що зафіксовані в аналізованих текстах.

До ближньої периферії зараховуємо лексичні одиниці, які трапляються в усіх 30 аналізованих текстах, а саме: *Україна* (480), *демократичний* (354), *українець* (237), *український* (214), *влада* (187), *верховенство* (112), *право* (112), *шлях* (65), *державна* (56), *правління* (47).

Як засвідчує лексико-семантичний аналіз поля «демократія», одиниці, що знаходяться на ближній периферії, повністю співпадають з одиницями, які вжито у словникових дефініціях слова «демократія». Так, у трактуванні В. С. Лісового «державний лад» співвідносимо з іменником «державна»; «уряд» – з іменником «правління»; «народ» – з іменниками «Україна», «українець» та прикметником «український». Іменник «народовладдя», зафіксований у словниковій дефініції, співвідноситься у текстах новин з іменником «влада». Іменники «формування» та «шлях» співпадають повністю.

У трактуванні, наданому електронним словником *Termin.in.ua*, іменники «управління», «державна», «влада» повністю співпадають з іменниками, зафіксованими в аналізованих текстах. Окрім того, зафіксоване у словнику словосполучення «народна влада», співвідноситься з іменниками «Україна», «українець» та прикметником «український», а також з іменником «влада», аналогічно до трактування В. С. Лісового.

З огляду на семантику лексичних одиниць ближньої периферії іменника «демократія», доходимо висновку, що ці одиниці у свідомості українців пов'язані з наповненням змісту аналізованого поняття. Узагальнюючи, можна стверджувати, що для українського народу «демократія» – це народовладдя.

До дальньої периферії зараховуємо лексичні одиниці, які трапляються не в усіх аналізованих текстах, але сполучаються або взаємодіють з ядерним іменником «демократія» або зі словами з ближньої периферії: *реформа* (45), *відновлення* (40), *майбутнє* (40), *управління* (37), *зміцнення* (36), *зусилля* (31), *реконструкція* (29), *захист* (27), *порядок* (27), *надійність* (22), *цілісність* (19), *пріоритет* (19), *патріотизм* (14), *формування* (11), *незалежність* (11), *безпека* (10).

Одиниці, зафіксовані на дальній периферії лексико-семантичного поля «демократія», можна поділити на дві групи: ті, що вказують на шлях до

демократичного суспільства, і ті, що вербалізують результат у досягненні демократії.

До лексичних одиниць, які засвідчують, що українці перебувають на шляху до створення демократичної держави належать *реформа, відновлення, майбутнє, управління, зміцнення, зусилля, реконструкція, пріоритет, формування*.

До другої групи – одиниць, які позначають, що гарантує демократичний устрій країни – належать *захист, порядок, надійність, цілісність, патріотизм, незалежність, безпека*.

Прикладом для лексико-семантичного аналізу поля «демократія» може слугувати текст статті під назвою «Україна вже розплачується зі США» – Деніел Твінінг (2023) від 05.01.2023.

У заголовку статті ініціальну позицію посідає слово «Україна», яке належить до ближньої периферії семантичного ядра «демократія» у сприйнятті українців. Ця одиниця є найбільш уживаною в аспекті частотності в аналізованому тексті, вона трапляється у ньому 16 разів.

Лексична одиниця «Україна» взаємодіє з іменниками «безпека» та «демократія» у контексті: «Як сказав Президент України **Володимир Зеленський** у своєму історичному виступі на спільному засіданні Конгресу, підтримання Америкою *України* «не благодійність, це інвестиції у глобальну безпеку й демократію»». Іншими словами, для Президента України, як представника всього українського народу, демократія дорівнює безпеці.

При подальшому розгортанні змісту з'ясовуємо, що Україна ще знаходиться на шляху до демократії, що засвідчують лексичні одиниці «розпочинати», «формування», «звільнення». Ці слова знаходяться на дальній периферії лексико-семантичного поля «демократія», однак є важливими для розуміння цього поняття у світогляді українського народу, оскільки вони вказують на початок змін: «Коли Україна *розпочала формування своєї демократії після звільнення від радянської імперії 1991 року, вона зіткнулася з тяжкою спадщиною*».

У наступному контексті словосполучення «український народ» виступає в ролі творця демократії в Україні, що засвідчує словосполучення «незалежна демократична альтернатива васальній державі», а присудок, виражений дієсловом «створювати» лише підтверджує це припущення:

«Український народ створив незалежну демократичну альтернативу васальній державі, якої прагне Путін».

Лексико-семантичний ланцюг поля «демократія» в аналізованому тексті новини представлений у подальшому змісті такими одиницями: *демократичні інститути, Національний демократичний інститут, елементи демократії, верховенство права, демократичний розвиток*: «Ці інституції стали можливими завдяки підтриманню програм створення *демократичних інститутів* з нуля, починаючи з перших днів незалежності. <...> За сильної двопартійної підтримки, некомерційні організації, як-от Міжнародний республіканський інститут і *Національний демократичний інститут, працювали з партнерами в Україні над створенням і зміцненням основних елементів демократії, включаючи <...> верховенство права. <...> Стійкість демократичних інститутів України перед екзистенційною загрозою показує не лише мудрість американських інвестицій, а й надійність <...>. Крім надання військової допомоги та допомоги на відновлення, наша довгострокова стратегія для України має включати потужну підтримку демократичного розвитку країни <...>».*

Слід звернути увагу на те, що слова з семою «Україна» вжиті в сильній позиції речення – на його початку, а слова із семою «демократія» знаходяться, як правило, в медіальній позиції, іноді – у фінальній. Подібне розташування слів у реченні створює ефект більшої значущості України, тобто Україна робить демократію, а не демократія Україну. Не можна не погодитися з таким припущенням, адже країна йде власним шляхом, що відтворюється у мові українців, коли йдеться про демократію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення лексико-семантичного поля «демократія» в текстах новин дає можливість виявити функціональні характеристики вербалізаторів цього поля, які забезпечують створення і зв'язаність тексту, та виявити сприйняття феномену «демократія» у світогляді українського народу.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у зіставному дослідженні лексико-семантичного поля «демократія» в англійських та українських політичних текстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко З. В. Вербалізація концепту «криза» в іспанській та українській мовах в аспекті перекладу (на матеріалі інтернет-ресурів). *Мовні і концептуальні картини світу: наукове видання*. К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. Вип. 30. С. 86–90.
2. Бойко Н. І., Хомич Т. Л. Конотативна лексична семантика: інтенсивний і параметричний складники. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 167 с.

3. Демократія – що це таке та хто такі демократи. URL: <https://termin.in.ua/demokratiia/>
4. Засанська Н. Д. Особливості функціонування лексико-семантичних мікрополів екологічна криза / ecological crisis в сучасній українській та англійській мовах (на матеріалі інформаційних інтернет-видань). *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 54. С. 108–110.
5. Лихошерстова М. Ю. Функціонально-семантичне поле темпоральності в арабській та українській мовах: дис. канд. філол. наук: 10.02.17. К.: КНЛУ, 2014. 214 с.
6. Лісовий В. С. Демократія. Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія / ред.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. Т. 7. URL: <https://esu.com.ua/article-21478>
7. Рогач О. О. Структурно-семантичні особливості фразеологізмів з етнонімами (на матеріалі української, російської, польської, англійської, французької мов): монографія. Луцьк: РВВ Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. 236 с.
8. Твінінг Д. «Україна вже розплачується зі США» – Деніел Твінінг. URL: https://gazeta.ua/articles/world-life/_ukrayina-vzhe-rozplachuyetsya-zi-ssa-deniel-tvining/1127762
9. Щербак О. Лінгвориторичні стратегії зображення російсько-української війни 2022 року (на матеріалі повідомлень німецькомовного сайту tagesschau.de). *Актуальні питання іноземної філології*. 2022. Вип. 16. С. 219–225. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2022-16-32>
10. Evans N. Reciprocals and Semantic Typology / ed. by N. Evans, A. Gaby, S.C. Levinson, A. Majid. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. P. 1–29.
11. Kenny D. Lexis and Creativity in Translation. *A Corpus Based Approach*. London – New York: Routledge, 2014. P. 22–71.
12. Maienborn C. Semantics. *An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin: Walter de Gruyter, 2011. P. 471–474.
13. Saeed J. Semantics / John Saeed. 4 th ed. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2016. 414 p.
14. Scott M. WordSmith Tools Manual. Liverpool: Lexical Analysis Software Ltd, 2013. 452 p.

REFERENCES

1. Antonenko Z. V. Verbalizatsiia kontseptu “kryza” v ispanskii ta ukrainskii movakh v aspekti perekladu (na materialii internet-resuriv) [Verbalization of the concept of “crisis” in Spanish and Ukrainian in terms of translation (based on material from Internet resources)]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu: naukove vydannia*. K.: KNU im. Tarasa Shevchenka, 2010. Vyp. 30. Pp. 86–90.
2. Boiko N. I., Khomych T. L. Konotatyvna leksychna semantyka: intensyvnyi i parametrychni skladnyky [Connotative lexical semantics: intensive and parametric components]. Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 2011. 167 p.
3. Demokratiia – shcho tse take ta khto taki demokraty [Democracy – what is it and who are democrats]. URL: <https://termin.in.ua/demokratiia>.
4. Zasanska N. D. Osoblyvosti funktsionuvannia leksyko-semantychnykh mikropoliv ekolohichna kryza / ecological crisis v suchasni ukrainskii ta anhliiskii movakh (na materialii informatsiinykh internet-vydan) [Features of the functioning of lexical-semantic microfields ecological crisis / ecological crisis in modern Ukrainian and English languages (on the material of informational online publications)]. *Naukovi zapysky. Seriiia “Filolohichna”*. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”, 2015. Vyp. 54. Pp. 108–110.
5. Lykshosherstova M. Yu. Funktsionalno-semantychno pole temporalnosti v arabskii ta ukrainskii movakh [Functional-semantic field of temporality in Arabic and Ukrainian languages]: dys. kand. filol. nauk: 10.02.17. K.: KNLU, 2014. 214 p.
6. Lisovi V. S. Demokratiia. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy : entsyklopediia [elektronna versiia] [Democracy. Encyclopedia of Modern Ukraine: encyclopedia [electronic version]] / red.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak ta in.; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2007. T. 7. URL: <https://esu.com.ua/article-21478>
7. Rohach O. O. Strukturno-semantychni osoblyvosti frazeolohizmiv z etnonimamy (na materialii ukrainskoi, rosiiskoi, polskoi, anhliiskoi, frantsuzkoi mov) : monohrafiia [Structural and semantic features of phraseological units with ethnonyms (based on Ukrainian, Russian, Polish, English, French): monograph]. Lutsk : RVV Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2010. 236 p.
8. Tvininh D. “Ukraina vzhe rozplachuietsia zi SShA” – Deniel Tvininh [“Ukraine is already paying off the USA” – Daniel Twining]. URL: https://gazeta.ua/articles/world-life/_ukrayina-vzhe-rozplachuyetsya-zi-ssa-deniel-tvining/1127762
9. Shcherbak O. Linhvorytorychni stratehii zobrazhennia rosiisko-ukrainskoi viiny 2022 roku (na materialii povidomlen nimetskomovnoho сайту tagesschau.de) [Linguistic strategies for portraying the Russian-Ukrainian war of 2022 (based on reports from the German-language site tagesschau.de)]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*. 2022. Vyp. 16. Pp. 219–225.
10. Evans N. Reciprocals and Semantic Typology / ed. by N. Evans, A. Gaby, S. C. Levinson, A. Majid. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. Pp. 1–29.
11. Kenny D. Lexis and Creativity in Translation. *A Corpus Based Approach*. London – New York: Routledge, 2014. Pp. 22–71.
12. Maienborn C. Semantics. *An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin: Walter de Gruyter, 2011. Pp. 471–474.
13. Saeed J. Semantics / John Saeed. 4 th ed. Oxford : Blackwell Publishers Ltd, 2016. 414 p.
14. Scott M. WordSmith Tools Manual. Liverpool: Lexical Analysis Software Ltd, 2013. 452 p.

УДК 821.124'04-94.09(092):27-335
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-25>

Галина ШЕВЦІВ,
 orcid.org/0000-0003-1368-8492
 кандидат філологічних наук,
 старший викладач кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання
 Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
 (Дрогобич, Львівська область, Україна) powersoftshar@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ХРИСТІЯНСЬКОГО АВТОБІОГРАФІЧНОГО ДИСКУРСУ

Статтю присвячено розгляду жанрово-стильових особливостей християнського автобіографічного дискурсу. Проаналізовано вплив християнства на розуміння цінності людської особистості. Зазначено, що увага релігії до внутрішнього світу людини породила автобіографічні форми його вираження. Метою статті є виявлення та аналіз основних ознак європейського християнського автобіографічного дискурсу. Матеріалом нашого дослідження є літературний текст «Сповіді» Августина.

Поширення християнства сприяло самоусвідомленню індивіда, оскільки кожен ніс відповідальність перед Богом. Підкреслено, що автобіографічні твори Овідія, Флавія, жанр втішання, листи Сенеки, роздуми Марка Аврелія створили підґрунтя для середньовічного жанру бесід із самим собою. У цьому ряді особливо виділено жанр втішання, який включає сповідь, молитву, каяття і вільне прийняття карі. Зберігаючи богословський характер своєї розповіді, Августин переходить до антропологічної філософії.

«Сповідь» Августина демонструє інтелектуальну та психологічну проникливість її автора. Цей діалог із Богом і з самим собою є процесом психологічного розвитку особистості. Звернений до Бога та людини автобіографічний дискурс Августина викликаний до життя людським запитом. Виявлено, що такий канон письма не мав прямих зразків в античній літературі. Серед основних характеристик автобіографічного дискурсу Августина відзначено поєднання християнських істин з індивідуальними ситуаціями та нетипову манеру представлення інших персонажів. Оскільки в Августина духовна природа людини є визначальною, то від стану душі залежить розвиток особистості. Аналіз полеміки Августина з філософами представляє її як діалог автора з неактуальною для нього старою культурою.

Акцентовано звернення авторів відомих літературних автопортретів (Петрарка, Монтьєн, Руссо) до цього літературного прикладу. Перші середньовічні автобіографічні твори опираються на творчість Августина, середньовічна свідомість перебуває в активному пошуку Бога. Для розвитку середньовічного автобіографізму велике значення мала житійна література як християнська література з суворими жанровими канонами.

Ключові слова: автобіографія, автобіографічний дискурс, автор, гріх, релігія, сповідь, християнство.

Halyna SHEVTSIV,
 orcid.org/0000-0003-1368-8492
 Candidate of Philological Sciences,
 Senior Lecturer at the German and French Languages and their Methodologies Department
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) powersoftshar@gmail.com

ON THE QUESTION OF CHRISTIAN AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE

The article is devoted to the genre and style features of Christian autobiographical discourse. The influence of Christianity on the understanding of the value of the human personality is analyzed. It is noted that the attention of religion to the inner world of man gave rise to autobiographical forms of its expression. The article aims to identify and analyze the main features of European Christian autobiographical discourse. The material of our study is the literary text of «Confession» by Augustine.

The spread of Christianity contributed to the self-awareness of the individual, because everyone was responsible to God. It is emphasized that the autobiographical works of Ovid, Flavius, the genre of consolation, the letters of Seneca, and the reflections of Marcus Aurelius created the basis for the medieval genre of conversations with oneself. In this series, the genre of consolation is especially highlighted, which includes confession, prayer, repentance, and freehearted acceptance of punishment. Preserving the theological character of his story, Augustine turns to an anthropological philosophy.

Augustine's Confession demonstrates the intellectual and psychological insight of its author. This dialogue with God and with oneself is a process of psychological development of the individual. Augustine's autobiographical discourse addressed to God and man is brought to life by human inquiry. It was found that such a canon of writing did not have immediate examples in ancient literature. Among the main characteristics of Augustine's autobiographical discourse is the combination of Christian truths with individual situations and the atypical manner of presenting other characters.

Since for Augustine the spiritual nature of man is decisive, the development of personality depends on the state of the soul. The analysis of Augustine's polemic with philosophers presents it as the author's dialogue with the old culture, which is irrelevant to him.

The appeal of the authors of well-known literary self-portraits (Petrarch, Montaigne, Rousseau) to this example is emphasized. The first medieval autobiographical works are based on the work of Augustine, and medieval consciousness is in active search for God. For the development of medieval autobiography of great importance was biographical literature as Christian literature with strict genre canons.

Key words: *autobiography, autobiographical discourse, author, sin, religion, confession, Christianity.*

Постановка проблеми. Концепція середньовічної людини була теологічною, відповідно до цього факту формувався середньовічний автобіографічний дискурс. Християнина переповнювали почуття відповідальності перед Богом. На початку середньовіччя переважає песимістичний погляд на людську природу, який підсилюється усвідомленням людиною своєї гріховності. Ускладнення соціальної структури, релігійні та інтелектуальні переміни уможливили самозаглиблення середньовічного індивіда. Зародження і поширення християнства принесло у світову культуру поняття цінності людської особистості. Християнська релігія передбачала сповідь кожного віруючого та посилювала увагу людини до власних гріхів і до життя загалом: «за церковним правом від 1215 р. усі християни мусіли щорічно зізнаватися у своїх гріхах на сповіді (Дінцельбахер, 2004: 205)». Увага релігії до внутрішнього світу людини породжувала автобіографічні форми його вираження. Прикладом цьому слугує автобіографізм апостола Павла, який часто розповідав про своє життя. Саме ця особистість внесла у християнську культуру перші риси сповіді: «Під впливом творів Павла та псалмів склався перший в історії великий автобіографічний твір – «Сповідь» Августина (Безрогов, 2004: 216)».

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення християнської автобіографії, зокрема «Сповіді» Августина вже тривалий час у полі зору українських і зарубіжних дослідників. Діапазон наукових пошуків у цьому напрямку надзвичайно широкий, оскільки він охоплює проблеми теологічні, філософські, культурологічні та літературознавчі. «Сповідь» Августина розглядають як культурне явище (В. Літвінський), як філософське трактування людини (О. Карліна). Окремі розвідки присвячені вивченню особливостей письмового тексту цього сповідального твору (Л. Мазур) та теоретичним питанням становлення літературного жанру сповіді загалом (Р. Дзик), а також дослідженню поетики «Сповіді» в контексті християнської літератури IV-го століття (Ю. Іванова). Німецькомовні дослідження «Сповіді» Августина зосереджені

на вивченні особливостей цього твору та його подальшого впливу на становлення європейської художньої автобіографії (П. Айзеле, Г.-Й. Зібен, А. Фюрст, А. Цумкеллер, В. Екерманн), французькі дослідження присвячені аналізу жанру та стилю цього твору (Ж. Фонтен), вивченню структури уявного (Р. Камбронн), ролі «Сповіді» Августина у літературній традиції (П. Курсель).

Метою статті та її основним завданням є виявлення основних ознак християнського автобіографічного дискурсу. **Об'єктом** дослідження є християнський автобіографічний дискурс, втілений у «Сповіді» Августина. **Матеріалом** нашого дослідження є літературний текст «Сповіді» Августина.

Виклад основного матеріалу. Пік розвитку автобіографічної традиції у християнстві представлений духовними автобіографіями, які з XVII-го століття набувають масового поширення. В основі ранньохристиянської автобіографії лежить сюжет про набуття знань розповідачем, метою автобіографічного тексту є поширення цих знань. Практично всі автобіографи цієї епохи виявляються послідовниками апостола Павла, що проявляється у їхньому автопредставленні як грішників. Вони закликають публіку орієнтуватися на їхній досвід, який є виразником досвіду адепта істинної релігії. Головним догматом християнства є віра в Бога, а сповідь – очищенням і духовним порятунком людини. Історики культури вважають, що лише з християнських часів правомірно говорити про тенденцію до вербальної ауто-артикуляції та публічної верифікації власного буття (Соколов, 1997: 128). Церковна сповідь виконує близьку до художньої літератури функцію, яка також є розповіддю про людину та відображенням внутрішнього змісту життя, кульмінаційним ядром якого є конфлікт. Християнство сприяло самоусвідомленню індивіда, оскільки кожен ніс відповідальність перед Богом. М. Михайлова наголошує, що християнська культура утвердила цінність вільної особистості безвідносно її приналежності до роду чи становища всередині соціуму. В лоні цієї культури стає можливою поява жанру сповідальної автобіографії (Михайлова, 1997: 9-13). Дослідження сповіді

у філософській науці приводить дослідників до висновку про необхідність існування цього жанру (Уваров, 1996: 245).

У контексті нашого дослідження вартий уваги жанр втішання, який включає сповідь, молитву, каяття і вільне прийняття кари. «Втішання філософією» Северина Боеція свідчить про набуття сповіддю світського статусу, є роздумом, осмисленням власної долі та філософствуванням щодо неї. Відповідно сповідь, з допомогою якої стає можливим розкриття критеріїв істинності людського буття, сприймається як архетип європейського мисленевого дискурсу. Автобіографічні фрагменти наявні в творах, які ще не писалися як автобіографії: «Діалог з Трифоном-іудеєм» Іустина Мученика, «Лист до Донатана» Кіпріана Карфагенського, трактат Іларія Пиктавійського «Про Трійцю», у передмові до якого автор представляє своє життя зразком для наслідування. Вже згадувані нами твори Овідія, Флавія, жанр втішання, листи Сенеки, роздуми Марка Аврелія створили підґрунтя для середньовічного жанру «одиноких бесід із самим собою», засновником якого є Августин Аврелій.

Неабиякий інтерес для нас становить «Сповідь» Августина, який «привертає увагу читачів і викликає захоплення неблаганністю й глибиною проникливості дослідження (Ворнер, 2005: 12)». Це особлива автобіографічна форма, яка охоплює перші 33 роки життя її автора: від народження в 354 р. до хрещення і смерті матері Моніки в 387 році. Автор свідомо вибирає назву цього твору, оскільки в ній закладена потрібна семантика: хвала, визнання віри та визнання своєї гріховності.

У популяризації цієї книги суттєву роль відіграє церква. Секрет неабиякої актуальності «Сповіді» в тому, що шлях дорослішання людини подібний до життєвого шляху її автора. Розповідь Августина має богословський характер, але в ній вже помітний перехід до антропологічної філософії. В Августина знаходимо зразок побудови системи на моментах самозвіту-сповіді, яка допускає існування в ній моменту боротьби з Богом і людьми, що викликає злі, недовірливі тони, цинізм та іронію [Бахтин, 1975: 128-135]. «Сповіді» притаманний дух грецької площі, що є важливим штрихом християнського автобіографічного дискурсу: «Характерно, що ще «Сповідь» Блаженного Августина не можна читати «про себе», а слід декламувати вголос, настільки в її формі ще живий дух грецької площі (Бахтин, 1975: 285)». Автобіографічний дискурс Августина презентує час його пошуку свого «я». Тут об'єднані контр-

асти його епохи та нового часу, оскільки, будучи предтечею середньовічного католицизму, Августин вже був пророком протестантизму.

Насичення автобіографічного дискурсу Августина філософськими проблемами підсилює напруженість стилю, специфіка якого викликана передачею сумнівів автора в істинності догматів античної філософії. До свого навернення Августин скептично оцінював можливості філософії, а релігійна віра вселила до неї нову довіру. У представленій Л. Карсавінім характеристиці «Сповіді» її порівнюють з життєписом Гете: «Це – релігійна філософія індивідуального життя, чи, як сказав би Гете, це «Wahrheit und Dichtung» – «істина і творчість (Карсавин, 2002: 388)». Дещо стриманіше характеризує «Сповідь» І. Мейендорф, представляючи її як автобіографічний твір, що описує життя у термінах містичного та духовного досвіду. Він вважає, що «Сповідь» є не простим зображенням благородних людських характеристик, а доказом їхнього існування (Мейендорф, 2002: 411-425). Звертаючись до проблем жанрової дефініції цього твору, скажемо, що в українській філософії існує погляд на «Сповідь» як на автобіографічну повість, принципи якої були визначені засобом психоаналітичного лікування (Федь, 2004: 125).

Августин шукає відповідь на запитання, що є Бог. Поєднуючи викладення думок із молитвою, він розповідає про віднайдення Бога в глибинах власної душі. У літературознавстві заявлена думка, що в жанровому відношенні ця книга є трактатом, який подібний на трактати Цицерона «По старість» і «Про дружбу» (Григорьєва, 1989: 273). Молитвами є дві глави одинадцятої книги (Августин, 1999: 213). Поєднуючи аналіз пам'яті та вивчення часу, десята та одинадцята книги цього життєпису демонструють силу Августина. Основною у десятій книзі є метафора «просторі теремі пам'яті», при цьому вона підкріплена іншими метафорами: «з глибини своєї криївки», «до своєї просторої оселі», «в якихось таємних, незбагнених закутах», «в глибині пам'яті», «з тієї самої скарбниці пам'яті», «безмежний храм» (Августин, 1999: 177-179).

Дещо нетрадиційний підхід до інтерпретації «Сповіді» Августина демонструє дослідниця М. Ворнер, вважаючи її одним із відомих у художній літературі епізодів, які вказують на необхідні для акту вибачення складники. Августин вибачається, бере на себе провину та висловлює каяття, яке повинне супроводжуватися урочистою обіцяркою (Ворнер, 2005: с. 10). Початок «Сповіді» вибудовується навколо спогадів, пов'язаних із

набуттям життєвого досвіду. Августин не згадує про своє тодішнє впливове становище в суспільстві, і це виявляє його зневажливе ставлення до оцінки тогочасним суспільством власної особистості. Відвертаючись від людей, Августин, начебто, нав'язує себе Богові. Цей факт ми розглядаємо як яскравий прояв нарцисизму автора. Самозображення Августина виглядає жалюгідним, а це було вражаючим у Римській імперії четвертого століття: «жодному чоловікові не могло спасти на думку подати себе в такому ганебному вигляді – з такою жіночою слабкістю (Ворнер, 2005: 13)». «Сповідь» Августина демонструє інтелектуальну та психологічну проникливість її автора. Цей діалог із Богом і з самим собою є процесом психологічного розвитку особистості, який відкриває глибину суб'єктивної свідомості. Власне Я не знаходиться ані в центрі, ані на периферії розповіді.

Звернений до Бога та людини автобіографічний дискурс Августина викликаний до життя людським запитом. Він вимагає сприйняття не лише Богом, а й людьми: «Я хочу сповідатися не тільки перед Тобою... але й перед синами людськими ... моїми співгромадянами і моїми супутниками (Августин, 1999: 174)». Августин не звертається до нащадків, але говорить з ними. У цій ситуації йдеться про канон письма, який одночасно відповідав запитам зі сторони та особистим душевним потребам. Такий канон письма не мав прямих зразків в античній літературі, що стає проблемою відсутності для нього чітких жанрових орієнтирів. Щось спільне виявляється між «Сповіддю» Августина та судовими промовама, які в його інтерпретації набирають незвичної для них форми.

Незаперечний вплив «Сповіді» Августина на наступні автобіографічні твори ілюструє наявність у них спільної схеми розповіді: гріховний період, зіслання Божої благодаті, опис оновленої душі, повчання для безбожників. Усі книги «Сповіді» теологічні, але в трьох останніх помітний перехід від самосповіді до світосповіді. Автобіографічний дискурс Августина представляє його самоосмислення та осмислення світу. Результатом самоосмислення стає комплекс бажань, результатом осмислення світу є світ речей і людей. Слово, воля, річ створюють триєдину єдність, навколо якої розгортається уся розповідь. Звернення до компонентів цієї тріади відбувається із зміщенням основного акценту: «У другій книзі йдеться переважно про волю (*voluntas*), у третій – про слово (*verbum*), у четвертій – про речі (*reas*). У книгах п'ятій, шостій, сьомій розповідь розгортається

швидше навколо динаміки тріади як цілісності (Григор'єва, 1989: 249)».

Перші десять книг «Сповіді» – це розповідь Августина про себе, три останні книги – це священні писання. Вони виглядають відірваними від історичного контексту, оскільки Августин роздумує над Святим Письмом. Усі книги «Сповіді» характеризуються молитовним зачином. Августин розмірковує про дружбу, любов, етичні орієнтири. Філософи вважають, що сповідальний жанр начебто зводить дві свідомості та з їхньою допомогою оцінює вчинок (Неретина, 2002: 791). Характерним для автобіографічного дискурсу Августина є поєднання вічних християнських істин з неповторними індивідуальними людськими ситуаціями. Вводячи в розповідь образи інших людей, Августин вибирає нетипову манеру їх представлення, оскільки мірилом духовності в нього виявляється слово. У «Сповіді» відсутні описи одягу та деталі зовнішньої характеристики. Активною характеристикою є мовлення, манера говорити, висловлюватися. Спогади про батьків не створюють їхніх портретів, Августин пригадує їхній внутрішній світ: «Так я уявляю собі це тепер, коли пригадую характер своїх батьків (Августин, 1999: 26)». Августин практично нічого не розповідає про своїх братів і сестру, ми не знаємо, хто з них найстарший, не знаємо імені його коханки та найкращого друга, про якого він неодноразово згадує у своєму творі.

У першій книзі йдеться про перші роки життя, у другій книзі Августин говорить вже про себе шістнадцятирічного, у третій і четвертій книгах описаний вже двадцятий рік життя, у п'ятій книзі Августина вже двадцять дев'ять років, у сьомій книзі описаний зрілий вік (тридцять років), а у восьмій відбувається навернення (тридцять один рік). Як бачимо, три книги описують три роки життя, а для опису перших двадцяти років вистачає чотирьох книг. Сам Августин попереджає читача, що не розкаже всього, тому що вважає біографічний елемент другорядним. Але автобіографічний твір передбачає ретроспективну та систематичну розповідь.

В автобіографічному дискурсі Августина поєднані самозвинувачення з молитвою вдячності та філософський трактат із молитвою каяття. Сам життєпис зміщений на другий план. Філософські роздуми Августина підпорядковані пошуку пристані для душі в абсолютному бутті. Цитуючи Дільтея, додамо ще один важливий штрих: «Його твір – одночасно і релігійні роздуми, і молитва, і розповідь (Дильтей, 1988: 138)». Сплітаючи в собі власне автобіографічну розповідь, мему-

ари, розлогі філософські трактати, щирі молитви каяття та екзегетичні студії, цей твір є все ж таки сповіддю, оскільки елемент олітературення життя автора тут майже не простежується.

Аналіз душі в Августина сповнений риторичних перебільшень. Пафосний стиль опису гріхів має на меті проникнення у душу читача та зближення з ним. За філософією Августина, духовна природа людини є визначальною, і від стану душі залежить шлях розвитку особистості. Звернення до Бога в Августина є зверненням до найвищої реальності буття та абсолютної енергії життя. Часта повторюваність у тексті слів «Бог», «Господь», «сповідь», «сповідатися» створює атмосферу каяття. «Сповідь» ще не є зверненнями до читача роздумами про життя, на ній лежить «печать таїнства» церковної сповіді, яка сприяє розвитку автобіографії-роздумів. Але це і проповідь, у якій передана історія служить прикладом і підштовхує до щирого каяття.

Автобіографічний дискурс Августина відображає перехід від язичництва до християнства. Представлена у тексті полеміка з окремими філософами є діалогом зі старою культурою, яка втрачає цінність для Августина. Без жодних докорів сумління він розвінчує культуру, на якій виховувався сам. Душевні зміни спричинили зміну форми викладення думки, яка вже набирає форми дорадчого красномовства. Завершення восьмої книги демонструє перетворення античних жанрів судової промови та філософського трактату в середньовічні жанри богословського трактату та сповіді. С. Здіорук вважає сповідь Августина перед творцем широкою і правдивою. Августин адекватно рефлексує та передає іншим свій особистий досвід, адже краще від нього самого знати його ніхто не здатен (Августин, 1999: 306).

Г. Попова розглядає «Сповідь» Августина як першу в історії європейської літератури спробу всеохоплюючого самоаналізу. Наявна односторонність у зображенні внутрішнього світу індивіда пояснюється «чіткими рамками жанру релігійної сповіді (Попова, 2006: 7)». Августин акцентує не свою неповторність, а універсальні тенденції людського розвитку. Цей нюанс пояснює розмитість меж автобіографії та богословського трактату, а також відверто публічний характер і дидактизм книги. Це суперечка людини з самою собою і з власною біографією, яка повинна стати для читача дороговказом на шляху до Бога. В автобіографічному дискурсі Августина поєднано два плани, що несуть на собі відбиток вічних християнських істин і неповторність індивідуальної людської ситуації. Цей автобіографічний дискурс

демонструє самоусвідомлення гордої та сильної особистості, що представляє свій духовний розвиток. За його помпезністю проступають почуття людини, вже відмінні від почуттів класичної античності. Основна мета Августина полягає у спонуканні язичників до прийняття християнства. Своє становлення Августин показує як процес різних перетворень, що немислимий без втручання Божої сили. Ю. Кушнінський влучно зазначає, що цей автор не представляє свій завершений портрет, а змальовує рух у його конкретній перспективі. Цей рух подає зображення потрясінь і ходу подій, які час від часу проявлялися. Для опису вибрані події, що були особливими етапами духовного змужніння (Kuczynski, 1983: 15-16).

Автобіографічний дискурс Августина відображає становлення особистості та поєднує індивідуальне із загальним. Автори широко відомих літературних автопортретів (Петрарка, Монтень, Руссо) активно зверталися до цього прикладу. У XX столітті цей твір трактувався як такий, якому притаманні ідеї позитивістської психології та психоаналізу: «Твір Августина ... породив традицію європейської автобіографічної літератури (Дзюба, 2020)». Творчість Августина мала особливий вплив на розвиток культури середньовіччя і Відродження, його «Сповідь» сприяла поглибленню психологічного аналізу в європейській художній літературі наступних періодів. Досвід Августина сприймали й розвивали Данте, Петрарка, Руссо (Кирилюк, 2003: 40).

Антична біографія не мала індивідуального інтересу. Самодослідження душі Августина не було прикладом для духовних осіб, які зображували себе. Гадамер назвав автобіографію цього періоду другорядним феноменом, що йде поряд із біографією. У середньовічних самозображеннях типізація, риторизація, теологічна стилізація поєднані з лише невеликою кількістю індивідуальних рис (Gadamer, 1996: 232-234). Важливо, що після свого навернення Августин надалі досліджує свій гріх, як актуальний для нього, що нехарактерно для інших авторів. Французький дослідник М.-А. Ваньє висуває гіпотезу про довгу історію навернення, яка розгортається протягом 14 років: навернення до філософії (читання Гортензія, Цицерона), інтелектуальне навернення (читання Платона). Для кульмінаційного моменту необхідним стає епізод у Міланському саду, який трансформує волю Св. Августина.

Перші середньовічні автобіографічні твори опираються на творчість Августина, середньовічна свідомість перебуває в активному пошуку Бога. Форма ствердження людського «я» виявля-

ється невіддільною від його заперечення. В епоху середньовіччя відбувся синтез агіографічного жанру, який продовжує євангельську традицію зображення християнських святих, із рисами інших жанрів. Для розвитку середньовічного автобіографізму велике значення мала житійна література як християнська література зі суворими жанровими канонами. В Європі життя святих існували як певний тип біографічної літератури. Так, наприклад, Д. Чижевський відзначає величезний вплив житійної літератури на весь наступний літературний розвиток (Чижевський, 2003: 65).

Висновки та пропозиції. «Сповідь» Августина – це релігійна книга, яка повинна служити кожному. Тривалий час вона була стандартною історією навернення, у якій тісно переплетені автобіографія та апологетика. Крім цього, у ній спостерігаємо порушення лінійності викладу реально пережитого. Поєднуючи в собі елементи різних спогадових жанрів, автобіографічний дискурс Августина виливається в довгу молитву. При цьому дотримується ідентичність автора, оповідача та персонажу, що є необхідною умовою існування автобіографії як літературного жанру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августин. Сповідь. Київ : Основи, 1999. 319 с.
2. Бахтин М. М. Античная биография и автобиография. Вопросы литературы и эстетики. Москва : Художественная литература, 1975. С. 280–296.
3. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Собрание сочинений в семи томах. Т. 1. Москва : Издательство русские словари. Языки славянской культуры, 2003. С. 69–263.
4. Безрогов В. Г. Энциклопедия как форма памяти : к появлению энциклопедии нового типа. *Философский век. Альманах*. Вып. 27. Энциклопедия как форма универсального знания : от эпохи Просвещения к эпохе Интернета. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2004. С. 213–220.
5. Ворнер М. Кто же хочет перепроситься? [пер. з англ. С. Снігур]. *Критика*. 2005. № 6. С. 10–14.
6. Григорьева Н. И. Жанровый синтез на рубеже эпох : «Исповедь» Августина / Взаимосвязь и взаимовлияние жанров в развитии античной литературы. Москва : Наука, 1989. С. 229–276.
7. Дзюба І. М. Десять пишем, сто в умі. *День*. № 82, 11 травня 2002. URL : <http://www.day.kiev.ua/57236/>
8. Дильтей В. Заметки к критике исторического разума [пер. А. П. Огурцова]. *Вопросы философии*. 1988. № 4. С. 135–141.
9. Історія європейської ментальності [за ред. П. Дінцельбахера / пер. з нім. В. Кам'янець]. Львів : Літопис, 2004. 720 с.
10. Карсавин Л. П. Святой Августин и наша эпоха. Санкт-Петербург : РХГИ, 2002. С. 389–398.
11. Кирилук З. В. Аврелий Августин / Література Середньовіччя : посібник для вчителя. Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2003. 174 с.
12. Мейендорф И. Ф. Блаженный Августин / Августин : pro et contra [сост. прим. Р. В. Светлова ; сост. вст. ст., примеч. В. А. Селивестрова]. Санкт-Петербург : РХГИ, 2002. С. 411–425.
13. Михайлова М. В. Молчание и слово (таинство покаяния и литературная исповедь). Метафизика исповеди. Пространство и время исповедального слова. Материалы международной конференции (Санкт-Петербург, 26–27 мая 1997 г.) Санкт-Петербург : Изд-во Института Человека РАН (СПб Отделение), 1997. С. 9–13.
14. Неретина С. С. Аврелий Августин : исповедь как философствование. Онтология личности, знания, свободы / Августин : pro et contra [сост. прим. Р. В. Светлова ; сост. вст. ст., примеч. В. А. Селивестрова]. Санкт-Петербург : РХГИ, 2002. С. 757–806.
15. Попова Г. В. Романтична поетика «Замогильних нотаток» Ф.-Р. де Шатобріана : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн». Дніпропетровськ, 2006. 9 с.
16. Соколов Е. Г. Удостоверение личности. Метафизические исследования. Выпуск 5. Культура. *Альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете*. Санкт-Петербург, 1997. С. 127–148.
17. Уваров М. С. Бинарный архетип : эволюция идей антиномизма в истории европейской философии и культуры (монография). Санкт-Петербург : Изд-во Балтийского госуд. технич. унив-та, 1996. 213 с.
18. Федь І. А. Іконічна інтенція героїчного : Монографія. Слов'янськ : Канцлер, 2004. 204 с.
19. Чижевський Д. І. Історія української літератури. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 563 с.
20. Gadamer H. G. Georg Misch : Geschichte der Autobiographie. *Philosophische Rundschau*. Eine Vierteljahresschrift für philosophische Kritik. 9. Jahrgang / H. G. Gadamer. Tübingen, 1961. S. 232–234.
21. Kuczynski Jürgen. Probleme der Autobiographie. Berlin-Weimar : Aufbau-Verlag, 1983. 130 S.

REFERENCES

1. Avhustyn. Spovid [Confession]. Kyiv : Osnovy, 1999. 319 p [in Ukrainian].
2. Bakhtin M. M. Antichnaya biografiya i avtobiografiya. Voprosy literatury i yestetiki [Antique biography and autobiography. Questions of literature and aesthetics]. Moskva : Khudozhestvennaya literatura, 1975. Pp. 280–296 [in Russian].
3. Bakhtin M. M. Avtor i geroy v esteticheskoy deyat'nosti [Author and hero in aesthetic activity]. Sobraniye sochineniy v semi tomakh. T. 1. Moskva : Izdatel'stvo russkiye slovary. Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2003. Pp. 69–263 [in Russian].

4. Bezrogov V. G. Entsiklopediya kak forma pamyati : k poyavleniyu entsiklopedii novogo tipa [Encyclopedia as a form of memory: towards the emergence of a new type of encyclopedia]. *Filosofskiy vek. Al'manakh*. Vyp. 27. Entsiklopediya kak forma universal'nogo znaniya : ot epokhi Prosveshcheniya k epokhe Interneta. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskiy Tsentri istorii idey, 2004. Pp. 213–220 [in Russian].
5. Vorner M. Khto shche khoche pereprosytysya? [Who else wants to apologize?], [per. z anhl. S. Snihur]. *Krytyka*. 2005. № 6. Pp. 10–14 [in Ukrainian].
6. Grigor'yeva N. I. Zhanrovyy sintez na rubezhe epokh : “Ispoved” Avgustina / Vzaimosvyaz' i vzaimovliyaniye zhanrov v razvitiy antichnoy literatury [Genre synthesis at the turn of eras : Augustine's “Confession” / The relationship and mutual influence of genres in the development of ancient literature]. Moskva : Nauka, 1989. Pp. 229–276 [in Russian].
7. Dziuba I. M. Desiat pyshemo, sto v umi [Ten we write, one hundred in mind]. *Den*. № 82, 11 travnia 2002. URL : <http://www.day.kiev.ua/57236/> [in Ukrainian].
8. Dil'tey V. Zametki k kritike istoricheskogo razuma [Notes on the Critique of Historical Reason] [per. A. P. Ogurtsova]. *Voprosy filosofii*. 1988. № 4. Pp. 135–141 [in Russian].
9. Istoriia yevropeiskoi mentalnosti [History of the European mentality] [za red. P. Dintselbakhera / per. z nim. V. Kami-anets]. Lviv : Litopys, 2004. 720 p [in Ukrainian].
10. Karsavin L. P. Svyatoy Avgustin i nasha epokha [St. Augustine and our era]. Sankt-Peterburg : RKHGI, 2002. Pp. 389–398 [in Russian].
11. Kyryliuk Z. V. Avrelii Avhustyn / Literatura Serednovichchia : posibnyk dlia vchytelia [Aurelius Augustine / Literature of the Middle Ages: a guide for teachers]. Kharkiv : Vesta : Vydavnytstvo “Ranok”, 2003. 174 p [in Ukrainian].
12. Meyendorf I. F. Blazhennyi Avgustin / Avgustin : proetcontra [Blessed Augustine / Augustine : proetcontra] [sost. prim. R. V. Svetlova ; sost. vst. st., primech. V. A. Selivestrova]. Sankt-Peterburg : RKHGI, 2002. Pp. 411–425 [in Russian].
13. Mikhaylova M. V. Molchaniye i slovo (tainstvo pokayaniya i literaturnaya ispoved'). Metafizika ispovedi. Prostranstvo i vremya ispovedal'nogo slova [Silence and Word (Sacrament of Repentance and Literary Confession). Metaphysics of confession. Space and time of the confessional word]. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii (Sankt-Peterburg, 26–27 maya 1997 g.) Sankt-Peterburg : Izd-vo Instituta Cheloveka RAN (SPb Otdeleniye), 1997. Pp. 9–13 [in Russian].
14. Neretina S. S. Avrelii Avgustin : ispoved' kak filosofstvovaniye. Ontologiya lichnosti, znaniya, svobody / Avgustin : pro et contra [Aurelius Augustine : confession as philosophizing. Ontology of personality, knowledge, freedom / Augustine: pro et contra] [sost. prim. R. V. Svetlova ; sost. vst. st., primech. V. A. Selivestrova]. Sankt-Peterburg : RKHGI, 2002. Pp. 757–806 [in Russian].
15. Popova H. V. Romantychna poetyka “Zamohylnykh notatok” F.-R. de Shatobriana : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk [Romantic poetics of “Tomb notes” F.-R. de Chateaubriand : author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science] : 10.01.04. Dnipropetrovsk, 2006. 19 p [in Ukrainian].
16. Sokolov Ye. G. Udostovereniye lichnosti. Metafizicheskiye issledovaniya [Identity card. Metaphysical research]. Vypusk 5. Kul'tura. *Al'manakh laboratorii metafizicheskikh issledovaniy pri filosofskom fakul'tete*. Sankt-Peterburg, 1997. Pp. 127–148 [in Russian].
17. Uvarov M. S. Binarnyy arkhetyip : evolyutsiya idey antinomizma v istorii yevropeyskoy filosofii i kul'tury (monografiya) [Binary Archetype : Evolution of Antinomian Ideas in the History of European Philosophy and Culture (monograph)]. Sankt-Peterburg : Izd-vo Baltiyskogo gosud. tekhnich. univ-ta, 1996. 213 p [in Russian].
18. Fed I. A. Ikonichna intentsiia heroichnoho : Monohrafiia [Iconic intention of the heroic: Monograph]. Sloviansk : Kantsler, 2004. 204 p [in Ukrainian].
19. Chyzhevskiy D. I. Istoriia ukrainskoi literatury [History of Ukrainian literature]. Kyiv : Vydavnychiy tsentr “Akademii”, 2003. 563 p [in Ukrainian].
20. Gadamer H. G. Georg Misch : Geschichte der Autobiographie [Georg Misch : History of autobiography]. *Philosophische Rundschau*. Eine Vierteljahresschrift für philosophische Kritik. 9. Jahrgang / H. G. Gadamer. Tübingen, 1961. Pp. 232–234 [in German].
21. Kuczynski Jürgen. Probleme der Autobiographie [Problems of autobiography]. Berlin-Weimar : Aufbau-Verlag, 1983. 130 p [in German].

UDC 808.51-057.177.11(439)(043.2)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-26>

Maiia YURKOVSKA,
orcid.org/0000-0003-0002-4144
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) m.iurkovska@donnu.edu.ua

RHETORIC DEVICES IN THE POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF VICTOR ORBAN'S SPEECH "YOU ARE CONDEMNING HUNGARY")

The referred study aims to analyze the argumentative strategy used in the speech of the Hungarian Prime Minister Viktor Orbán «You are condemning Hungary» on 11 September 2018, in particular to identify and analyze the rhetorical techniques used by him for the purpose of persuasion. The selected speech is of interest for linguistic diagnostics in the field of rhetorical argumentation, and is a characteristic textual unit in the discourse of such type.

At the beginning of the article, in order to better understand the extralinguistic context, information is briefly provided about the circumstances that caused the Hungarian Prime Minister's indignation and forced him to make an emotional speech accusing the European Union in the European Parliament.

Thus, the object of the article is the argumentative discourse, in particular the speech that is a part of this discourse. The subject of the article is rhetorical techniques used by the author of the speech.

The relevance of the article is argued by the need to expand and deepen the empirical research base in this field.

It has been established that in his speech in order to influence the audience, the author mainly relies on the argumentative strategy based on appeals to listeners' emotions, values and historical facts. It was found that in this particular case, the Hungarian Prime Minister uses "pre-emptive assertions", "balancing" constructions (no X, but Y), figures of speech (metaphor, metonymy) to frame his argument, which adds pathos to the statement; intentional errors in logic, acceptance of common expectations due toclusivity. The important role of the "unspoken" as an argumentative technique is noted.

At the end, a conclusion is made about the decisive role of rhetoric in the design of the necessary argumentation.

Key words: argumentation, rhetorical techniques, political discourse, figurative speech.

Майя ЮРКОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-0002-4144
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) m.iurkovska@donnu.edu.ua

РИТОРИЧНІ ПРИЙОМИ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВИ ВІКТОРА ОРБАНА "YOU ARE CONDEMNING HUNGARY")

Реферована стаття присвячена аналізу промови угорського прем'єр-міністра Віктора Орбана "You are condemning Hungary" на предмет використаних у ній риторичних засобів та прийомів у лінгвопрагматичному аспекті. Обрана промова становить інтерес для лінгвістичної діагностики у галузі риторичної аргументації, і є характерною текстовою одиницею у дискурсі такого типу.

На початку статті з метою кращого розуміння екстралінгвістичного контексту, стисло надається інформація про обставини, які послужили причиною обурення угорського прем'єр-міністра та змусили його виступити на засіданні Європарламенту від 11 вересня 2011 року з емоційною промовою-звинуваченням в бік Євросоюзу.

Рефероване дослідження ставить за мету проаналізувати аргументативну стратегію, що була використана у промові угорського прем'єр-міністра Віктора Орбана "You are condemning Hungary", зокрема виявити та проаналізувати використані ним з метою переконання риторичні прийоми.

Таким чином, об'єктом статті є аргументативний дискурс, зокрема промова, яка є частиною цього дискурсу. Предметом статті, відтак, є риторичні прийоми, що використовуються автором промови.

Актуальність статті аргументується потребою розширення та поглиблення емпіричної бази дослідження у цій галузі.

Встановлено, що у своїй промові з метою впливу на аудиторію автор переважно спирається на аргументативну стратегію, яка ґрунтується на апеляції до емоцій слухачів, цінностей та історичних фактів. Виявлено, що у цьому конкретному випадку, угорський прем'єр-міністр для оформлення своєї аргументації використовує «превентивні твердження» (pre-emptive assertions), «балансуючі» конструкції (no X, but Y), фігури

образного мовлення (метафору, метонімію), що додає нафосу твердженням; навмисні помилки у логіці, прийом спільних очікувань через включеність (*clusivity*). Зазначається важлива роль «несказаного» як аргументативного прийому.

В кінці робиться висновок про визначальну роль риторичності в оформленні необхідної аргументації.

Ключові слова: аргументація, риторичний прийом, політичний дискурс, образне мовлення.

Formulation of the problem. The way in which we frame an issue largely determines how that issue will be understood and acted upon (Scott, 2013). Successful achievement of communicative goals and effective framing of an argument both require the use of a number of linguistic tools and techniques, an important place among which is occupied by rhetorical techniques, which are rightly considered among the most effective methods of framing a successful argument for the purpose of self-presentation, persuasion, request, justification, negotiation, etc.

Research analysis. Political discourse becomes the object of research for many domestic and foreign scientists. Different aspects of this type of discourse become the subject of research. Today, there are scientific studies devoted to genres and styles of political discourse (Завальська, 2017; Кондратенко, 2019; Ковальова, 2020); to the role of metaphor in Ukrainian political speeches; there have been highlighted idiostyles of some political figures (Мозер, 2020; Scott, 2009); researched methodology for studying political discourse, etc. (Запорожець, 2010; Taran, 2021). At the same time issues related to the construction of an argumentative strategy in political speeches remain relevant.

The purpose of the article involves the analysis of the argumentative strategy in the speech of Hungarian Prime Minister Viktor Orbán «You are condemning Hungary» on 11 September 2018, namely the identification and description of the rhetorical techniques used for the purpose of persuasion.

Presentation of the main material. The speech that is under analysis is the passionate reaction of the Hungarian Prime Minister Victor Orbán to the “Sargentini report” submitted to the European Parliament in October 2018. According to this report, the ruling government of Hungary was accused of serious undermining of values of the European Union, and of “posing a “systemic threat” to the EU’s fundamental principles” (Emma Beswick & Rita Palfi, 2018). Dutch Green MEP Judith Sargentini, who produced the draft report, submitted the allegations of abuse to migrants, restrictions on freedom of the press, corruption and conflicts of interest, inadequate privacy and data protection, ‘stereotypical attitudes’ towards women; and finally expressed concerns over electoral and constitutional systems. As a result, she compelled

her contemporaries to support her recommendation to launch the little-used Article 7 against Hungary as a member of EP.

Naturally, such accusations, the task that arose before Orbán was to rehabilitate the policies of his government, as well as to restore Hungary’s reputation as a democratic state, and a full member of the European Union.

The disagreement and condemnation of the report appears in the very title of the speech that was posted on the official website of the Hungarian government. It is revealed by the modifying construction “so-called” regarding the “Sargentini report”, and literally indicates that Orbán considers the report wrong.

Despite the fact that Orbán begins his speech with a cascade of pre-emptive assertions like “*I know that you have already formed your opinions. I know that the majority of you will vote in favour of the report. I also know that my contribution now will not sway your opinions*”, in fact, his speech is an attempt to catch MEP on his side and to convince them not to vote against Hungary. On the other side, the addressee of his speech is not limited only to the present MEP. We think that it includes also Hungarian electorate, which means that Orbán faces the need to rehabilitate his political reputation mainly before the Hungarians, especially before the adherents of the European Union within Hungary, and to prevent any possible claims on their side on the account of the submitted report. Orbán strives to play on the feelings and values of the Hungarians, thus out of all the charges, he chooses to focus only on the one that the Hungarians are very vulnerable about, the one concerning the Arab refugees. The above-mentioned motives explain the choice of argumentation strategy in his speech, which mainly relies on the appeal to emotions, values and facts.

Orbán starts framing his argumentation with a counterbalanced sentence of “not X but Y structure” “...because you are not about to denounce a government, but a country and a people”. By means of such construction, Orbán substitutes the “defendant” [a government → Hungarian people] appealing to the feeling of sympathy in MEP. According to B. Scott (2013) this construction is “pre-emptive and anticipates the objections that are likely to be raised, thus showing the speaker’s awareness of opposing approaches, and then promotes the speak-

er's favoured approach as the wiser one" (Scott, 2013). At the same time, this construction shows that the speaker is both aware of alternatives and appears to be balanced in his judgments. "There is a twofold advantage to this counterbalancing dynamic. The first is that the speaker appears both well-informed and well-reasoned in so far as he presents his views not as assertions, but as the more considered choice. Secondly, a pre-emptive move is in evidence, since the argument being rejected anticipates likely responses to the one being proposed, and deals with them there and then" (Scott, 2013).

The first paragraph in V. Orban's speech is remarkable for the use of figurative language, "stories in capsules" (Scott, 2013), and aims at imaging Hungary as a state with a prominent and glorious past and history that is seen from the extracts like "you will denounce Hungary", "Hungary – a member of the family of Europe's Christian peoples", "contributed to the history with its blood", "Hungary made the highest sacrifice", "opened its borders to its East German brothers and sisters", or "Hungary that rose and took up arms against the world's largest army, the Soviets" (it is interesting that Orbán doesn't mention the rallying of Hungary with another large army in the WWII). The use of the metonymy in the extract "Hungary has fought for its freedom and democracy" and almost a poetic periphrasis "And now these people want to denounce the Hungarian freedom-fighters of the anti-communist, democratic resistance" adds to the pathos of the utterance.

Further, in the second paragraph Orbán seeks to represent contemporary Hungary as a model democratic state. To achieve this, he frames his argumentation through appeal to both facts and emotions by means of assertions like "Hungary's decisions are made by the voters in parliamentary elections" or "to Hungarians freedom, democracy, independence and Europe are matters of honour" and finishes it with the sentence that contains logical fallacy of false cause "This is why I say that the report before you is an affront to the honour of Hungary and the Hungarian people". Orbán seeks to challenge the credibility of the data in the report, therefore he shifts to face-threatening speech acts of accusation and disagreement like "this report does not show respect for the Hungarian people" or "this report applies double standards", "it is an abuse of power, it oversteps the limits on spheres of competence, and the method of its adoption is a treaty violation". In Orbán's speech there is an example of indirect negation like "You think that you know the needs of the Hungarian people better than the Hungarian people themselves", with which he actually states that Members of European Parlia-

ment don't know what is better for the Hungarian people. To intensify the impact, he uses direct speech acts "I stay here", "I defend", and "I say that" and a linguistic hedge "I must say to you that".

The central message of the third paragraph is expressed by assertions like "You are assuming a grave responsibility when – for the first time in the history of the European Union – you seek to exclude a people from decision-making in Europe" and "You would strip Hungary of its right to represent its own interests within the European family that it is a member of", which are hidden accusations. This is the main thing against which Orbán speaks out. And this is the only time when he states this literally without figurative language. This idea is framed by appeals to emotions through bare assertions like "To us in Hungary, democracy and freedom are not political questions, but moral questions", "you seek to stigmatise a country and a people", "you pass moral judgements", "We have ... disputes", "we think differently about Europe's Christian character, and the role of nations and national cultures", "we interpret the essence and mission of the family in different ways", and "we have diametrically opposed views on migration". At the end of the paragraph Orban resorts to the device of shared aspirations to a better future through "clusivity" by means of pronouns "we" and "our": "If we truly want unity in diversity, then our differences cannot be cause for the stigmatisation of any country, or for excluding it from the opportunity of engaging in joint decision-making. We would never sink so low as to silence those with whom we disagree".

The concluding paragraphs are especially high-flown and emotional. The argumentation in them is mainly based on the appeals to semantic categories like "...is unfair... is un-European"; as well as on the appeals to facts through assertions like "We are the most successful party in the European Parliament", "Our socialist and liberal opponents are understandably unhappy with our success", "This report disregards agreements that were concluded years ago" or "Every nation and Member State has the right to decide on how to organise its life in its own country". The rhetorical question "But if you are free to do this and can disregard agreements at will, then what is the point of coming to an agreement with any European institution in the first place?" will call into question the reliability of any agreement with and within the European Union institutions. Assertions like "Our union is held together by the fact that disputes are resolved within a regulated framework" are targeted at finding common ground. By means of appeals to facts like "...I have made compromises

and concluded agreements with the Commission on the Media Act, on the justice system, and even on certain passages in the Constitution” Orbán foregrounds arguments to his advantage.

At the end of the speech Orbán again uses figurative language and images “defend our borders”, “We have built a fence”, “we have defended Hungary”, “we have defended Europe” or “a community denouncing its own border guards”.

We can observe the use of the “unsaid” as a framing device between such two sentences as “Every nation and Member State has the right to decide on how to organise its life in its own country” and “We shall defend our borders, and we alone shall decide who we want to live with”. The first one is an assertion of a fact and aims at finding common ground, accenting the idea that Hungary possesses equal with other members of the EU rights. The second is about shared values, in other words the desirable for Hungary state of things in future, something we [should] strive at. The authorization for this [*defend our borders, we alone shall decide*] as if flows from the first sentence as something natural, logical and legal. The unsaid idea, which actually cannot be pronounced openly by Orbán in EP, is that in spite of the fact that Hungary is a full member of the EU and consequently is obliged to provide within the country the officially adopted policy of the EU, Hungary will make an exception and won’t stick to this policy.

The last paragraph starts with the illocutionary speech act “Let us speak plainly” that is not an invitation to be sincere, but really a prelude to the open censure and disagreement with the MEP’s decision. Further by means of the logical fallacy of false cause in the part “you want to denounce Hungary because the Hungarian people have decided that our homeland will not become an immigrant country” Orbán appeals to the sense of fairness and justice of MEP. Remarkably strong sound the performatives “I *reject the threats, the blackmail, the slander ...*” or “I *respectfully inform you that ...*”. Orbán finishes his address with strong appeal to emotions through “stories in capsules” like “people will finally have the chance *to decide the future of Europe*” and “will have the opportunity *to restore democracy to European politics*”.

Conclusions. In the result of the conducted research, it was established that aiming at influencing the audience, the speaker mainly relies on the argumentative strategy based on an appeal to listeners’ emotions, values and historical facts. It was revealed that in this specific case, the Hungarian Prime Minister used “pre-emptive assertions”, “balancing” constructions (no X, but Y), figures of speech (metaphor, metonymy) to formulate his argument, which gives pathos to the statements; intentional errors in logic, reception of common ones is expected due toclusivity. The important role of the “unspoken” is indicated as an argumentative technique.

BIBLIOGRAPHY

1. Завальська Л.В. Комунікативна стратегія аргументації в українському політичному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник*, 2017. Спецвип. С. 66–69. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/16826/0%97%0%b0%0%b2%0%b0%0%bb%0%b1%8c%0%b1%8c%0%ba%0%b0%20%0%9b.%20%0%92.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 31.12.2022).
2. Запорожець О. Особливості політичного дискурсу період світової економічної кризи. *Політичний менеджмент*, № 4, 2010. С. 83–93. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/zaporozhets_osoblyvosti.pdf (дата звернення 29.12.2022).
3. Ковальова, О. Політичний дискурс: сучасні лінгвістичні інтерпретації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 2, 2020. С. 101–107. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/16.pdf (дата звернення 29.12.2022).
4. Кондратенко Н.В. Дебати як мовленнєвий жанр українського політичного дискурсу. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 2019. Вип. 16. С. 99–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2019_16_22 (дата звернення 31.12.2022).
5. Мозер М.Є. Комунікативні тактики та стратегії в політичному дискурсі. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*, 2020, Вип. 12 (1), С. 141–146. URL: <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/1016> (дата звернення 31.12.2022).
6. Emma Beswick & Rita Palfi (2018) Article 7 sanctions: What does the Sargentini report accuse Hungary of? Euronews, 10 September. URL: <https://www.euronews.com/2018/09/10/article-7-sanctions-what-does-the-sargentini-report-accuse-hungary-of> [accessed 31 December 2022].
7. Scott, B. (2013) Framing an argument. URL: https://www.diplomacy.edu/resource/framing-an-argument/#_ftnref2 [accessed 29 December 2022].
8. Scott, B. The Cadence of Counterbalance. 3L: Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies. University of Kebangsaan Malaysia. Volume 15, 2009. pp. 7–22. URL: <http://ejournal.ukm.my/31/article/view/1010> [accessed 31 December 2022].
9. Scott, B. Obama’s 2013 Inaugural: a doctor’s diagnosis. URL: <https://www.diplomacy.edu/blog/obamas-2013-inaugural-doctors-diagnosis> [accessed 29 December 2022].

10. Taran, O. S. A corpus-based approach to the Ukrainian political discourse study. Communicative-pragmatic, normative and functional parameters of the professional discourse. 2021. pp. 241–258/ URL: https://www.researchgate.net/publication/353024623_A_corpus-based_approach_to_the_Ukrainian_political_discourse_study [accessed 13 January 2023].

REFERENCES

1. Zavalska L.V. Komunikatyvna stratehiia arhumentatsii v ukrainskomu politychnomu dyskursi. [Communicative strategy of argumentation in Ukrainian political discourse]. Odesa Linguistic Bulletin. 2017. pp. 66–69. [in Ukrainian].
2. Zaporozhets O. Osoblyvosti politychnoho dyskursu period svitovoi ekonomichnoi kryzy. [Peculiarities of political discourse during the period of the global economic crisis]. Political management. 2010. pp. 83–93. [in Ukrainian].
3. Kovalova, O. Politychnyi dyskurs: suchasni linhvistychni interpretatsii. [Political discourse: modern linguistic interpretations]. Current issues of humanitarian sciences. 2020. Issue 27. Vol. 2. pp. 101–107. [in Ukrainian].
4. Kondratenko N.V. Debaty yak movlennievyi zhanr ukrainskoho politychnoho dyskursu. [Debate as a speech genre of Ukrainian political discourse]. Actual problems of philology and translation studies. 2019. pp. 99–104. [in Ukrainian].
5. Mozer M.Ye. Komunikatyvni taktyky ta stratehii v politychnomu dyskursi. [Communicative tactics and strategies in political discourse]. Philosophy and political science in the context of modern culture. 2020. Issue 12 (1). pp. 141–146. [in Ukrainian].
6. Emma Beswick & Rita Palfi. Article 7 sanctions: What does the Sargentini report accuse Hungary of? Euronews. 2018.
7. Scott, B. Framing an argument. 2013.
8. Scott, B. The Cadence of Counterbalance. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. Malaysia. 2009. pp. 7–22.
9. Scott, B. Obama's 2013 Inaugural: a doctor's diagnosis. 2013.
10. Taran, O. S. A corpus-based approach to the Ukrainian political discourse study. Communicative-pragmatic, normative and functional parameters of the professional discourse. 2021. pp. 241–258.

ПЕДАГОГІКА

UDC 81-139

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-27>**Maryna RYZHENKO,***orcid.org/0000-0002-0961-3351**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation**O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) marina.ryzhenko.89@ukr.net***Olena ANISENKO,***orcid.org/0000-0003-3266-4584**Senior Teacher at the Department of Foreign Philology and Translation**O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) anisenko.e@gmail.com***Lyudmyla SEMENOVA,***orcid.org/0000-0001-9644-0868**Senior Teacher at the Department of Foreign Philology and Translation**O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) slyudmila036@gmail.com***USING SONGS FOR FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN ENGLISH LESSONS
AT UNIVERSITY**

This article is devoted to the formation and improvement of lexical skills through the use of song material in English lessons. In this work, the song text is considered as a fragment of culture, therefore, attention is paid to the relevance of using songs, the advantages of using them, and the criteria for selecting songs in English. The theoretical substantiation of the method used is based on the works of domestic and foreign linguists and teachers.

It's no secret that knowledge of a foreign language in our time is a great advantage for everyone. Learning foreign languages broadens a person's horizons, makes him more erudite and purposeful, because to learn any language requires considerable motivation and perseverance. Moreover, when applying for a job, employers often give preference to candidates who can speak not only their native language, because most companies are somehow connected with foreign companies.

When teaching a foreign language, one of the most important components is the development of the lexical and semantic aspects of the language, based on the correct understanding and use of entire classes of words. The word is the main tool in working with the language and its most important nominative particle. However, for the correct mastery of a lexical skill, it is not enough just to correctly use lexical units, a person must also be able to recognize them both in written and oral speech, know the meanings of these words in their native language and their collocations.

Organizing learning process, teachers quite often face the problem of selecting methods and beat training. That is why the more diverse and deeper will be the knowledge and ability to use innovate approaches in the learning process foreign language, the more efficient the process will be development of a personality capable of communicating within intercultural dialogue Songs as well as educational material in teaching a foreign language yut teaching, educational and developmental functions. It is very important to use songs in the lessons English for many reasons.

Key words: *lexical skills, foreign language, motivation, cognitive process, perception, communicative approach.*

Марина РИЖЕНКО,
orcid.org/0000-0002-0961-3351
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) marina.ryzhenko.89@ukr.net

Олена АНІСЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3266-4584
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) anisenko.e@gmail.com

Людмила СЕМЕНОВА,
orcid.org/0000-0003-0872-9966
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
(Харків, Україна) slyudmila036@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕН ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Ця стаття присвячена формуванню та вдосконаленню лексичних навичок за допомогою використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови. У цій роботі текст пісні розглядається як фрагмент культури, тому приділяється увага актуальності використання пісень, переваг їх використання, критеріям відбору пісень англійською мовою. Теоретичне обґрунтування використовуваного методу засноване на роботах вітчизняних та зарубіжних лінгвістів та педагогів.

Ні для кого не є секретом, що знання іноземної мови в наш час є великою перевагою для кожного. Вивчення іноземних мов розширює кругозір людини, робить її більш ерудованою і цілеспрямованою, адже для вивчення будь-якої мови потрібна чимала мотивація та завзятість. Більше того, при прийомі на роботу роботодавці часто віддають перевагу кандидатам, які володіють не лише рідною мовою, адже більшість компаній так чи інакше пов'язані з іноземними компаніями.

При навчанні іноземної мови одним із найважливіших компонентів є розвиток лексико-семантичної сторони мови, заснований на правильному розумінні та вживанні цілих класів слів. Слово є основним інструментом у роботі з мовою та її найважливішою номінативною часткою. Однак для правильного оволодіння лексичним навичкою недостатньо просто правильно вживати лексичні одиниці, людина повинна ще вміти розпізнавати їх як у письмовій, так і в усній мові, знати значення цих слів рідною мовою та їх словосполучення.

Організуючи навчальний процес, педагоги нерідко стикаються з проблемою вибору методів та методів навчання. Тому чим різноманітнішими та глибшими будуть знання та вміння використовувати інноваційні підходи у процесі навчання іноземної мови, тим ефективнішим буде процес розвитку особистості, здатної до спілкування в рамках міжкультурного діалогу. Пісні, а також навчальний матеріал у навчанні іноземної мови виконує навчальну, виховну та розвиваючу функції. Дуже важливо використовувати пісні на уроках англійської з багатьох причин.

Ключові слова: лексичні навички, іноземна мова, мотивація, когнітивний процес, сприйняття, комунікативний підхід.

Problem statement. Today, non-standard methods of teaching a foreign language are becoming more and more popular, pushing the traditional work with textbooks and dictionaries to the last rows. In the conditions of modern technologies and the Internet, communication between people all over the planet has become easier, which has led to numerous intercultural relations. Direct acquaintance with the culture and traditions of other countries has become an integral part of teaching a foreign language.

The most common and accessible to all element of culture is musical creativity. Due to the presence of a

verbal text, the song genre, as one of the main genres of musical creativity, is able to most accurately and colorfully reflect various aspects of the everyday and cultural life of the people, influence the emotions and feelings of the student, affect his figurative and artistic memory, and also contribute to aesthetic education. Moreover, the use of song material in foreign language lessons introduces an element of originality and festivity into the learning process, which has a beneficial effect on the emotional sphere of students.

Review or recent research and publications. The possibilities of using songs as a means of teaching

English vocabulary were studied by such authors as Nikitenko Z.N., Gaponova S.V., Passov E.I., Galskova N.D., J. Dakin, S. Ward, M. Grenough and others. All of them note that music and songs have a positive impact on the process of learning English.

The aim of this article is to analyze the usage of songs while learning English language in the higher educational establishments.

The main body. Songs are a powerful tool for learning a language. Not surprisingly, the idea of using music in teaching foreign languages is increasingly attracting the attention of researchers and practicing teachers.

It is well known that music, being an external factor, has a huge impact on a person. However, this influence is of an indirect nature, aimed at internal sensations, among which one of the most important is the psycho-physiological and emotional state of the student. In this regard, it is not surprising that this mechanism of influence on the effectiveness of the educational process most often falls into the field of view of researchers.

Despite conflicting scientific data in the field of medicine, physiology and psychology of the influence of music on the functional state of a person (the ability to cause psychological and physiological changes in the sensory, autonomic, motor and intellectual spheres of a person), it has been proven that music has a number of advantages compared to other didactic means. Since it causes emotional reactions, activates the neuro-psychic activity of students, and also has a beneficial effect on physiological functions and emotional state. Moreover, when listening to music, a special atmosphere is created that causes a variety of emotional states, which in turn activate various associations (visual, auditory, tactile, olfactory) and reactions (movement, pantomime).

Considering music and songs as a didactic tool that indirectly activates cognitive processes through an emotional state, it should be noted that the study of emotional modulations of the cognitive process, in particular the processes of thinking and speech, has been carefully studied, and many works in various fields of science have been devoted to this.

Currently, the vast majority of psychologists who study intellectual activity recognize the significant role of emotions in thinking. It is believed that emotions do not just affect thinking, but are also an indispensable component, and most human emotions are also intellectually dependent. A connection was established between emotions, thinking and other cognitive processes, in addition, the influence of a positive emotional state on the effectiveness of the educational process was proved.

Thus, one can see the analogy between music and speech in a number of studies of various aspects. Comparison of the perception of music and speech leads to the conclusion that speech and music have a rhythmic origin: music is subconsciously associated with the communicative experiences of the individual, causes speech associations, focuses on the perception of music and speech as a single communicative complex with a rhythmic basis (Gaponova, 1997: 15). Considering songs as a linguistic phenomenon, scientists believed that each language has its own musical basis (tempo, dynamics, rhythm, pitch and form).

According to the language goal, lyrics provide a culturally enriched and authentic context through which students can discover the world from different perspectives. Due to their personal, social and cultural nature, songs are distinguished as a strategic resource for learning a foreign language because they lend themselves to repeated listening and touch people's feelings and emotions, pushing them to discuss what they hear.

Music is a useful tool for learning a foreign language, as it provides relevant social and cultural information, as well as promotes recursive learning and memorization of the original language. In the process of learning a language, learners often rely on repetition and memorization to gain new lexical information. The challenge is to make the repetition of new information a meaningful aspect by choosing appropriate contexts in which to develop automation of lexical skills through repeated repetition. In this regard, repeated listening and memorizing the lyrics of a favorite song has become a widespread phenomenon in the cultural environment.

It is already widely known that mastering a foreign language as a means of communication is impossible without knowledge of the sociocultural characteristics of the country of the language being studied. Linguistic and regional studies and communicative approaches to teaching a foreign language are closely related and interdependent.

The problem of the relationship between language and culture is considered by a relatively young science, which is currently undergoing a period of growth – linguoculturology. The linguocultural approach to learning English is especially popular at the moment because its introduction into teaching methods provides an opportunity to broaden the horizons of students and include rich linguistic and cultural material in the learning process.

The linguoculturological approach to the study of the language ensures not only the assimilation by students of the life experience of the people, its

culture (which includes moral and ethical values, art, national traditions and religion), but also the spiritual and aesthetic influence on the feelings and thoughts of the students.

The song is an integral part of the culture of any nation. And in this regard, the use of songs in the process of teaching a foreign language, namely, English, is an impressive source of linguistic and cultural knowledge, aesthetic education and spiritual enrichment.

The use of songs in English lessons as a teaching aid is a true source of information about the culture and life of the country of the language being studied, since the content of the song reflects the characteristic features of the surrounding reality of the modern world (for example, features of life, traditions, culture, etc.).

The main task of the author of the song is to select the most significant phenomena of the modern world, as well as the characteristics of his character and national culture characteristic of his people. The performer, in turn, expresses his worldview and attitude to the material being performed. Based on this, the song is a reliable source of information about the national culture and traditions of the people.

But besides a prosaic acquaintance with the culture of English-speaking countries, the use of properly selected songs by British and American performers can significantly facilitate the mastery of specific English vocabulary that has no equivalents in the native language and more fully reveal the picture of the world to the language learner.

Apart from the importance of the musical element, songs are useful in teaching English because of the motivation. Because songs are emotional (everyone has at least one favorite song, or a song associated with a particular moment or feeling), they help intrinsic motivation. In terms of acquiring language skills, song lyrics are some of the best lyrics for improving vocabulary and listening skills.

As a rule, among the four basic skills, educators prefer oral production, as if learning a language would only mean mastering speech. Most of the teaching materials used are written texts (literature, newspaper articles, magazines, etc.) because they are easy to find and easy to use in teaching. Instead, it has been found that the time we spend listening in one day is more than double the time we spend talking. It has also been proven that listening skills are acquired gradually.

The use of songs in English classes allows the teacher to combine conscious and unconscious processes and engage all students, regardless of their level of language proficiency. With the help of songs, the effectiveness of pronunciation work is increased through the

appropriate use of rhythm in the song, as well as basic communication skills are improved by using various types of exercises with the lyrics of the song. Moreover, songs allow learning through emotional participation and dramatization of the text: the meaning of the lyrics in combination with the melody is the best vehicle for conveying emotions. In some cases, the lyrics of a song can be very useful in teaching the civilization, history, geography, and traditions of a country. Through the song, you can easily get to know any country without even visiting it. For example, let's imagine how many people in the world got to know England in the 60s thanks to the Beatles.

Teaching English is primarily teaching speech activity (speaking, listening, writing, reading), since the essence of speech activity is that it serves as a means of communication between people, transmits information from one person to another. Here it is important to define the concept of speech activity and find out what is the role of the song in its development. The structure of speech activity is characterized by an operational mechanism, which is a chain of speech actions and operations, each link of which includes orientation (motivation), planning and implementation of the statement. The effectiveness of the impact of the song is to arouse empathy in the listeners. Emotional factors become dominant in the process of mastering various aspects of the language being studied. Lessons with the use of songs interest students, increase their efficiency and creative activity, which has a positive effect on the final learning outcomes.

Moreover, popular songs touch the lives of students and relate to their different interests and everyday experiences. Almost all popular songs are related to the same themes of friendship, love, dreams, sadness and the rest, which are the common feelings of people. Since most young people are now interested in a wide range of cultural forms outside of the classroom, songs can be a truly motivating and unique learning tool. The use of movies, television, computer games and popular music in English lessons is very motivating. Accordingly, more time and concentration on popular music in English will undoubtedly increase students' motivation, as classroom activities will reflect their knowledge and vocabulary.

Another important factor that makes a song valuable for an English lesson is that it can create a truly conducive environment for learning. Many psychologists and leading methodologists believe that the use of music and songs can stimulate positive associations to language learning, which can otherwise only be seen as a time-consuming task that entails exams, frustration, and corrections. People usually

identify songs with pleasure, so learning through songs is associated with a pleasant atmosphere.

Listening to songs is a great way to learn about the culture of a particular country, as well as the language that is used within the cultural community, since language is one of the branches of culture. It should be noted that music is not universal, and therefore authentic songs are a reflection of the time and place that produced it. There are many songs that are a cultural capsule, including within themselves a significant piece of social information. The songs of the 1940s reflect not only the available sound technology of their day, but also the hopes and fears of the period. It's the same phenomenon for the songs of every decade. Another benefit of using songs in the English classroom is that they include linguistic information such as vocabulary items, pronunciation or grammar. Thus, students acquire new knowledge very often without intending to do so. In addition, many teachers will undoubtedly appreciate the didactic role of music.

The songs can be seen as representing "distortions" of the normal speech patterns of the language. There is a claim that normal speech and songs are on the same continuum of human sounds. Namely, they both represent forms of communication in a linguistic sense and have melodic and rhythmic content.

As mentioned earlier, songs can contain rich linguistic knowledge. It's about learning that this process happens in different ways and all kinds of learning goes on all the time. However, sometimes this is intentional because students receive information presented in class or when they look up a word in a dictionary. Sometimes, on the contrary, the learning process can be unexpected, for example, when listeners listen to music. In this regard, teachers of foreign languages are encouraged to use songs and their students will learn elements of the language through unintentional learning.

Thus, the most obvious reasons for integrating songs into the process of teaching a foreign language are advantages such as simple memorization and consolidation of vocabulary, unconscious pronunciation practice, mastery of language patterns through their repeated use and task motivation through emotional participation. In addition, songs help improve listening skills, affect behavior and emotions, and have a positive effect on student motivation.

Conclusions. The positive influence of music and songs on the processes of thinking, in particular, on the study of a foreign language, is an undeniable phenomenon. Comparison of the perception of music and speech leads to the conclusion that speech and music have a rhythmic origin: music is subconsciously associated with the communicative experiences of the individual, causes speech associations, focuses on the perception of music and speech as a single communicative complex with a rhythmic basis. Considering songs as a linguistic phenomenon, scientists believed that each language has its own musical basis (tempo, dynamics, rhythm, pitch and form). Learning a foreign language is impossible without a linguocultural approach. Therefore, the use of songs in English lessons as a teaching aid is a true source of information about the culture and life of the country of the language being studied, since the content of the song reflects the characteristic features of the surrounding reality of the modern world (for example, features of life, traditions, culture, etc.).

From all of the above, it should be concluded that the use of songs is the most interesting ideological tool for the formation of lexical skills and increasing students' motivation to learn. Thanks to the songs, there is a strong assimilation and expansion of the vocabulary of schoolchildren, and, no less important, the emotional atmosphere of the class improves.

BIBLIOGRAPHY

1. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за кордоном. Іноземні мови. 1997. № 4.
2. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально – культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе. Иностраный язык в школе. 1996. № 4. С. 14–20.
3. Mark Hancock. (1998). *Singing Grammar. Teaching grammar through songs.* Cambridge University Press. 96 p.
4. Arnold J. (2017). *New Ways in Teaching With Music* J. Arnold, E. Herrick. Tesol press. URL: http://www.aogakudaku.org/wp-content/uploads/2018/08/14109_NW-in-Teaching-With-Music_e-book.pdf

REFERENCES

1. Gaponova S.V. Suchasni metodi vikladannya snozemnih mov za kordonom. [Modern methods of teaching foreign languages abroad]. *Inozemni movi.* 1997. № 4. [In Ukrainian].
2. Nikitenko Z.N. Autentichnye pesni kak odin iz elementov nacional'no – kul'turnogo komponenta sodержaniya obucheniya inostrannomu yazyku na nachal'nom etape. [Authentic songs as one of the elements of the national and cultural component of the content of teaching a foreign language at the initial stage]. *Inostrannyj yazyk v shkole.* 1996. № 4. С. 14–20. [In Russian].
3. Mark Hancock. (1998). *Singing Grammar. Teaching grammar through songs.* Cambridge University Press. 96 p.
4. Arnold J. (2017). *New Ways in Teaching With Music* J. Arnold, E. Herrick. Tesol press. URL: http://www.aogakudaku.org/wp-content/uploads/2018/08/14109_NW-in-Teaching-With-Music_e-book.pdf

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-28>

Юрїї РОМАНОВ,

orcid.org/0000-0002-7819-3119

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

(Харків, Україна) *yu.aleks63@gmail.com*

ПІДГОТОВКА ДО ЧИТАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто деякі види діяльності з підготовки студентів до читання, що успішно зарекомендували себе під час практичного викладання іноземної мови, а також досліджено вплив цієї підготовки на рівень розуміння прочитаного студентами.

Оскільки підвищення навичок читання позитивно впливає на інші види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння та письмо), та через те, що значна кількість навчальних матеріалів має текстову форму, читання є одним із вирішальних факторів успішності студентів у вивченні іноземної мови. Аналіз досліджень з цієї проблематики засвідчує наявність двох основних підходів до навчання студентів читанню іноземною мовою (і вони обидва обов'язково включають підготовку до читання): при першому підході підготовка до читання здебільшого зводиться до пояснення студентам незнайомих слів та складних граматичних конструкцій, а при другому – завдяки відповідній діяльності перед читанням, відбувається взаємодія між наявними знаннями студентів та новими знаннями (з запропонованого тексту), якими вони мають оволодіти, внаслідок чого рівень розуміння прочитаного у студентів підвищується.

Особливістю даного дослідження є те, що воно проводилось серед груп турецьких студентів, які вивчали іноземну мову (англійську) за програмою довузівської підготовки у вищому технічному навчальному закладі України. Стаття висвітлює традиції викладання англійської мови у Туреччині, питання її статусу у цій країні та деякі національно-культурні особливості турецьких студентів, які слід враховувати українському викладачеві перш ніж розпочинати викладання; наголошується на тому, що саме читання може стати тим важелем, за допомогою якого можна досягти найбільшого ефекту у цій роботі.

Серед видів діяльності з підготовки студентів до читання проаналізовано такі як опитування перед читанням (*pre-questioning*), план діяльності, що передує читанню (*pre-reading plan*), дискусія *KWL* (*know – want to know – have already learnt*), попередній перегляд (*previewing*), здогадка (*guessing*), ознайомлювальне читання (*skimming*), пошук певної інформації (*scanning*). Як показало опитування (загальна кількість опитуваних складала 30 осіб), всі ці дії позитивно сприймалися турецькими студентами, водночас переважна більшість із них відчула покращення своїх мовленнєвих навичок завдяки участі у діяльності з підготовки до читання.

Ключові слова: діяльність з підготовки до читання, розуміння прочитаного, викладання іноземної мови.

Yuri ROMANOV,

orcid.org/0000-0002-7819-3119

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”

(Kharkiv, Ukraine) *yu.aleks63@gmail.com*

PRE-READING ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This article considers some types of pre-reading activities, which have successfully proven themselves in practical teaching of a foreign language; also, the effect of this preparation on the level of students' reading comprehension is examined.

Since the improvement of reading skills has a positive effect on other types of speech activity (listening, speaking, and writing), and due to the fact that a significant amount of educational material is in a text form, reading is one of the decisive factors for the success of students in learning a foreign language. The analysis of studies on this issue confirms the existence of two main approaches to teaching students to read in a foreign language (and both of them necessarily include pre-reading activities): in the first approach, pre-reading activities are mostly reduced to explaining unfamiliar words and complex grammatical structures to students, and in the second – thanks to the relevant pre-reading activities, there is an interaction between the students' existing knowledge and the new knowledge (from the proposed text) that they should master; resulting in the level of students' reading comprehension increases.

The peculiarity of this study is that it was conducted among the groups of Turkish students who studied a foreign language (English) in the program of pre-university training in a higher technical educational institution of Ukraine. The article

highlights the traditions of teaching English in Turkey, the issue of its status in this country, and some national and cultural characteristics of Turkish students that should be taken into account by the Ukrainian teacher before starting teaching; it is emphasized that reading itself can become the lever with which the greatest effect can be achieved in this work.

Among the types of pre-reading activities, such strategies as pre-questioning, pre-reading plan, KWL (know – want to know – have already learned), previewing, guessing, skimming, and scanning were analyzed. As the student survey showed (the total number of respondents was 30 people), all these actions were positively perceived by the Turkish students, while the vast majority of them felt that their speaking skills improved as a result of participating in the pre-reading activities.

Key words: *pre-reading activities, reading comprehension, foreign language teaching.*

Постановка проблеми. Оволодіння навичками читання є одним із вирішальних факторів успішності студентів, що вивчають іноземну мову. Коли учні розвивають свої навички читання, вони не тільки збільшують свій словниковий запас та знайомляться із граматичними структурами у цільовій мові (target language) – у таких студентів завжди відбувається перенесення вмінь на інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння та письмо, в наслідок чого їхня здатність опанувати іноземну мову та загальний рівень володіння нею значно покращуються. Через те, що величезна кількість навчальних матеріалів має текстову форму, саме читання допомагає учням отримувати необхідну інформацію та нові знання.

Таким чином, студенти, які вивчають іноземну мову, мають розвивати свої мовленнєві навички, максимізуючи майстерність у читанні, а викладачі, здійснюючи підготовку учнів до читання, активізуючи попередні знання студентів і викликаючи інтерес до теми, повинні їм у цьому допомагати.

Аналіз досліджень. За визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку, до складу якої входять 38 країн з усього світу, читацька грамотність – це розуміння, використання, оцінка, сприйняття читача та його взаємодія з текстами для досягнення цілей, пов'язаних з розвитком його знань та потенціалу, а також для того, щоб він мав можливість брати участь у житті суспільства (OECD, 2019: 34). Щоб учні досягли необхідного рівня читацької грамотності (а тим більше – іноземною мовою), у практиці її викладання (зокрема, англійської) має здійснюватися діяльність з підготовки студентів до читання (pre-reading activities), і робота викладача, яку він виконує зі студентами перед тим як вони почнуть читати певний текст, може значно поліпшити те, як вони його сприйматимуть. Тобто все, що робиться для активізації та поповнення попередніх знань учнів, безумовно покращує їхню практику читання (Agbevivi, Adogba, 2022; Lailiyah, Wediyantoro, Yustisia, 2019), а застаріла інструкція від викладача (без pre-reading activities) на кшталт «А зараз відкрийте підручник на сторінці... і починайте читати!» має назавжди залишитися у минулому.

Загально відомо, що робота з текстом поділяється на три етапи: дотекстовий, текстовий та післятекстовий (pre-reading, while-reading, post-reading), при цьому, як зазначає К. Уоллес стосовно першого етапу, перед читанням тексту має бути розширена фаза pre-reading activities, під час якої студенти можуть поділитися наявними знаннями та думками щодо запропонованої у тексті тематики (Wallace, 2003).

На думку П. Аджиде, існує два основних підходу до навчання студентів читанню іноземною мовою: перший підхід базується на сенсі, який впливає з самого тексту, і він і визначає pre-reading activities як здебільшого пояснення студентам незнайомих слів та складних граматичних конструкцій; при другому підході учні доходять до розуміння сенсу через успішну взаємодію між собою і текстом, саме їхні внутрішні фактори (базові знання) відіграють важливу роль у розумінні, а задачею pre-reading activities є наведення мостів між наявними знаннями у студентів (попередній життєвий досвід, знання з запропонованого змісту, знання лексики, граматики) та новими знаннями, якими вони мають оволодіти (Ajideh, 2003). Дослідники відзначають такі види pre-reading activities як опитування перед читанням (pre-questioning), план діяльності, що передує читанню (pre-reading plan), дискусія KWL (know – want to know – have already learnt) (Maunsell, 2019), попередній перегляд (previewing), здогадка (guessing), ознайомлювальне читання (skimming), пошук певної інформації (scanning) і т. ін. (Arce, 2000).

Мета статті полягає у визначенні видів pre-reading activities, які можуть бути ефективними у практиці викладання іноземної мови, та дослідженні впливу підготовки до читання на рівень розуміння прочитаного у студентів, котрі її вивчають.

Виклад основного матеріалу. Особливістю даного дослідження є те, що воно проводилось серед груп турецьких студентів, які вивчали іноземну мову (англійську) у НТУ «ХПІ» за програмою довузівської підготовки за останні два навчальних роки.

Слід зазначити, що практика викладання англійської мови іноземним студентам і, зокрема,

підготовка їх до читання неможлива без подолання певних природних труднощів, які виникають під час навчального процесу, урахування національно-культурних особливостей, притаманних студентам, а також традицій викладання іноземних мов у їхніх країнах.

Досвід переконує у тому, що загально визначеними труднощами є різний рівень володіння англійською у студентів, необхідність проходження ними певного адаптаційного періоду, переважна відсутність мови-посередника для викладання у українських викладачів, брак мовного середовища тощо.

Під час викладання в турецькій аудиторії варто враховувати національно-культурні відмінності турецьких студентів – зокрема, схильність учнів до групової роботи під час аудиторних занять, активність у взаємодії як із викладачем, так і поміж собою – та максимально ефективно їх використовувати; треба звертати особливу увагу на те, що турецькі студенти дуже цінують шанобливе ставлення до себе і до своєї країни (особливо з боку викладача) і дуже болісно реагують на критику або недовіру; треба зважувати на національні почуття студентів, їхні звичаї святкування національних і релігійних свят.

Щодо традицій викладання англійської мови у Туреччині, то вони досить давні: використання англійської у якості засобу навчання та її викладання розпочалося з часів прибуття у країну американських місіонерів ще у 1820 році. Оскільки знання англійської забезпечувало місцевим шанси на отримання гарної роботи, вона поступово витіснила інші мови, зокрема, французьку, яка до тоді була у Туреччині мовою дипломатії, освіти та мистецтва. В подальшому англійська ще більше закріпила свої позиції і наразі є обов'язковою для вивчення на всіх рівнях освіти, в той час як німецька та французька пропонуються як факультативні. В турецьких університетах головною вимогою до дослідників є наявність публікацій англійською мовою у міжнародних журналах; крім публікацій, вони також мають складати централізовані тести з англійської мови (Kirkgoz, 2007).

Попри те, що у статусності англійської мови у Туреччині немає ніяких сумнівів, не можна, однак, не зауважити, що у практиці її викладання турецьким студентам все ж існують деякі проблеми і навіть виклики, а ефективність отримання вищої освіти англійською широко обговорюється у цій країні на національному рівні. Зокрема, думка американського місіонера Сайруса Гемліна (Cyrus Hamlinan), засновника першої при-

ватної школи у Туреччині із викладанням англійською (1863), про те, що турки майже ніколи не вивчають іноземні мови бо надто мало зважають на відгуки іноземців (Luk, 2006: 44) вважається і досі актуальною. Що ж до сучасних досліджень, то відзначається, що значна кількість студентів (67%) зазнають труднощі через навчання англійською; студенти називають три основні проблеми: навчання англійською мовою знижує їхню здатність розуміти загальні поняття та призводить до поверхневого навчання; їх охоплює почуття віддаленості від власної культури та мови через навчання англійською; вони відчувають дискомфорт від розуміння власного недостатнього рівня володіння англійською у міжнародному академічному середовищі (Kirkgoz, 2009: 677–678).

Слід наголосити на тому, що українському викладачеві (перш ніж розпочинати свою роботу з групою турецьких студентів) треба враховувати всі вищезазначені національно-культурні особливості з тим щоб організувати навчальний процес таким чином, щоб він був максимально ефективним і забезпечував гідний результат (у чому і полягає справжнє мистецтво викладача).

На нашу думку, під час викладання англійської мови в турецькій аудиторії саме такий аспект як читання може стати тим важелем, за допомогою якого (через яскраво виражену схильність турецьких студентів до групової роботи і природню можливість охоплення всієї групи завданнями, пов'язаними з читанням) можна досягти найліпшого ефекту.

Спираючись на свій досвід роботи, маємо констатувати, що підготовку до читання на першому етапі слід розпочинати з pre-reading activities, які забезпечують зняття лексико-граматичних труднощів та полегшують розуміння запропонованого тексту. (Слід зазначити, що дуже великих проблем з вимовою у турецьких студентів, зазвичай, не виникає; бувають іноді навіть випадки, коли студенти демонструють доволі якісне і відповідного темпу читання за умови, що їхнє розуміння при цьому не перевищує 25 % тексту, що може попервах ввести у оману навіть досвідченого викладача.) У практиці своєї роботи ми спиралися на методику, розроблену професором Полом Нейшеном (Paul Nation), фокусом якої є вивчення вокабуляру. Цільові слова (target words) вводяться за допомогою визначень і оздоблюються прикладами вживання. Подальші вправи спонукають учнів пригадувати значення цих слів. Деякі вправи пропонують студентам визначати значення слів у контексті речень, відмінних від попередньо наданих означень. Така діяльність допомагає учням

знаходити потім ці цільові слова у запропонованому тексті, знов пригадувати їхнє значення (чим забезпечується необхідна методична повторюваність) і таким чином формувати навички їх практичного використання (Nation, 2001; 2009).

У міру просування за робочою програмою курсу англійської мови зі студентами та відповідним вирівнюванням їхньої мовленнєвої компетенції (що відбувається не одразу та ціною значних зусиль з боку викладача в умовах буденних змін у складі навчальної групи та впливу деяких інших негативних факторів) можна переходити до *pre-reading activities*, які передбачають знайомство учнів з основним змістом та організацією тексту з опорою на їхні попередні знання (Mulatu, Regassa, 2022: 5). Розглянемо деякі види *pre-reading activities*, що найліпше зарекомендували себе у роботі над читанням в турецькій аудиторії:

1. *Pre-questioning* – звичайна стратегія опитування перед читанням, яка допомагає студентам у формуванні попереднього уявлення про його зміст. Запитання ставляться зовсім не для того, щоб перевірити рівень розуміння учнями певного матеріалу, а для того, щоб викликати їхню цікавість і спонукати до встановлення асоціацій між темою та їхніми базовими знаннями. Викладач має визначити очікування студентів, тобто їхнє уявлення про що йтиметься в читанні. Практика доводить, що студенти запам'ятовують більше і краще, якщо читання відбувається із попередніми запитаннями, а не за принципом «губки», коли вони просто намагаються якомога більше в себе ввібрати.

2. *Pre-reading plan*. Тема тексту для читання оголошується студентам коротким реченням, щоб таким чином стимулювати її обговорення. Групу студентів можна поділити на підгрупи, щоб у кожній із них учні склали списки слів і фраз із їхніх попередніх знань, які були б максимально пов'язані з запропонованою темою. Підгрупи діляться цими списками між собою і вголос обмірковують, наскільки все те, що включено у списки, має відношення до теми. Таким чином студенти вже на етапі *pre-reading activities* мають можливість пов'язати свої базові знання з інформацією, яку вони отримують у тексті та сформулювати відповідні очікування щодо його змісту.

3. *KWL* (*know – want to know – have already learnt*). Цей графічний органайзер, запропонований професором Д. Оглем (Oggle, 1986), складається з трьох частин: у першій частині студенти визначають, що вони вже знають з теми тексту для читання; у другій – що вони хочуть знати, а в третій (визначається вже по завершенні читання)

– чому вони навчилися. На перших двох етапах *KWL* студенти та викладач беруть участь в усній дискусії. Студенти обмірковують свої знання щодо теми, вдаються до мозкового штурму для визначення списку своїх ідей та визначення категорій інформації. Далі викладач допомагає учням висвітлити прогалини та невідповідності у їхніх знаннях, після чого студенти створюють індивідуальні списки того, про що вони хочуть дізнатися, або формують запитання, на які вони хочуть отримати відповідь. *KWL* покращує здатність учнів встановлювати зв'язки між різними категоріями інформації та спонукає їх до навчання.

4. *Previewing* – найперший підхід до самого читання. Переглядаючи текст (наприклад, розділи у підручнику), учні мають навчитися певним чином орієнтуватись у наявній рубрикації (заголовки, переліки, назви, скорочення, виділення, числа) з тим щоб відразу ж сформулювати попереднє уявлення про зміст; на думку Ф. Столлера, також важливо звертати увагу на малюнки, діаграми, графіки, таблиці, фотографії, які поліпшують сприйняття основної ідеї (Stoller, 1994).

5. *Guessing*. Переглянувши текст, студенти висувають свої гіпотези щодо того, про що буде читання, або ставлять запитання про те, чому автор вирішив написати той текст, якою була його мета. Після швидкого ознайомлювального читання студенти мають підтвердити або відхилити ці гіпотези настільки, наскільки можуть, виходячи з тої обмеженої інформації, яка у них є. Можливе й швидке читання поточного абзацу та прогнозування інформації, яка надійде в наступному абзаці.

6. *Skimming* та *scanning*. *Skimming* можна визначити як такий тип читання, коли учень швидко читає текст, щоб отримати загальне уявлення про що в ньому йдеться, не звертаючи пильної уваги на надмірні деталі; *scanning* – вибіркового метод читання, коли мають на меті знайти певну інформацію. *Skimming* передбачає зчитування максимальної кількості матеріалу за мінімальний час; *scanning* є методом швидкого пошуку інформації за ключовими словами. Маємо відразу ж зазначити, що *skimming* ідеально підходить для роботи з турецькими студентами, тому що надає їм можливість продемонструвати загальне розуміння тексту, не акцентуючи увагу на деталі, які студенти можуть не знати, але зазвичай не хочуть цього показувати; *scanning* дає їм змогу проявити швидку реакцію у пошуку інформації за заданими ключовими словами.

Як показало опитування (загальна кількість опитованих складала 30 осіб), усі ці види *pre-*

reading activities позитивно сприймалися турецькими студентами. Найвищі бали (за 10-бальною шкалою) отримали skimming (9 балів), scanning, pre-questioning та pre-reading plan (по 8 балів); previewing та guessing отримали по 7 балів; найменшу кількість балів набрав KWL організатор (6 балів) – можливо, через те, що студентам було дещо важко відразу чітко з'ясувати, які знання вони мають за темою та що саме вони хотіли б взнати (хоча невелика кількість найбільш цілеспрямованих студентів найвище оцінила саме цей вид pre-reading activities). Більше 80% опитуваних відзначили (завдяки skimming та scanning) підвищення загального темпу читання; 75% вказали (завдяки previewing та guessing) на значущість передбачення, яке допомагає відчувати загальний зміст тексту для читання вже на етапі pre-reading activities і забезпечує економію часу; близько 80% опитуваних зазначили користь від того, що вони мали змогу під час pre-questioning вільно брати участь у обговореннях, давати свої коментарі (до цього ж їх спонукав і pre-reading plan); 64% студентів відчували, що їм легше ставити запитання, коли вони обговорювали тему, зв'язок з якою забезпечувала опора на їхні попередні знання; 87% опитуваних помітили позитивні зміни в собі та відчули більшу впевненість при читанні англійською, бо стали краще розуміти тексти; 12% (сильні студенти) від-

чули себе готовими (після previewing) самостійно вирішувати, які інші стратегії pre-reading activities вони будуть використовувати щодо переглянутого тексту, щоб краще його зрозуміти.

Висновки. Спостереження за впливом pre-reading activities на якість розуміння прочитаного студентами під час викладання іноземної мови доводять, що вся та діяльність, яка здійснюється перед читанням, є дуже корисною для розуміння тексту. Ця підготовча робота, з одного боку, допомагає учням зв'язати нову інформацію з тим, що вони вже знають, а з іншого – є необхідною розминкою, яка значною мірою сприяє повноцінному читанню.

Сучасні методичні напрацювання, міжнародний досвід надають викладачеві іноземної мови розмаїття стратегій для здійснення підготовки студентів до читання. Їх вибір значною мірою залежить від текстового матеріалу та пов'язаних з ним задач, рівня мовної підготовки студентів та (якщо відбувається навчання іноземців) їхніх національно-культурних особливостей. Викладач (у кожному певному випадку) має підбирати таку комбінацію видів pre-reading activities, щоб вона не тільки найкращим чином сприяла формуванню готовності у студентів до читання, але й кожного разу надавала їм наснагу та переконання для того, щоб вони стали активними та успішними читачами впродовж всього свого життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Agbevivi S. L. G., Adogba J. N. Pre-reading activities and their effects on English reading comprehension of ESL Basic School Pupils. *British Journal of Education*. 2022. Vol. 10. Issue 16. P. 51–66. URL: <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol10n165166>
2. Ajideh P. Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*. 2003. Vol. 3. No. 1. P. 1–14.
3. Arce X. C. Students' first approach to reading comprehension: pre-reading strategies. *Letras*. 2000. Vol. 32. P. 121–136.
4. Kirkgoz Y. English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*. 2007. Vol. 38. No. 2. P. 216–228.
5. Kirkgoz Y. Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*. 2009. Vol. 23. No. 5. P. 663–684.
6. Lailiyah M., Wediyantoro P., Yustisia K. The effectiveness of pre-reading strategies on reading comprehension of EFL students. *EnJourMe (English Journal Of Merdeka): Culture, Language, And Teaching Of English*. 2019. Vol. 4. No. 2. P. 82–87. URL: <https://doi.org/10.26905/enjourme.v4i2.3954>
7. Luk N. Cornerstones of Turkish education from the Ottoman to the post-Republic Turkey: A history of English language teaching in Turkey [dissertation]. Indiana: Indiana University of Pennsylvania, 2006. 295 p.
8. Maunsell M. Academic prereading activity menus to support international ESL students in higher education. *The CATESOL Journal*. 2019. Vol. 33. No. 1. P. 1–12.
9. Mulatu E., Regassa T. Teaching reading skills in EFL classes: Practice and procedures teachers use to help learners with low reading skills. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093493>
10. Nation I. S. P. 4000 Essential English Words. Book 1. Seoul : Compass Publishing, 2009. 195 p.
11. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2001. xiv, 477 p.
12. OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
13. Ogle D. M. K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. 1986. Vol. 39. No. 6. P. 564–570.
14. Stoller F. L. Making the most of a news magazine passage for reading-skills development. *English Teaching Forum*. 1994. Vol. 32. No. 1. P. 2–7.
15. Wallace C. Critical reading in language education. New York : Palgrave Macmillan, 2003. viii, 217 p.

REFERENCES

1. Agbevivi, S. L. G., Adogpa, J. N. (2022) Pre-reading activities and their effects on English reading comprehension of ESL Basic School Pupils. *British Journal of Education*. Vol. 10. Issue 16. P. 51–66. URL: <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol10n165166>
2. Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*. Vol. 3. No. 1. P. 1–14.
3. Arce, X. C. (2000). Students' first approach to reading comprehension: pre-reading strategies. *Letras*. Vol. 32. P. 121–136.
4. Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*. Vol. 38. No. 2. P. 216–228.
5. Kirkgoz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*. Vol. 23. No. 5. P. 663–684.
6. Lailiyah, M., Wediyantoro, P., Yustisia, K. (2019). The effectiveness of pre-reading strategies on reading comprehension of EFL students. *EnJourMe (English Journal Of Merdeka): Culture, Language, And Teaching Of English*. Vol. 4. No. 2. P. 82–87. URL: <https://doi.org/10.26905/enjourme.v4i2.3954>
7. Luk, N. (2006). Cornerstones of Turkish education from the Ottoman to the post-Republic Turkey: A history of English language teaching in Turkey [dissertation]. Indiana: Indiana University of Pennsylvania.
8. Maunsell, M. (2019). Academic prereading activity menus to support international ESL students in higher education. *The CATESOL Journal*. Vol. 33. No. 1. P. 1–12.
9. Mulatu, E., Regassa, T. (2022) Teaching reading skills in EFL classes: Practice and procedures teachers use to help learners with low reading skills, *Cogent Education*. Vol. 9. No. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093493>
10. Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge; New York : Cambridge University Press.
11. Nation, I. S. P. (2009). 4000 Essential English Words. Book 1. Seoul : Compass Publishing.
12. OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. Paris : OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
13. Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. Vol. 39. No. 6. P. 564–570.
14. Stoller, F. L. (1994). Making the most of a news magazine passage for reading-skills development. *English Teaching Forum*. Vol. 32. No. 1. P. 2–7.
15. Wallace, C. (2003). Critical reading in language education. New York : Palgrave Macmillan.

Лариса РУБАН,
orcid.org/0000-0001-5539-931X
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов економічного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) mlarissa@ukr.net

КАЗКОТЕРАПІЯ У ПІДГОТОВЦІ ЖІНОК ДО МАЙБУТНЬОГО МАТЕРИНСТВА

У статті акцентовано увагу на можливостях використання казкотерапії фахівцями соціономічних спеціальностей у процесі підготовки жінок до майбутнього материнства. Значне місце у казкових нарративах приділяється функції материнства. Мета статті полягає у визначенні змісту казкотерапії та створенні авторської казки, яка орієнтована на педагогічну і психологічну допомогу жінкам, що планують вагітність. Методи дослідження: вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психологічної та педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми. У роботі з жінками, які планують вагітність, терапевтична казка посідає вагоме місце. Казкотерапія допомагає особистості розв'язати проблеми та подолати труднощі, що виникають, прийняти правильне рішення в складній ситуації. Підкреслено, що терапевтична казка може допомогти жінкам зменшити напругу, невпевненість у собі, спокійніше пережити родові травми та подарувати віру у материнство. Створюючи терапевтичну казку, жінка виходить за межі традиційного сприйняття дійсності, що дозволяє подивитися на ситуацію з іншої точки зору. Вигадуючи авторську казку, жінка знімає внутрішнє напруження, занурюється у власну проблему і знаходить варіанти її розв'язання. Наголошено, що основне ядро казки – це метафора. Використовуючи метафору під час створення казки, автор виходить за межі своєї свідомості, що дозволяє подивитися на проблемну ситуацію зі сторони. Користуючись казковими образами, ми можемо інтуїтивно знайти вихід зі складної ситуації. Наша підсвідомість мислить символами і образами. З'ясовано, що працювати з казкою можна на будь-якому перинатальному етапі: планування вагітності, вагітність, післяпологовий період. Зроблено висновок, що казкотерапія допомагає жінці зануритися у свій внутрішній світ, проаналізувати пережитий досвід та змодельовати власне майбутнє.

Ключові слова: казка, терапевтична казка, казкотерапія, педагогічна і психологічна допомога, вагітність.

Larysa RUBAN,
orcid.org/0000-0001-5539-931X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages in Faculty of Economics
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) mlarissa@ukr.net

FAIRY TALE THERAPY FOR WOMEN PLANNING CHILDBIRTH

The article focuses on the aspects of using fairy tale therapy by specialists of socionomic sphere in the process of work with women who are planning childbirth. A significant place in fairy tale narratives is given to the function of motherhood. The purpose of the article is to determine the content of fairy tale therapy and write your own fairy tale, which focuses on pedagogical and psychological assistance to women planning childbirth. Research methods applied: study, analysis and generalization of special psychological and pedagogical literature in order to identify the state of the research problem. In working with women who are planning childbirth, the therapeutic fairy tale occupies an important place. Fairy tale therapy helps a person to solve problems and overcome difficulties that arise, to make the right decision in a difficult situation. The article emphasizes that a therapeutic fairy tale can help women reduce stress, insecurity; more calmly overcome birth trauma and give hope to have a baby. By creating a therapeutic fairy tale, a woman goes beyond the traditional perception of reality, which allows to look at the situation from a different point of view. Furthermore, by creating a fairy tale, a woman relieves internal tension, immerses herself in her own problem and finds options for its solution. It is emphasized that the main core of the fairy tale is a metaphor. Using a metaphor when creating a fairy tale, a woman goes beyond her consciousness, which allows her to look at a problematic situation from the outside. Using fairy images, we can intuitively find a way out of a difficult situation. Our subconscious mind thinks in symbols and images. It was found that women could work with fairy tales at any perinatal period: pregnancy planning, pregnancy, postpartum. Fairy tale therapy helps women to immerse themselves in inner world, analyze the experience and model their own future.

Key words: fairy tale, therapeutic fairy tale, fairy tale therapy, pedagogical and psychological assistance, childbirth.

Постановка проблеми. У сучасному бурхливо змінному світі важливим завданням фахівців-соціологів (соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів та ін.) є оволодіння дієвими засобами надання підтримки й допомоги майбутнім матерям.

Серед спектру визначених дослідниками засобів (Березан, 2020) варто виокремити казкотерапію, яка допомагає особистості подолати власні труднощі, прийняти правильне рішення в складній ситуації. Казкотерапія сприяє тому, що негативні образи, певні людські якості перетворюються на позитивні завдяки діям героїв.

Варто зазначити, що казкотерапія орієнтована не лише на дітей, а й на дорослих, в душі яких завжди живе маленька дитина, яка вірить у дива, вигадані казкові історії. Створюючи терапевтичну казку, дорослий виходить за межі традиційного сприйняття дійсності, що дозволяє подивитися на ситуацію з іншої точки зору. Вигадуючи авторську казку, дорослий знімає внутрішнє напруження, занурюється у власну проблему і знаходить варіанти її розв'язання. Казкові наративи, які розповідає людина, – це не просто історії, це – відображення того, що відбувається у її житті. Це події, які свідомо чи несвідомо вона переживає.

Аналіз досліджень. За словами відомого українського вченого-педагога Марії Лещенко: «Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Діти дуже люблять казки тому, що в них компенсується недостатність дій у реальному житті, і стає можливою реалізація їх творчого потенціалу» (Лещенко, 2003: 121). Т. Зінкевич-Євстігнеєва, засновниця методу комплексної казкотерапії, підкреслює, що казкотерапія – це не тільки особлива мова. Це філософська, психологічна виховна система, спрямована на гармонізацію людини, формування осмисленого сприйняття подій життя, а також життєстійкості і успішності в соціальних відносинах (Зінкевич-Євстігнеєва, 2021). За словами Зоряни і Ніни Некрасових, казка живе у підсвідомості, а підсвідомість пам'ятає абсолютно все. У підсвідомості живуть не лише всі наші проблеми, а й варіанти їх вирішення (Некрасова, 2007: 15). Психолог А. Осипова акцентує увагу на п'яти прийомах роботи із казкою, підкреслюючи: «Чарівні казки описують глибинний людський досвід проходження емоційних криз та подолання страху. Вони дають людині опору в умовах невизначеного емоційного досвіду і готують його до кризових переживань. Кожна з чарівних казок містить інформацію про певний тип дезадаптації і способі проживання

певної кризи» (Осипова, 2002: 203-204). Дослідник чарівної казки В. Пропп проаналізував велику кількість казок і дійшов висновку, що всі вони мають чіткі правила. Дослідивши ці правила, вчений склав «карту казки», користуючись якою кожен бажаючий може написати свою власну авторську казку (Пропп, 1969). І. Семіна, психотерапевт, казкарка, авторка книги «Як матуся за чудом ходила», дослідила різні аспекти казок і запропонувала свій власний сценарій роботи з казкою для жінок, які планують вагітність. Письмениця переконує, що казка може допомогти жінкам зцілити будь-які душевні рани (Семіна, 2012). Разом з тим, у наукових працях не приділялося достатньої уваги казкотерапії для жінок, які планують вагітність.

Мета статті – визначення змісту казкотерапії та створення авторської казки, яка орієнтована на педагогічну і психологічну допомогу жінкам, що планують вагітність.

Для досягнення поставленої мети застосовувалися переважно теоретичні методи дослідження: вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У роботі з жінками, які планують вагітність, терапевтична казка посідає вагоме місце. Така казка допомагає жінкам подолати страх, хвилювання, невизначеність, наповнює моральним ресурсом та підсилює віру у себе і свої можливості. Терапевтична казка може стати чарівним провідником у країну материнства для тих жінок, які з певних причин ще не пізнали щастя бути мамою.

Значне місце у казкових наративах приділяється функції материнства: «Найкраща мама» (Українська народна казка Подніпров'я (Наддніпрянини) (Казки народів світу, 1980); «Материнська любов» (Корейська казка) (Казки народів світу, 1980); «Серце матері» (Румунська народна казка) (Казки народів світу, 1980); «Казка про гномиків і їхню маму» (Українська народна казка) (Українські народні казки, 2017); «Котенята» (Італійська народна казка) (Казки народів світу, 1980) та багато інших.

Якщо ми зануримося у зміст народних казок світу, то зможемо виокремити ті, які торкаються проблеми продовження роду. Народні казки – це мудрі мандрівники, які в давнину ніхто не записував, а передавав з вуст в уста, від покоління до покоління. Народна казка ніколи не вмирає, бо завуальовано в діях героїв розкриває певну життєву проблему і допомагає знайти вихід зі складної ситуації. Українські народні казки, такі як:

«Кривенька качечка», «Дівчина-Снігуронька», «Івасик-Телесик» висвітлюють тему материнства. З перших рядків зазначених казок йдеться: *«Жили собі дід і баба, а дітей у них не було. Усе сумують вони, а потім дід і каже бабі...»* («Кривенька качечка»); *«Жили собі дід і баба. Добре жили, у мирі. Тіко одна біда була – не було в них діточок...»* («Дівчина-Снігуронька»); *«Жили собі дід та баба. Вже й старі стали, а дітей нема. Журиться дід та баба...»* («Івасик-Телесик») (Українські народні казки, 2017). Варто зазначити, що не лише в українських народних казках розкрито тему материнства. У грецькій народній казці «Хлопчик-мізинчик» розповідається: *«Жили-собі були дід і баба, а дітей у них не було...»* (Казки народів світу, 1980). Хорватська народна казка «Дівчина-жаба» розповідає: *«Жив собі чоловік та жінка, і не було в них дітей. Уже й старість підходить, а вони все самі...»* (Казки народів світу, 1980). Дійство у казках німецьких письменників братів Грімм розгортається навколо питання батьківства. Серед них у казці «Мізинчик»: *«Жив на світі бідний селянин. Якось увечері розпалював він вогонь у грубці, а жінка пряла. Ось він і каже: – Сумно мені, що в нас нема дітей. У нашій хаті так тихо, а по сусідських он як гамірно та весело!»*; у казці «Рапунцель»: *«Якось жили на світі чоловік і дружина; їм давно вже хотілося мати дитину, але їй все не було; і ось, нарешті, з'явилася у дружини надія, що милостивий Господь виконає її бажання»* (Брати Грімм, 1991). Казка датського письменника Г. К. Андерсена «Дюймовочка» також торкається проблеми продовження роду: *«Жила колись одна жінка. Вона дуже хотіла мати маленьку дитинку – тільки не знала, де її взяти. От вона й пішла до старої чаклунки»* (Андерсен, 2015). У британському світі збірка народних поетичних казок «Матусь-Гуска» є важливим помічником у вихованні дітей. Будучи невід'ємною частиною дитинства, збірка британського фольклору є взірцем мудрих наративів для майбутніх мам (Wright, 2007). Таким чином, казок, які зосереджені на темі материнства, продовження роду, досить багато в усіх народів світу. Розмірковуючи над змістом казок, можна дійти висновку, що зазначена проблема існувала за всіх часів у багатьох народів.

Сюжетна лінія у народних казках відбувається поза часом і не має точно визначеного місця. Так, народні казки починаються зі слів «Жили-були...», наприклад, у лісі – у якомусь, але не визначено у конкретно якому лісі. Крім того, такі казки вигадують спільноти людей, а не окремий автор. Ще один елемент, який вирізняє народну

казку від інших видів усної народної творчості – це наявність у казках магії (Miller, 2018).

Класичні європейські, скандинавські та слов'янські казки беруть початок після заборони поклоніння чисельним богам та появи християнства. Головні герої народних казок – відьми, феї тощо. Можна прослідкувати схожі риси між героями казок та дохристиянськими богами. Казки несуть в собі Божественне жіноче начало, яке тісно пов'язане з природою. За словами Е. Міллера, засновника і керівника Всесвітнього інституту розповіді (www.storytellinginstitute.org), робота з цими казками може принести як індивідуальне, так і соціально-культурне зцілення (Miller, 2018).

Основне ядро казки – це метафора. Використовуючи метафору під час створення казки, автор виходить за межі своєї свідомості, що дозволяє подивитися на проблемну ситуацію зі сторони. Казка – це той інструмент, який допомагає розв'язати певну життєву проблему. Адже користуючись казковими образами, ми можемо інтуїтивно знайти вихід зі складної ситуації. Наша підсвідомість мислить символами і образами (Некрасова, 2007: 15).

А. Осипова виділяє декілька прийомів роботи з казкою. *Перший прийом* – аналіз казки. Для цього обирається відома казка і аналізується певна ситуація, вчинок головного героя тощо. *Другий прийом* – розповідь казок, що допомагає розвивати уяву, фантазію. *Третій прийом* – переписування казок. Цей прийом застосовується у роботі з казкою в тому випадку, коли не подобається сюжет казки, риси головного героя, фінал тощо. Ефект від даного прийому казкотерапії полягає у тому, що обирається той варіант казки, який відображає внутрішній стан особистості і за допомогою якого вона звільняється від проблеми, напруження тощо. *Четвертий прийом* – постановка казки за допомогою ляльок. Такий прийом допомагає особистості вдосконалювати і виражати ті емоції, які вона з якихось причин пригнічує в собі. *П'ятий прийом* – створення казок, що допомагає особистості виявити внутрішні проблеми, страхи, невпевненість тощо і знайти вихід зі складної ситуації (Осипова, 2002: 203-204).

В. Пропп (1895–1970), мовознавець, філософ, дослідник чарівної казки, автор праці «Морфологія казки», проаналізував велику кількість казок і дійшов висновку, що всі вони мають чіткі правила. Дослідивши правила, вчений склав «карту казки», виділивши 31 повторюваний постійний елемент дійової особи і поклавши початок структурно-типологічному вивченню наративу (Казкотерапія, 2021; Пропп, 1969). Дотримуючись пра-

вил, викладених у «карті казок», кожен бажаючий може написати свою власну авторську казку.

У нашому дослідженні ми сфокусуємо свою увагу на прийомі створення авторської казки з метою одержання психологічної й педагогічної допомоги жінкам, які планують вагітність.

Вагітність та народження дитини – радісна, але, водночас, бентежна та відповідальна подія для кожної жінки. Дуже часто трапляється так, що жінка відчуває панічний страх від однієї думки про вагітність. Страх може призвести до того, що жінка підсвідомо відкладає народження дитини.

Страх перед пологами, зазвичай, класифікується як первинна або вторинна токофобія. Токофобія – це патологічний страх дітонородження (Токофобія, 2021). Первинна токофобія зустрічається у жінок, які ніколи не народжували. Такі жінки можуть настільки боятися вагітності й пологів, що не наважуються завагітніти. Вторинна токофобія зустрічається у жінок, які народжували раніше і пережили травматичні пологи (Wahlbecka, 2018: 299-306).

Окрім токофобії, майбутні матері можуть потребувати допомоги в разі, якщо їх охоплюють такі страхи, проблеми: страх кесаревого розтину; родова травма / попередня родова травма; труднощі, пов'язані з грудним вигодовуванням; прив'язаність до дитини; проблеми у сімейних відносинах / матері-одиначки; проблеми, пов'язані з поверненням на роботу та декретною відпусткою; відсутність генетичного зв'язку з дитиною в разі штучного запліднення (Clinical Meeting, 2021).

Ми вважаємо, що «лікування» казкою може допомогти жінкам зменшити напругу, невпевненість у собі, спокійніше пережити родові травми та подарувати віру у материнство. «Лікування казкотерапією полягає у тому, щоб, тримаючись за руку помічника, пройти разом те саме «страшне місце» і побачити, що за ним починається «нестрашна місцевість», життя триває. З'являється світло, вирішується задача, людина залишається живою, починається новий день» (Арт-терапія, 2021).

І. Семіна, тілесно-орієнтований психотерапевт, казкарка, письменниця, пропонує жінкам, які планують вагітність, наступний сценарій роботи із казкою. Спочатку необхідно познайомитися з її змістом та відслідкувати емоційний фон, який виникає під час читання. Потім письменниця наголошує на необхідності виявлення множинних смислових шарів, тобто вчинків героїв казки та ситуацій, в які вони потрапляють. Наступний етап – з'ясування мотивації героїв, їх поведінки в різних ситуаціях та усвідомлення зв'язку з власними життєвими переживаннями, реаліями. Далі

слідє аналіз символіки казки та актуалізація почуттів, які виникли від знайомства із казкою. Завершальний крок – визначення послань, які несе казка (Семіна, 2012).

Казкарка підкреслює: «М'яко впливаючи на психіку на рівні архетипів, казка допомагає через метафору й іносказання виявити і опрацювати проблемні теми. Не порушуючи особистісної цілісності людини, казка вибірково і тонко впливає на ті струни душі, які входять з нею в резонанс» (Семіна, 2012).

З метою одержання психологічної й педагогічної допомоги жінкам, які планують вагітність, ми виділяємо наступні кроки створення авторської казки, а далі роботи із нею. Для того, щоб написати казку, радимо, наприклад, уявити ранок поточного дня і описати у формі казкової розповіді ті емоції, переживання, які цей ранок викликав. Для прикладу, жінка прокинулася і перше, що побачила і на чому зосередила свою увагу, це промені ласкавого сонечка, яке наповнило теплом всю кімнату. Варіант казки: «У далекі-далекі часи жили злі племена людей, які ніколи не бачили сонячного світла, промені якого дарували б їм свої теплі дотики. Оскільки племена не бачили сонця, то ніколи не посміхалися, не були щасливими і не вмiли радіти. Одного разу до цього племені прилетіла маленька істота, яка випромінювала світло і з кожним змахом своїх крил зачаровувала погляди...». Далі підключаємо фантазію і творимо авторську казку. Коли казка написана, переходимо до наступного етапу – роботи з нею.

Для роботи з авторською казкою нам потрібно залучити «помічника» (іншу людину). Так, читаємо помічнику казку від свого імені. Уважно прослухавши казку, помічник задає питання. Наприклад: «Чому головний герой вчинив так чи інакше?»; «Що мотивувало його?»; «Про що казка?» (це тема чи задача, яка хвилює автора казки); «Які якості притаманні головному герою?»; «У яких відносинах головний герой з іншими персонажами казки?»; «Чи є у головного героя ціль і як він її досягає?» тощо.

Варто підкреслити, що герої авторської казки – це люди, які в реальному житті оточують автора, або його особисті якості. Якщо виділити дієслова у казці, то можна з'ясувати, яка стратегія життя притаманна автору. Якщо акцентувати увагу на *прикметниках*, то вони вказують на те, як автор сприймає світ.

Для прикладу наведемо авторську терапевтичну казку, яка розповідає історію про два королівства, на господарів яких було накладено злі чари і в результаті чого вони не мали сім'ї, дітей.

Давним-давно було на світі два сусідніх королівства. У одному королівстві жила чарівна принцеса, яка вигадувала цікаві історії, малювала прекрасні картини і вишивала на полотні тварин, яким давала чудернацькі імена. У іншому королівстві жив темноволосий красень принц, який вмів приборкувати найсильніших тигрів і левів одним лиш поглядом своїх очей. Молоді люди мали всі ті якості, які привертають і захоплюють людей – душевна краса, скромність, наполегливість, доброта та ввічливість. Але, незважаючи на ці якості, принц і принцеса були самотніми. Не було у них пари, сім'ї, дітей, не вміли вони закохуватися. А трапилося це тому, що в місцевих краях жила зла чаклунка, яка дуже заздрила красі та доброті принца і принцеси. І тому вона наклала злі чари на молодих людей. Довго сумували вони, але світ широкий не без добрих людей.

Так, тими краями проїздила добра фея, яка почула від людей сумну історію про принца і принцесу. Вирішила фея допомогти молодим людям. Зупинилася вона біля королівства принца, постукала у двері і попросилася на нічліг. Оскільки принц був доброї душі людиною, то, звичайно, запросив гостю зайти, частував її смачними стравами і солодким вином. Принц розповів їй свою невтішну історію, а фея промовила до нього:

– Чула від людей про твою біду. Не сумуй, ясний молодець. Лягай спати, а зранку виходь до саду, що поєднує твоє королівство з сусіднім.

Так і вчинив принц. Ліг спати, а зранку вийшов до саду і побачив дерево, яке зацвіло прекрасним білим цвітом, а біля дерева стоїть дівчина з розкішним хвилястим волоссям і чарівною посмішкою. Це була принцеса з сусіднього королівства.

Раптом принц почув голос феї:

– Принце, підійди до дерева, візьми дівчину за руку, подивися в її очі і подаруй їй квітку з дерева.

Послухався принц поради феї. Так і вчинив. Зірвав з дерева неймовірної краси квітку і подарував принцесі. Раптом, трапилося диво. Чари, накладені чаклункою, розвіялися і молоді люди закохалися один в одного.

Принц часто зустрічався з принцесою в саду, де цвіло незвичайне дерево, всі гілки якого були вкриті прекрасними білими квітами. Вони так палко покохали один одного, що згодом зіграли пишне весілля. Але на цьому історія не закінчується.

Одного дня, вже будучи королем і королевою, вони вийшли в улюблений сад і помітили на вітках свого білосніжного дерева колиску. А коли підійшли ближче, то побачили в ній крихітне дитячко. Дитина посміхалася і простягала свої рученята до молодої пари.

Так, фея розвіяла чари злої чаклунки, поєднавши серця двох самотніх людей і подарувавши прекрасне малятко, яке тішило їх ще дуже багато років.

У даному випадку казка орієнтована на проблему, яка пов'язана зі страхом перед вагітністю і створенням сім'ї, які стали перешкодою на шляху до продовження роду.

Казкотерапія, яка є складовою арт-терапії, може допомогти жінкам, які планують вагітність:

1. Дослідити і зрозуміти зміни, які відбуваються в свідомості особистості під час переходу від жінки до жінки-матері.

2. Розібратися зі страхом, пов'язаним із вагітністю та пологами.

3. Відкрити незвідане, що дуже важливо в материнстві.

4. Проаналізувати відносини зі своєю внутрішньою / зовнішньою матір'ю.

5. Підключитися до внутрішніх ресурсів та самопідтримки.

6. З'ясувати почуття, пов'язані з власною матір'ю, сімейною ситуацією, історією вагітності, перш ніж вони зможуть зосередитися на дитині.

7. Фантазувати про вагітність і народження дитини (Clinical Meeting, 2021).

Працювати з казкою можна на будь-якому перинатальному етапі: планування вагітності, вагітність, післяпологовий період.

Висновки. Таким чином, казкотерапію доцільно застосовувати фахівцями соціономічних спеціальностей для допомоги жінкам, які планують вагітність, з метою зменшення напруги, невпевненості, відпрацювання родових травм, знаходження виходу зі складної ситуації та підтримки віри у материнство. Казкотерапія допомагає зануритися у внутрішній світ жінки, проаналізувати пережитий досвід та змодельовати майбутнє. Безумовний «лікувальний» аспект будь-якої казки – це щасливий кінець, який сприяє тому, що негативний досвід перетворюється на позитивний.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з психології, педагогіки і психотерапії; розробки ефективних нарративних методик лікування казкою жінок, які знаходяться на етапі планування вагітності, вагітності, після народження дитини; встановлення причин і запобігання певних психологічних відхилень у жінок, які зіткнулися із післяпологовою депресією; розкриття творчого потенціалу жінок тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерсен Г. Х. Дюймовочка. Київ: Перо, 2015. 48 с.
2. Арт-терапія (Сказкотерапія). URL: http://svetlogorsk.by/media/1988/work_social-sphere_child-protection-sector_fairytale-therapy.pdf (дата звернення 20.09.2021)
3. Березан В. І. Інформаційно-комунікаційна компетентність фахівців соціономічних спеціальностей : монографія. Київ: Видавництво ПП «Астроя», 2020. 357 с.
4. Братя Гримм. Волшебные сказки. Запорожье: Интербук, 1991. 320 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тайный шифр женских сказок. URL: https://bookap.info/book/zinkevich_evstigneeva_taynyu_shifr_zhenskih_skazok/gl2.shtml (дата звернення 15.03.2021)
6. Казки народів світу. Київ: Веселка, 1980.
7. Казкотерапія. URL: <https://www.malecha.org.ua/portal/index.php/home/51-psychology-of-childhood/215-2011-10-31-10-25-48.html> (дата звернення 10.05.2021)
8. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник. Київ: АСМІ, 2003. Ч. I. 304 с.
9. Некрасова З., Некрасова Н. Сказочные возможности. Москва: София, 2007. 224 с.
10. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
11. Пропп В. Я. Морфология сказки. Москва: Наука, 1969.
12. Семіна І. Як мамочка за чудом ходила. СПб.: Речь, 2012. 240 с.
13. Українські народні казки. Харків: Юнісофт, 2017. 224 с.
14. Что такое токофобия и как с ней жить? URL: <https://n-e-n.ru/tokophobia/> (дата звернення 15.03.2021)
15. Clinical Meeting: On Birth and Art Therapy. URL: <https://arttherapycentre.com/blog/clinical-meeting-birth-art-therapy/> (дата звернення 11.03.2021)
16. Miller E. Fairytale Therapy. A Type of Storytelling Therapy. 2018. URL: https://storytellinginstitute.org/Fairytale_Therapy.pdf (дата звернення 15.05.2021)
17. Wahlbecka H., Kvistb L.J., Landgren K. Gaining hope and self-confidence – An interview study of women's experience of treatment by art therapy for severe fear of childbirth. *Women and birth*. 2018. Volume 31. Issue 4. P. 299–306.
18. Wright B. F. *The Real Mother Goose*. Book Jungle, 2007. 160 p.

REFERENCES

1. Andersen, H. Kh. (2015). *Diuimovochka* [Thumbelina]. Pero. [in Ukrainian].
2. *Art-terapiya (Skazkoterapiya)* [Art therapy (Fairy tale therapy)]. URL: http://svetlogorsk.by/media/1988/work_social-sphere_child-protection-sector_fairytale-therapy.pdf [in Russian].
3. Berezan, V. I. (2020). *Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei* : monohrafiia [Information and communication competence of specialists of socioeconomic sphere : monograph]. Astraiia 2020. [in Ukrainian].
4. Bratia Hrymm. (1991). *Volshebnyye skazky* [Fairy tales]. Ynterbuk. [in Russian].
5. Zynkevych-Evstyhneeva, T. D. *Tainyi shifir zhenskykh skazok* [Secret cipher of women's fairy tales]. URL: https://bookap.info/book/zinkevich_evstigneeva_taynyu_shifr_zhenskih_skazok/gl2.shtml [in Russian].
6. *Kazky narodiv svitu* [Fairy tales of the world]. (1980). Veselka. [in Ukrainian].
7. *Kazkoterapiya* [Fairy tale therapy]. URL: <https://www.malecha.org.ua/portal/index.php/home/51-psychology-of-childhood/215-2011-10-31-10-25-48.html> [in Ukrainian].
8. Leshchenko, M. P. (2003). *Shchastia dytyny – yedyne diisne shchastia na zemli: Do problemy pedahohichnoi maisternosti* [The happiness of the child is the only real happiness in the world]. ASMI. [in Ukrainian].
9. Nekrasova, Z., Nekrasova, N. (2007). *Skazochnyye vozmozhnosti* [Fabulous Opportunities]. Sofyia. [in Russian].
10. Osypova, A. A. (2002). *Obshchaia psikhokorreksiya* [General psychocorrection]. Sfera. [in Russian].
11. Propp, V. Ya. (1969). *Morfologiya skazky* [Morphology of the fairy tale]. Nauka. [in Russian].
12. Semyna, Y. (2012). *Kak mamochka za chudom khodyla* [How mom went for a miracle]. Rech. [in Russian].
13. *Ukrainski narodni kazky* [Ukrainian folk tales]. (2017). Yunisoft. [in Ukrainian].
14. *Chto takoe tokofobiya y kak s nei zhyt?* [What tokophobia is and how to live with it?]. URL: <https://n-e-n.ru/tokophobia/> [in Russian].
15. *Clinical Meeting: On Birth and Art Therapy*. URL: <https://arttherapycentre.com/blog/clinical-meeting-birth-art-therapy/>
16. Miller, E. (2018). *Fairytale Therapy. A Type of Storytelling Therapy*. URL: https://storytellinginstitute.org/Fairytale_Therapy.pdf
17. Wahlbecka, H., Kvistb, L.J., Landgren, K. (2018). Gaining hope and self-confidence – An interview study of women's experience of treatment by art therapy for severe fear of childbirth. *Women and birth*. Volume 31. Issue 4. P. 299–306.
18. Wright, B. F. (2007). *The Real Mother Goose*. Book Jungle.

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-30>

Олексій САМОЙЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6374-4168

доктор педагогічних наук,

доцент

Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки та стратегічних комунікацій

(Київ, Україна) alexlmdu@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті висвітлено проблематику організації освітнього процесу під час змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в реаліях повномасштабної воєнної Російської Федерації проти України в 2022 р. Проведено аналіз літератури та джерел, які систематизовані та досліджені автором, що дозволило отримати достовірні результати та обрати найоптимальніші для організації освітнього процесу. Встановлено, що змішані підходи до навчання виявилися одними з найпопулярніших технологій сьогодення, особливо враховуючи війну в Україні, оскільки дають можливість скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу. Автором описані основні аспекти для ефективного впровадження змішаного навчання для майбутніх фахівців з інформаційної безпеки; описані навички, які повинні здобути в процесі викладання дисципліни «Інформаційні системи і технології у юридичній діяльності». Зазначено, що застосування технологій змішаного навчання при вивченні дисципліни «Інформаційні системи і технології у юридичній діяльності» може стати одним із ключових напрямків підготовки майбутніх фахівців з інформаційної безпеки, оскільки відкриває широкі можливості для здійснення самостійної роботи здобувачів під керівництвом викладача, сприяє розвитку самостійної діяльності, стимулює одержання додаткових знань та їх закріплення як в синхронному, так і в асинхронному форматі, що дає можливість готувати конкурентоспроможних фахівців.

Для визначення ризиків та переваг в процесі змішаного навчання у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в умовах війни автором було проведено опитування, яке містило відкриті та закриті питання. В процесі дослідження доведено, що змішане навчання породжує безліч суперечливих очікувань, що призводить до неоднозначності оцінки цього процесу, хоча разом з тим, є більш перспективним ніж дистанційне навчання. Оптимізація навчального контенту під мобільні пристрої дає змогу здобувачам освіти отримати знання в складних умовах сьогодення.

Ключові слова: *змішане навчання, воєнна агресія, освітній процес, фахівці, інформаційна безпека.*

Oleksii SAMOILENKO,

orcid.org/0000-0002-6374-4168

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Educational and Research Institute of Information Security and Strategic Communications

(Kyiv, Ukraine) alexlmdu@gmail.com

ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING IN WARTIME FOR FUTURE INFORMATION SECURITY PROFESSIONALS

The article highlights the problems of organizing the educational process in blended learning for future information security specialists in the realities of the full-scale military action of the Russian Federation against Ukraine in 2022. The author analyzes the literature and sources systematized and researched by the author, which allowed obtaining reliable results and choosing the most optimal ones for organizing the educational process. It is established that blended learning approaches have proven to be one of the most popular technologies today, especially given the war in Ukraine, as they provide an opportunity to take advantage of the flexibility and convenience of a distance course and the advantages of a traditional classroom. The author describes the main aspects for the effective implementation of blended learning for future information security professionals; describes the skills that should be acquired in the process of teaching the discipline «Information Systems and Technologies in Legal Activities». It is noted that the use of blended learning technologies in the study of the discipline «Information Systems and Technologies in Legal Activities» may become one of the key areas of training of future information security professionals, since it opens up wide opportunities for independent work of students under the guidance of a teacher; promotes the development of independent activity, stimulates the acquisition of additional knowledge and its consolidation in both synchronous and asynchronous formats, which makes it possible to train competitive professionals.

To determine the risks and benefits of blended learning for future information security professionals in wartime, the author conducted a survey containing open and closed questions. The study proves that blended learning generates many conflicting expectations, which leads to ambiguity in the assessment of this process, although at the same time it is more promising than distance learning. Optimization of educational content for mobile devices allows students to gain knowledge in today's complex environment.

Key words: *blended learning, military aggression, educational process, specialists, information security.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освітній процес в закладах вищої освіти України у час російсько-української війни 2022 року динамічно та кардинально змінився. Актуалізувався процес впровадження та ефективного використання технологій змішаного навчання, яке мало розвиток через розширення меж використання інформаційно-комунікаційних технологій. Освіта має важливе значення для здобувачів освіти під час війни, оскільки надає безпечний простір, підключає здобувачів освіти до життєво важливих ресурсів, надає психологічну та емоційну підтримку, дає відчуття нормального довоєнного життя. Автором в статті розглядаються ризики та перспективи змішаного навчання для майбутніх фахівців з інформаційної безпеки та організація освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Змішане навчання в освітній діяльності можна знайти в працях Л. Карташової, О. Спіріна, К. Осадчої, А. Квятковської, В. Бикова, Б. Єсіпова, М. Данилова, О. Барна, Г. Ткачук та ін.

Проблеми вдосконалення організації освітньої діяльності відображені в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Карташової, В. Бикова, Г. Ткачук, Б. Єсіпова, В. Кухаренко, І. Лернера.

Метою статті є аналіз досвіду автора щодо впровадження у освітній процес гнучких та інформативних методів подачі навчального матеріалу та поточного контролю знань під час змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Під час війни постали нові чинники впливу на освітній процес, зокрема повітряні тривоги, необхідність переховуватися в укриттях; втрата деякими закладами освіти своєї матеріально-технічної бази; особливий психологічний стан людини під час війни (бойові дії, зниклі безвісти, поранені, загиблі тощо); евакуація частини здобувачів освіти і викладачів в інші місця проживання; мобілізація стейкхолдерів, активне волонтерство викладачів і здобувачів та ін. Зрозуміло: для того, щоб не погіршувати якість освіти, потрібно мінімізувати вплив цих чинників на освітній процес (Карташова, 2022). Спочатку пандемія COVID-19,

а потім війна активізували пошук нових методів та засобів навчання для здобувачів освіти за спеціалізацією «Забезпечення інформаційної безпеки». Є низка нормативно-правових документів з весни 2020 р., які вплинули на освітній процес, зокрема: Постанова Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARSCoV-2» (від 11.03.2020 №211, від 02.04.2020 №255); Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України, спрямованих на забезпечення додаткових соціальних та економічних гарантій у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)» (від 30.03.2020 №540-IX); Наказ Міністерства освіти і науки України «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» (від 16.03.2020 №406) (Савицький, 2022).

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначає напрями розвитку системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни, визначає її основні характеристики, що повинні бути сформовані до 2032 р.; розроблена на основі стратегічної піраміди розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. В основу цієї Стратегії покладено прагнення України стати рівноправним членом європейської спільноти, а визначені нею стратегічні та операційні цілі відповідають зобов'язанням України на активізацію співпраці з Європейським Союзом у сфері вищої освіти, зокрема щодо цифровізації.

Змішане навчання – це концепція, яка існує з початку 2000-х років. З розвитком нових форм EdTech, змішане навчання все більше набуває актуалізації. Змішане навчання – це підхід до освіти, за якого здобувачі освіти навчаються за допомогою онлайн- та офлайн-навчальних програм на додаток до традиційних очних занять, доповнених або підсилених технологіями. Точне поєднання того, скільки онлайн, офлайн або технологій використовується, залежить від організації освітнього процесу в закладі освіти.

Змішані підходи до навчання виявилися одними з найпопулярніших технологій сьогодення, особливо враховуючи війну в Україні,

оскільки дають можливість скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу.

Розглянемо, як науковці визначають поняття змішаного навчання. Термін «змішане навчання» почав широко застосовуватись в методах навчання після публікації в 2006 році Бонком і Грехомом книги «Довідник змішаного навчання» (Bonk, Graham, 2006). Змішане навчання в науковій літературі ще називають гібридним, комбінованим, інтеграційним.

В своєму дослідженні В. Кухаренко зазначає, що змішане навчання це «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за умови самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» (Кухаренко, 2014).

Натепер реалізація освітнього процесу у формі змішаного навчання передбачає наявність високих інформаційно-цифрових компетенцій у викладача в середовищі e-learning як найважливішої умови для становлення й розвитку його цифрової культури, а також культури майбутнього фахівця XXI століття.

Тому можна стверджувати, що змішане навчання є надзвичайно затребуваною моделлю, яка зарекомендувала себе і в Україні, і у всьому світі. Це ефективний спосіб поліпшення якості знань здобувачів освіти, структурування їх самостійної роботи, підвищення мотивації до навчальної діяльності, особливо в кризових умовах, коли аудиторне навчання не є можливим. Приклади успішного застосування змішаного навчання у США, Іспанії, Австралії, Китаї та Тайвані наведені у роботі (Мізюк, 2019), описаний досвід зарубіжних викладачів показав на скільки доступніше стає навчання, незважаючи на умови.

Основними аспектами для ефективного впровадження змішаного навчання для майбутніх фахівців з інформаційної безпеки визначаються такі:

– Створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, який сприятиме розвитку фахових компетентностей.

– Трансформація та адаптація педагогічних технологій і форм навчання до нової інформаційної взаємодії між викладачем та здобувачем освіти.

– Зміна навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та постійний моніторинг темпу розвитку.

– Формування цифрової грамотності майбутнього фахівця з інформаційної безпеки.

Автор зазначає, що під час проведення занять в умовах змішаного навчання з майбутніми фахівцями, дидактична складова має бути продумана від мети до результату:

– Варто провести аналіз компетентностей, які мають бути сформовані на виході.

– Чітко сформулювати завдання на певному відрізку процесу навчання.

– Реалізувати варіативність форм, методів, моделей, та адаптувати їх до сучасних реалій.

– Контроль етапів навчання має включати різноманітні варіанти оцінювання навчальних досягнень, зокрема інтерактивні форми тестування, використання віртуальних дошок, програм симуляції тощо.

Адже основною метою є формування у здобувачів освіти системи спеціальних знань у сфері інформаційних технологій та навичок роботи з сучасними програмними засобами, що використовуються в навчанні та професійній діяльності.

По закінченню курсу дисципліни в процесі змішаного навчання майбутні фахівці з інформаційної безпеки повинні володіти:

– Теоретичними знаннями і практичними навичками роботи з сучасними інформаційними технологіями.

– Основними поняттями, які пов'язані з інформаційною культурою.

– Навичками роботи з програмними засобами захисту інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах.

– Знаннями для побудови комп'ютерних мереж, використання можливостей глобальної мережі Інтернет.

– Вміннями та навичками ефективного використання сучасних комп'ютерних інформаційних технологій при вирішенні практичних завдань.

Застосування технологій змішаного навчання при вивченні дисципліни «Інформаційні системи і технології у юридичній діяльності» може стати одним із ключових напрямків підготовки майбутніх фахівців з інформаційної безпеки, оскільки відкриває широкі можливості для здійснення самостійної роботи здобувачів під керівництвом викладача, сприяє розвитку самостійної діяльності, стимулює одержання додаткових знань та їх закріплення як в синхронному, так і в асинхронному форматі, що дає можливість готувати конкурентоспроможних фахівців. Застосування форми змішаного навчання відкривають нові можливості для більш активного залучення здобувачів вищої освіти при вивченні дисциплін, а також дозволяють організувати індивідуалізоване, адаптивне навчання, в якому майбутній

фахівець вибере відповідно до потреб можливість отримати нові знання та навички.

В процесі підготовки до викладання дисциплін, автором була розроблена найбільш ефективна модель змішаного навчання для майбутніх фахівців з інформаційної безпеки. Це модель Online driver. Вона передбачає навчання в асинхронному режимі. Тобто майбутні фахівці з інформаційної безпеки працюють в Google Classroom- цифровій платформі, яка відповідає усім основним критеріям, що висувуються до систем дистанційного/електронного навчання. У ній можна створювати і зберігати електронні навчальні матеріали, задавати послідовність їх вивчення та проходження опитувань. Доступ до Google Classroom здійснюється через Інтернет, тому здобувачі освіти не залежать від місця і часу. Здобувачі освіти у зручний для себе час мають можливість виконувати поставлені задачі, опрацьовувати теорію, користуватися літературою, словниками чи методичними рекомендаціями, розміщеними на сторінці дисципліни «Інформаційні системи і технології у юридичній діяльності».

Для визначення, які саме виникають ризики в процесі змішаного навчання у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки автором було проведене опитування. Опитування містило відкриті та закриті питання, де здобувачі освіти повинні були вказати основні ризики та перспективи змішаного навчання в умовах війни. Результати дослідження представлені на рис. 1.

Як показує дослідження, в якому було опитано 68 майбутніх фахівців з інформаційної безпеки, основними ризиками в умовах сьогодення, в процесі змішаного навчання вони вбачають:

- Відсутність світла (68%).
- Відсутність мотивації (55%).
- Відсутність технічних засобів зв'язку, таких як смартфон, планшет, ноутбук (38%).



Рис. 1. Відповіді респондентів

- Особливості проведення практичних робіт (46%).
- Психологічний дискомфорт (40%).
- Зміна місця проживання (20%).

Наступне опитування містило питання, щодо переваг змішаного навчання в порівнянні з дистанційним навчанням (рис. 2).



Рис. 2. Відповіді респондентів

Аналізуючи відповіді здобувачів освіти, автор відмічає, що переваги: можливість працювати дистанційно, в будь-який час та з будь-якого місця та гнучкість навчання мають найбільшу кількість відгуків (відповідно 80% та 74%); наявність живого спілкування з викладачем та в аудиторних умовах відмітили 58% респондентів; індивідуалізоване навчання та доступність до ресурсів зібрали 35% та 40%; мотивація до навчання, нажаль відмітили лише 20% студентів.

Підсумовуючи вищенаведене, змішане навчання породжує безліч суперечливих очікувань, що призводить до неоднозначності оцінки цього процесу, хоча разом з тим, є більш перспективним ніж дистанційне навчання. Оптимізація навчального контенту під мобільні пристрої дає змогу здобувачам освіти отримати знання в складних умовах сьогодення.

Висновки. Незважаючи на наявні переваги й недоліки змішаного навчання, воно є однією з сучасних методів організації освітнього процесу і має поширення в закладах вищої освіти в усьому світі. При розробці нових навчальних планів особливо увагу варто приділяти посиленню професійно-практичної складової підготовки фахівця. Автор наголошує на необхідності активного залучення здобувачів освіти в освітній процес. Такий підхід підвищує комунікацію між викладачем та здобувачем, допомагає розвивати креативні та професійні здібності останнього, його логічне мислення та можливості індуктивного й дедуктивного аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass, Pfeiffer. 2006.
2. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. *Danish scientific journal*. 2022. № 60. pp. 46–51.
3. Kukhareno V. Blended learning. Webinar. 2014. URL: <http://vladimirkukharen.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> (дата звернення: 15.01.2023).
4. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання: Київ. 2016. Вип. 4. С. 1–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (дата звернення: 18.01.2023).
5. Мізюк В. А. Змішане навчання як проблема сучасного освітнього простору. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 41. С. 37–44
6. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Кабінет міністрів України. Розпорядження від 23 лютого 2022 р. № 286-р Київ.
7. Савицький М. В. Вища освіта в умовах війни: напрацьовуємо спільні рішення. *Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання*. 2022.
8. Ткачук Г. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. *European vector of Ukraine and Republic of Poland*. 2018. Вип. 1. С. 465–485.

REFERENCES

1. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass, Pfeiffer. 2006.
2. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. *Danish scientific journal*. 2022. № 60. pp. 46–51.
3. Kukhareno V. Blended learning. Webinar. 2014. URL: <http://vladimirkukharen.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> (дата звернення: 15.01.2023).
4. Buhaichuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhenia v osviti protses vyshchych navchalnykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in the educational process of higher education institutions.]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and learning tools]*. Kyiv. 2016. vol. 4. pp. 1–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (data zvernennia: 18.01.2023) [in Ukrainian].
5. Miziuk V. A. Zmishane navchannia yak problema suchasnoho osvitnoho prostoru [Blended learning as a problem of modern educational space.]. *Pedahohichniy almanakh [Pedagogical almanac]*. 2019. vol. 41. pp. 37–44 [in Ukrainian].
6. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky. KABINET MINISTRIV UKRAINY [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032. The Cabinet of Ministers of Ukraine]. *Rozporiadzhennia vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r Kyiv* [in Ukrainian].
7. Savytskyi M. V. Vyshcha osvita v umovakh viiny: napratsovuємо spilni rishennia [Higher education in the conditions of war: developing joint solutions]. *Osvita v umovakh viiny: realii, vyklyky ta shliakhy podolannia [Education in war: realities, challenges and ways to overcome]*. 2022 [in Ukrainian].
8. Tkachuk H. Teoretychni aspekty ta stan vprovadzhenia zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osviti Ukrainy [Theoretical aspects and state of implementation of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *European vector of Ukraine and Republic of Poland*. 2018. Vol. 1. pp. 465–485 [in Ukrainian].

УДК 378:355.4-044.247(477+4)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-31>

Олена СЕРГІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-2008-1122
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) sergiichukelena@ukr.net

Юлія БАГНО,
orcid.org/0000-0003-3513-6154
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) julijabagno@gmail.com

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

У статті розглянуто євроінтеграційні процеси та перспективи розвитку системи вищої освіти в умовах військового стану. Проаналізовано складну ситуацію і визначено проблеми вищої освітньої системи України в умовах військового стану, а саме: неспроможність майбутніх фахівців навчатися дистанційно через особисті обставини; кількість майбутніх фахівців знаходиться на тимчасово окупованих територіях; неспроможність викладачів застосовувати інноваційні методи навчання в освітньому процесі.

На підставі наукових джерел з'ясовано, що євроінтеграційні процеси в Україні під час війни продовжуються. У зв'язку з цим виконуються певні завдання вищої системи освіти, а саме: впровадження триступеневої системи вищої освіти та забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти; створення національного реєстру кваліфікацій та імплементація механізмів визнання професійних кваліфікацій; впровадження освітньої програми молоді та спорту Erasmus+.

Визначено перспективи розвитку освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах військового стану, а саме: впровадження інноваційних методів в дистанційний освітній процес; організація освітнього процесу; психологічна підтримка майбутніх фахівців; забезпечення безпечного освітнього середовища.

Таким чином, військовий стан суттєво впливає на систему вищої освіти. Але поряд з тим, дозволяє майбутнім фахівцям приймати обґрунтовані рішення в різних життєвих ситуаціях, сприяє самостійної думки, критичному мисленню та особистою відповідальності.

Узагальнюючи вищесказане можемо стверджувати, що освітня галузь України, як і всі сфери життя суспільства, зазнала серйозних змін в умовах війни. Поряд з тим, це випробування для національної освітньої системи стало своєрідним стимулом, що є основою функціонування українського суспільства та надає перспективи розвитку всіх аспектів людського потенціалу, а саме: мисленню, духовним цінностям, шанування власної мови та культури; володіння етичними та моральними нормами; здатність говорити і захищати себе.

Ключові слова: євроінтеграційний процес, вища освіта, військовий стан, освітній процес, підготовка фахівців.

Olena SERHIICHUK,

orcid.org/0000-0002-2008-1122

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) sergiichukelena@ukr.net

Yuliia BAHNO,

orcid.org/0000-0003-3513-6154

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) julijabagno@gmail.com

EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES AND PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY STATE

The article examines European integration processes and prospects for the development of the higher education system under martial law. The complex situation is analyzed and the problems of the higher education system of Ukraine in the conditions of martial law are identified, namely: the inability of future specialists to study remotely due to personal circumstances; the number of future specialists is located in the temporarily occupied territories; academic integrity of future specialists in a difficult situation; inability of teachers to apply innovative teaching methods in the educational process.

Based on scientific sources, it was found that European integration processes in Ukraine continued during the war. In this connection, certain tasks of the higher education system are performed, namely: implementation of a three-level system of higher education and ensuring European quality standards of higher education; creation of a national register of qualifications and implementation of mechanisms for recognition of professional qualifications; implementation of educational youth and sports programs Erasmus+.

The prospects for the development of the educational process of higher institutions in the conditions of martial law are determined, in particular: the introduction of innovative methods in the distance educational process; organization of the educational process; 3) psychological support of future specialists; ensuring a safe educational environment.

Thus, the martial law significantly affects the system of higher education. But at the same time, it allows future specialists to make informed decisions in various life situations, promotes independent thinking, critical thinking and personal responsibility.

Summarizing the above, we can say that the educational sector of Ukraine, like all spheres of social life, has undergone serious changes in the conditions of the war. At the same time, this test became a kind of incentive for the national education system, which is the basis of the functioning of Ukrainian society and provides prospects for the development of all aspects of human potential, namely: thinking, spiritual values, respecting one's own language and culture; possession of ethical and moral norms; the ability to speak and defend oneself.

Key words: *European integration process, higher education, martial law, educational process.*

Постановка проблеми. В умовах військового стану України концепція формування духовної особистості продовжує та передбачає якісну професійну підготовку майбутнього фахівця, що впливає на розвиток ціннісного ставлення до навколишнього світу і є важливою складовою професійної діяльності сучасного педагога. Для реалізації певної мети студенти вищих освітніх закладів повинні набути фахової кваліфікації, стати одночасно носіями духовних цінностей українського народу таких як незламність, патріотизм, співчуття, життєву стійкість. Важливим питанням в умовах військового стану відводиться дослідженню євроінтеграційного процесу та окресленню перспектив розвитку системи вищої освіти нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
Різноманітні аспекти розвитку системи вищої освіти розглядаються в працях вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: В. Андрущенко, Е. Безгласная, І. Бех, С. Бреус, В. Вербова, М. Денисенко, Н.Пашенко, І.Романова, Г. Калінічева, О.Карпенко, К. Кравченко, Т. Мельничук, Т. Мисюра. О. Шапран та інші. Питання освітнього простору України в умовах військового стану висвітлюють В. Бойко, Т. Вакулєнко, О. Василенко, Н. Вітранюк, А. Вітренко, С. Даниленко, Т. Ємець, С. Захарін, Ю.Ковальчук, О. Косенчук, О. Костюченко, І. Круть, О. Кузьменко, К. Падалка, О. Пижов, В. Рогова, О. Федоренко, Т. Харламова, О. Шаповалова, В. Шиманський, О. Шкуратов та інші. Проте, недостатньо

розглянуті питання євроінтеграційних процесів та перспективи розвитку системи вищої освіти в умовах військового стану, що потребують спеціального дослідження.

Мета статті передбачає висвітлення євроінтеграційних процесів України та перспектив розвитку системи вищої освіти в умовах військового стану.

Виклад основного матеріалу. Осмислити й зрозуміти процеси, що відбуваються у системі вищої освіти в умовах військового стану, необхідно розглянути даний феномен у його цілісності, як складовій частині освітнього простору. Є очевидним те, що сьогодні вища освітня система не може бути зведена лише до традиційних підходів. Тому потрібні вимоги відновлення та розвитку вищої освітньої системи, які відповідають співвідношенню традицій і новацій.

Наголосимо, що євроінтеграційний процес – це складний і поступовий процес модернізації майже всіх сфер життя, їх підйом на новий рівень та покращення умов життя (Бабченко О., Осацька Ю., 2020).

Актуальність входження нашої країни до Євросоюзу передбачає шляхи становлення та розвитку освітньої галузі і передбачає певні завдання:

Впровадження триступеневої системи вищої освіти та забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти. Процес структурного реформування системи вищої освіти України відбувається за наступними напрямками: прийняття зручних та зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій; введення триступеневої системи вищої освіти; впровадження єдиної системи кредитних одиниць; визначення й дотримання європейських стандартів якості освітніх послуг; усунення перешкод для поширення мобільності здобувачів освіти, викладачів, дослідників.

Створення національного реєстру кваліфікацій та імплементація механізмів визнання професійних кваліфікацій. Україна розпочала підготовку до самосертифікації на відповідність Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Національний реєстр кваліфікацій призначений для використання органами державної влади та органами місцевого самоврядування, установами та організаціями, закладами освіти, роботодавцями, іншими юридичними та фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій. Національний реєстр кваліфікацій як інструмент для гармонізації підходів до кваліфікацій в системі освіти та підготовки кадрів і сприяння національному й міжнародному

визнанню, європейської інтеграції, згадується в Угоді про асоціацію України з ЄС5. Усі освітні та професійні кваліфікації описані у результатах навчання, а саме: знання, уміння, навички, комунікація, відповідальність і автономія.

Впровадження освітньої програми молоді та спорту Erasmus+. Слід зазначити, що освітня програма Еразмус+ підтримує навчальну мобільність, проекти і партнерства співпраці організацій, розвиток політики та співробітництва. Проекти сприятимуть реформам вищої освіти в Україні на основі провідних практик та досвіду партнерів з університетів країн-членів ЄС. В умовах військового стану в Україні продовжується реалізація міжнародних проектів в рамках освітньої програми Еразмус+ і українські університети брати більш активну участь у різних міжнародних проектах. Так, грантодавцями-координаторами проектів виступили чотири українські університети: Буковинський державний медичний університет, Національний університет «Львівська політехніка», Державний університет «Житомирська політехніка», Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Партнерства включають шість переміщених університетів з тимчасово окупованих територій: п'ять університетів є партнерами в трьох проектах: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Національний університет «Чернігівська політехніка», Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Національний університет «Львівська політехніка». Зауважимо, що реалізація проектів у межах програми Еразмус + сприяє отриманню успішності результатів навчання та здійснюється на усіх ланках освітнього простору.

Впровадження нової системи освіти впродовж життя, прийняття Закону України «Про освіту дорослих». В умовах військового стану активно проводяться заходи впровадження освіти протягом життя для педагогів, а саме: проводяться вебінари, чат-конференції, сертифікація, готуються курси підвищення кваліфікації тощо, підтримується низка проектів та інформаційних платформ. Усі заходи мають змістову наповненість, зокрема, особливості освіти під час воєнного стану; ефективні форми організації; методи та прийоми, що працюють в умовах війни; дедлайни та добросесійність.

Затвердження всіх освітніх стандартів на кожному рівні вищої освіти на компетентнісних засадах. Підкреслимо, що освітньої системі України притаманне не лише збереження традиційних освітніх стандартів, а передусім модернізація вищої освіти на основі компетентнісного підходу.

Вагомим підґрунтям компетентнісного підходу в системі національної освіти став державний документ Закон «Про освіту» 2017 року.

В умовах військового стану система освіти України зазнала серйозних зворушень. З цього приводу МОН України надає корисні пропозиції та методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в середніх загальноосвітніх закладах в умовах військового стану, а саме: 1) інструктивно-методичні рекомендації щодо організації виховного та освітнього процесу, викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти; 2) психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного стану; 3) використання типових освітніх програм, навчальних програм, модельних навчальних програм для закладів загальної середньої освіти та навчальної літератури, навчальних програм, що мають грифи «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», «Схвалено для використання в освітньому процесі» або висновок «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»; 4) застосування безпечного освітнього середовища; 5) навчальний процес в загальноосвітніх закладах в умовах відключення світла (Українська система вищої освіти в умовах воєнної агресії РФ: проблеми й перспективи розвитку, 2022).

З метою забезпечення стабільності і безперервності освітнього процесу тимчасово окупованих територій та зон активних бойових дій багато закладів вищої освіти змінили своє місце перебування та переїхали на підконтрольну територію України, де повністю відновили свою освітню діяльність. Зокрема, у м. Кропивницький переносився Донецький університет внутрішніх справ з м. Маріуполя та Донецький медичний університет з м. Краматорськ. У м. Запоріжжя переїхав Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б.Хмельницького. У м. Кам'янець-Подільський на Хмельниччину переносився Харківський національний університет внутрішніх справ, а в м. Хмельницький – Херсонський національний технічний університет. Ще чотири заклади вищої освіти подали заявки до Міністерства освіти і науки України про переїзд на Тернопільщину. Майже половина ЗВО переїхали з Донецької області, чотири ЗВО – з Луганської та усі університети Запорізької області переміщено до м. Запоріжжя. Зазначені заклади вищої освіти евакуювалися до м. Миколаєва, м. Івано-Франківська, м. Луцька, м. Кропивницького, м. Тернополя, м. Києва, м. Рівного, а також міст Полтавської області. Отже, станом на 1 серпня 2022 року

з Донецької, Луганської, Херсонської, окремих громад Запорізької й Харківської областей, було переміщено 29 ЗВО та 64 відокремлених структурних підрозділи ЗВО державної, комунальної і приватної форм власності (Зберегти науковий потенціал: як виші навчатимуть студентів в умовах війни. «Еспресо. Захід», 2022).

Безумовно, в умовах військового стану освітня галузь зазнає певні проблеми, а саме:

- неспроможність майбутніх фахівців навчатися дистанційно через особистісні обставини;
- кількість майбутніх фахівців знаходиться на тимчасово окупованих територіях;
- неспроможність викладачів застосовувати інноваційні методи навчання в освітньому процесі.

Останнім часом освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється в дистанційному або змішаному форматі, в залежності от військової ситуації. Нагадаємо, що дистанційна робота – це форма організації праці, за якої робота виконується працівником поза робочими приміщеннями чи територією власника або уповноваженого ним органу, в будь-якому місці за вибором працівника та з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України...», 2021). У зв'язку з дистанційним навчанням в ЗВО особливий уваги потребує апробація та широке впровадження сучасних методів навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій. Але, незважаючи на проблеми щодо дистанційного навчання, означена форма в сучасній ситуації робить освітній процес більш доступним.

Серед основних освітніх завдань: якість освітнього процесу. Система забезпечення якості освіти України ґрунтується на таких складових, зокрема: прозорість; об'єктивність та достовірність. З метою забезпечення якості освіти викладачі закладів вищої освіти в умовах війни долучені до лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять і здійснюють систематичний контроль за проведенням занять. В закладах вищої освіти проводиться моніторинг серед студентів, викладачів і роботодавців щодо окремих елементів системи забезпечення якості освіти – визначення рівня задоволеності студентів та аспірантів якістю освітньо-наукових програм та освітніх послуг, які реалізуються на факультетах, моніторинг ефективності співпраці з міжнародними закладами, опитування викладачів щодо вдосконалення їхньої професійної діяльності, підвищення ефективності та якості науково-педагогічної праці. Слід зазначити, що в умовах військового стану більшість національних ЗВО відмовились від російської

мови. Насьогодні, крім забезпечення якості освітнього процесу у ЗВО, його учасники повинні бути в безпеці (Якість освіти в умовах війни – гарантія майбутніх перемог, 2022).

В умовах військового стану система вищої освіти потребує чітку організацію освітнього процесу. На наше переконання, до означеного процесу можна віднести:

- наявність рівня обізнаності та інформування ЗВО учасників освітнього процесу;
- здійснення безперервного навчання;
- боротьба з плагіатом;
- оновлення нормативно-правової бази ЗВО;
- встановлення кодексу професійної поведінки на основі принципів ETINED;
- здійснення міжнародної співпраці;
- впровадження системи моніторингу;
- здійснення оцінювання і аналізування освітнього процесу.

Війна та її наслідки негативно впливають на психологічний стан майбутніх фахівців. Водночас погіршення психологічного стану (наявні стреси, підвищена тривожність та депресія) негативно впливають на розвиток, здоров'я і виховання майбутніх фахівців. Сьогодні ми хвилюємося за близьких людей, переживаємо збільшення ракетних обстрілів, відключення світла, води, опалення, Інтернету. Для викладача важливим є уміння створити сприятливий позитивний клімат на заняттях, встановити довірливі відносини із здобувачами, звертати увагу на психоемоційний стан учасників освітнього процесу, надати психологічну підтримку за необхідності. Тому потрібна психологічна допомога, що передбачає формування ефективної системи підтримки майбутніх фахівців, педагогічних працівників і практичних психологів під час роботи в стресових умовах або ситуаціях.

У зв'язку з військовим станом дуже важливо зробити освітній процес в ЗВО безпечним. Вирішення означеного питання передбачає комплекс передумов, а саме:

- безпека майбутніх фахівців освіти, якщо у закладі організоване очне та змішане навчання;
- безпека педагогічних працівників ЗВО;
- безпека та збереження обладнання: генераторів, обладнання для забезпечення Інтернет-зв'язку тощо.

Досліджуючи означену проблему дозволяє нам визначити перспективи розвитку освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах військового стану, а саме:

1. *Організація освітнього процесу в умовах військового стану.* З метою якісного та безпе-

рервного освітнього процесу в складній ситуації викладачі, студенти повинні працювати згідно розкладу з використанням певних інформаційних платформ. Зв'язок із майбутніми фахівцями здійснюється через вебсайти, месенжери, соцмережі, освітні ресурси на платформах Moodle, Google Classes (лекційний матеріал, тематики рефератів, письмові роботи, тестування, опитувальники, форми з тестами і презентування роботи через відеозв'язок) тощо.

2. *Впровадження інноваційних методів в дистанційний освітній процес.* Підкреслимо, що впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес дозволяє значно поширити можливості професійного розвитку майбутніх фахівців, підвищити ефективність освітнього та виховного процесу. Адже застосування різноманітних мультимедійних засобів на заняттях сприяє творчій самореалізації майбутніх фахівців та формуванню професійної компетенції (Гаврилова, 2010: 66). Перегляд відеоматеріалів виступів професіоналів, відвідування та участь у майстер-класах провідних фахівців в освітній галузі впливає на формування ступеня сформованості вмінь і навичок з дисципліни, рівня самостійності мислення студента. Дистанційний освітній процес передбачає використання між інформаційно-комунікаційних технологій – мультимедійні методики, які сприяють виконанню наступних завдань: забезпечують набуттю професійних компетентностей; допомагають здійснювати використання нових методів; допомагають полегшити процес запам'ятовування певного обсягу освітнього матеріалу.

3. *Психологічна підтримка майбутніх фахівців в умовах військового стану.* З метою збереження здорового стану у закладах вищої освіти працюють кваліфіковані фахівці – психологи, які допомагають педагогічним працівникам, здобувачам освіти, аспірантам, персоналу ЗВО жити, вчитися, адекватно сприймати реальність. В складних умовах фахівці-психологи повинні працювати в груповій та індивідуальній формі, намагатися вирішити усі проблеми психологічного напрямку.

4. *Забезпечення безпечного освітнього середовища в умовах військового стану.* Означена перспектива передбачає комплекс наступних вимог, а саме: забезпечення безпечного облаштування (укриття, запасні виходи); забезпечення превентивних заходів (інформування працівників, викладачів, студентів, спільні заходи із залученням ДСНС); алгоритм дій учасників ЗВО під час можливої евакуації.

Таким чином, військовий стан суттєво впливає на систему вищої освіти та вимагає системного підходу в складній ситуації нашого сьогодення.. Але поряд з тим, складна ситуація дозволяє майбутнім фахівцям приймати обґрунтовані рішення в різних життєвих ситуаціях, аналізувати обставини реального життя, сприяє самостійної думки, критичному мисленню та особистої відповідальності.

Висновки. Отже, узагальнюючи вищесказане можемо стверджувати, що освітня галузь України, як і всі сфери життя суспільства, зазнала серйозних змін в умовах війни. Слід наголосити на перспективах розвитку освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах військового стану, зокрема: організація освітнього процесу в умовах військового стану; впровадження інноваційних методів в

дистанційний освітній процес; психологічна підтримка майбутніх фахівців в умовах військового стану; забезпечення безпечного освітнього середовища в умовах військового стану.

Поряд з тим, це випробування для національної освітньої системи стало своєрідним стимулом, що є основою функціонування українського суспільства та надає перспективи розвитку всіх аспектів людського потенціалу, а саме: мисленню, духовним цінностям, шанування власної мови та культури; володіння етичними та моральними нормами; здатність говорити і захищати себе.

Подальшими перспективами означеної проблеми вбачаємо дослідження наукових підходів в дистанційній системі навчання в умовах військового стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабченко О., Осацька Ю. Євроінтеграція України: переваги та недоліки. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-1642/> (дата звернення 03.01.2023).
2. Гаврилова Л. Г. Використання навчальних мультимедійних презентацій на лекціях з мистецьких дисциплін у педагогічному ВНЗ. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 7 (194). Ч. I. С. 66–72.
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо удосконалення правового регулювання дистанційної, надомної роботи та роботи із застосуванням гнучкого режиму робочого часу» від 04 лютого 2021 року № 1213-IX. URL: <https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php> (дата звернення 12.01.2023).
4. Зберегти науковий потенціал: як вищі навчатимуть студентів в умовах війни. «Еспресо. Захід». URL: <https://zahid.espresso.tv/zberegti-naukoviy-potentsial-yak-vishchi-navchalni-zakladi-navchatimut-studentiv-v-umovakh-viyni> (дата звернення 09.01.2023).
5. Українська система вищої освіти в умовах воєнної агресії РФ: проблеми й перспективи розвитку. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy> (дата звернення 10.01.2023).
6. Якість освіти в умовах війни – гарантія майбутніх перемог. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3552150-akist-osviti-v-umovah-vijni-garantia-majbutnih-peremog> (дата звернення 08.01.2023).

REFERENCES

1. Babchenko O., Osatska Yu. Yevrointehratsiya Ukrainy: perevahy ta nedoliky [European integration of Ukraine: advantages and disadvantages]. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-1642/> (access date 03.01.2023) [in Ukrainian].
2. Gavrilo L. G. Vykorystannya navchalnykh multymediynykh prezentatsiy na lektsiyakh z mystetskykh dystsyplin u pedahohichnomu VNZ [The use of educational multimedia presentations in lectures on art disciplines in a pedagogical university]. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU*. 2010. No. 7 (194). Ch. I. S. 66–72 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vnesennya zmin do deyakyykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo udoskonalennya pravovoho rehulyuvannya dystantsiynoyi, nadomnoyi roboty ta roboty iz zastosuvanniam hnuchkoho rezhymu robochoho chasu» [The Law of Ukraine «On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Improving the Legal Regulation of Remote, Homework and Work Using Flexible Working Hours»] dated February 4, 2021 No. 1213-IX. URL: <https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php> (access date 12.01.2023) [in Ukrainian].
4. Zberehty naukovyy potentsial: yak vyshi navchatymut studentiv v umovakh viyny. «Espresso. Zakhid» [To preserve the scientific potential: how universities will teach students in the conditions of war. «Espresso. West»] URL: <https://zahid.espresso.tv/zberegti-naukoviy-potentsial-yak-vishchi-navchalni-zakladi-navchatimut-studentiv-v-umovakh-viyni> (access date 09.01.2023) [in Ukrainian].
5. Ukrayinska systema vyshchoyi osvity v umovakh voyennoyi ahresiyi RF: problemy perspektyvy rozvytku. [The Ukrainian system of higher education in the conditions of military aggression of the Russian Federation: problems and prospects for development]. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy> (access date 10.01.2023) [in Ukrainian].
6. Yakist osvity v umovakh viyny – harantiya maybutnikh peremoh [The quality of education in the conditions of war is a guarantee of future victories]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3552150-akist-osviti-v-umovah-vijni-garantia-majbutnih-peremog> (access date 08.01.2023) [in Ukrainian].

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-32>**Ольга СИТНИКОВА,***orcid.org/0000-0001-6861-8120**викладачка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
(Одеса, Україна) olgasitnikova@ukr.net*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМУВАННЯ

У статті розкривається проблема формування компетентності міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філології. Компетентність міжкультурної взаємодії є здатністю до вивчення культури, мови, особливостей життя, діяльності, поведінки та спілкування різних народів. Основними структурними компонентами компетентності міжкультурної взаємодії є ціннісний, теоретичний, процесуальний.

Ціннісний компонент віддзеркалює прагнення пізнавати мову та культуру інших народів, їхній спосіб буття, світогляд, традиції. Ми відносимо до цього компонента також інтерес до соціолінгвістики, теоретичної та прикладної лінгвістики, методики навчання іноземної мови. Теоретичний компонент репрезентований знаннями про культурну спадщину народів, як і професійно-лінгвістичними та професійно-педагогічними знаннями. Процесуальний компонент передбачає вміння взаємодії з представниками різних культур, ефективної комунікації з ними, виховання учнів на засадах плюрилінгвізму, ознайомлення із кращими культурними досягненнями різних народів світу.

Важливим методом формування компонентів компетентності міжкультурної взаємодії є самостійна робота. Ця робота майбутніх бакалаврів філології спрямована на розвиток абстрактного, критичного мислення студентів, оволодіння ними сучасними науковими знаннями, ефективне опрацювання нової інформації та її застосування в практичних ситуаціях, виявлення проблем та пошук шляхів їх самостійного вирішення. Нами були розроблені самостійно-аналітичні та самостійно-продуктивні завдання. Самостійно-аналітичні завдання передбачали проведення аналізу певних понять, висловлювань, наукових позицій з проблем підвищення ефективності міжкультурної взаємодії представників різних народів. Натомість самостійно-продуктивні завдання мали на меті розробку вправ, серій уроків, програм конкурсів, лекцій з використанням мультимедійних технологій, наочного матеріалу задля формування інтересу та знань школярів про культуру народів світу.

Це дослідження передбачає перспективне вивчення методів проектного навчання для підготовки студентів до ефективної міжкультурної взаємодії в соціальному контексті.

Ключові слова: компетентність, міжкультурна, взаємодія, бакалавр, філологія, самостійна робота.

Olga SYTNIKOVA,*orcid.org/0000-0001-6861-8120**Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages
International Humanitarian University
(Odesa, Ukraine) olgasitnikova@ukr.net*

COMPETENCE OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE FUTURE BACHELOR OF PHILOLOGY: ESSENCE, STRUCTURE, FORMATION

The article reveals the problem to form the competence of intercultural interaction in future bachelors of philology. This competence is the ability to study the culture, language, features of life, activities, behavior and communication of different peoples. The main structural components of intercultural interaction competence are axiological, theoretical, and processual.

The axiological component reflects the desire to learn the language and culture of other nations, their way of life, worldview, and traditions, as well as interest in sociolinguistics, theoretical and applied linguistics, methods of teaching a foreign language. The theoretical component is represented by knowledge about the cultural heritage of peoples, professional-linguistic and professional-pedagogical knowledge. The processual component involves the ability to interact with representatives of different cultures, effective communication with them, educating students on the basis of plurilingualism, familiarizing people with the best cultural achievements of different peoples of the world.

Independent work is an important method to form the components of intercultural interaction competence. This work of future bachelors of philology is aimed at developing students' abstract, critical thinking, mastering modern scientific knowledge, effective processing of new information and its application in practical situations, identifying problems and finding ways to solve them independently. We developed independent-analytical and independent-productive tasks. Independent-analytical tasks involve the analysis of certain concepts, scientific positions on the problems to increase

efficiency of intercultural interaction of different peoples. Instead, independent-productive tasks were aimed at developing exercises, lesson series, competition programs, lectures using multimedia technologies, visual material for the formation of pupils' interest and knowledge about the culture of the peoples.

This study involves a prospective study of creative activity, project-based learning methods to prepare students for effective intercultural interaction in society.

Key words: *competence, intercultural, interaction, bachelor, philology, independent work.*

Постановка проблеми. Одним з важливих питань розвитку вищої освіти в Україні є формування у майбутніх бакалаврів філології здатності до ефективної міжкультурної взаємодії з представниками різних народів, що забезпечує можливості ефективної комунікації, співпраці, партнерства в умовах діяльності багатонаціональних команд.

Ця проблема пов'язана з низкою важливих практичних завдань, як-от формування культури спілкування у професійному колективі, соціальної компетентності, здатності до співтворчості, готовності до іншомовної комунікації тощо.

У цьому ракурсі пріоритетного значення набуває підвищення професіоналізму майбутніх бакалаврів філології, результативна діяльність яких суттєво впливає на підготовку до іншомовного мовлення молодого покоління, виховання у нього поваги до представників інших культур, актуалізацію прагнення до співтворчості з іншими в міжнародних проєктах.

Аналіз досліджень. Вивчення наукових джерел переконує в тому, що різні питання заявленої проблеми висвітлювалися у таких напрямках дослідження: висвітлення міжкультурної комунікації в аспекті процесів глобалізації (Григор, 2018: 167), її сутності (Гутиряк, 2022: 207), структури (Філіппова, 2014: 1), особливостей міжкультурної взаємодії школярів (Алтухова, 2015: 21), самостійної роботи як методу формування цієї компетентності, професійно важливих умінь та якостей у процесі підготовки бакалаврів філології (Князян, Панченко, Весна, 2022: 165).

Утім проблема визначення сутності та структурних компонентів компетентності міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філології, методів її ефективного формування потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – висвітлити сутність та структуру поняття «компетентність міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філології», завдання для самостійної роботи з формування цієї компетентності.

Завдання статті: проаналізувати наукові підходи щодо розкриття дефініцій, пов'язаних з проблемою формування компетентності міжкультурної взаємодії у майбутніх фахівців, розкрити сутність та компоненти поняття «компетентність міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів

філології», навести приклади завдань для самостійної роботи з формування цієї компетентності у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел свідчить про різноманітні підходи до розуміння сутності та функцій міжкультурної взаємодії в соціумі. До того ж науковці пов'язують проблеми дослідження міжкультурної взаємодії з проблематикою міжкультурної комунікації.

Насамперед зазначимо, що існує позиція (Григор, 2018: 167), відповідно до якої міжкультурна взаємодія є сукупністю різнорідних відносин, зв'язків, процесів у культурних системах, зокрема їх функціонуванні, котрі мають різний (позитивний або негативний) взаємний вплив. При цьому позитивний вплив спричинює саме такий взаємобмін, котрий передбачає збагачення культур та їх розвиток.

Поділяємо й позицію (Гутиряк, 2022: 207), яка, висвітлюючи особливості міжкультурної комунікації, наголошує на важливості взаємодії декількох її учасників, у яких мають бути сформовані емоційна, аналітична, креативна, поведінкова компетенції задля ефективного розгортання зазначених комунікації та взаємодії.

Натомість (Дівінська, 2021: 148) розкриває сутність міжкультурної комунікації як таке явище, котре актуалізує іншомовну, соціальну, інтеркультурну та соціокультурну компетентності, які в їхньому системному вияві забезпечують успішність взаємодії особистості з представниками інших народів та вияв толерантності до їхніх культур.

У цьому смисловому полі акцентується на важливості забезпечення успіху міжкультурної комунікації за умов дотримання норм вербальної та невербальної поведінки, усвідомлення значення культурно-історичних чинників розвитку суспільства, досягнення взаємної адаптації та взаємного розуміння (Еніс, 2017: 66).

Цілком правомірно наполягається на тому, що міжкультурну комунікацію має сенс репрезентувати як сукупність диверсифікованих форм відносин та спілкування між окремими людьми та групами, що представляють різні етноси та культури. Важливою в контексті нашого дослідження є позиція про те, що сучасний фахівець або професіонал має

володіти окрім іноземних мов глибокими знаннями про культурні надбання народів, їхні уявлення, етичні та релігійні цінності, котрі визначають особливості комунікативної поведінки (Кобринець, Малець, 2020: 47).

У окресленому дослідницькому ракурсі цілком доречно наголошується на необхідності забезпечення в ході міжкультурної взаємодії діалогізації, рівності культур та свободи самовираження кожного індивіда (Дутчак, 2022: 1). Педагогічно цінним, на нашу думку, є положення дослідниці про необхідність дотримання основних стратегій міжкультурної взаємодії, як-от опора на гуманістичні цінності, котрі поділяють представники будь-якої національності (захист свободи, гідності, прав, вияв прагнення до самореалізації); критичне звернення до минулого свого народу, яке б збагачувало та розкривало нові обрії для соціального розвитку; сприйняття кожного етносу як «іншого», а не «меншого», що дозволяє уникнути ситуацій продукування центру й периферії; забезпечення індивідуалізації навчання, що відкриває можливості для самоствердження та самовтілення, вияву толерантності та взаєморозуміння; застосування на практиці реальних шляхів з розширення можливостей членів соціуму задля трансформації та розвитку останнього.

Саме в основі такого виду комунікації полягає міжкультурна взаємодія, котра передбачає «взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному планах» (Козак, 2013: 109). Передумовою успішності міжкультурної комунікації є перехід до діалогу та відмова від негативних стереотипів.

Науковці, досліджуючи вплив глобалізаційних процесів на особливості міжкультурної взаємодії, акцентують на важливості ущільнення мережі комунікацій, що сприяє успішному взаємопорозумінню, не дивлячись навіть на певні розбіжності, суперечності та відмінності, котрі існують у світовому міжкультурному просторі (Поліщук, Сабрі, 2019: 44).

У цьому контексті має сенс акцентувати на науковій позиції, відповідно до якої міжкультурна компетентність здобувачів вищої освіти відображає здатність до пізнання власної культури, а також культури, мови, позитивних сторін поведінки інших народів, вміння ці знання та вміння реалізовувати у багатокультурному просторі та ефективно взаємодіяти з іншими, виявляючи толерантність, емпатію, національну ідентичність (Філіппова, 2014: 1).

Дослідження наукових праць свідчить, що, у свою чергу, міжкультурна взаємодія представляє собою обмін знаннями та вміннями, що сприяє ознайомленню з культурною спадщиною, традиціями, способом життя інших етносів. Це дозволяє поглибити знання особистості, збагатити її внутрішній світ, виховувати гуманістичні цінності (Алтухова, 2015: 21).

Наголосимо, що на важливості усвідомлення цінностей громадянського суспільства, формування вмінь ефективної взаємодії з іншими у роботі в команді, критичного мислення, використання знань у практичних ситуаціях, володіння державною та іноземною мовами як одних з важливих передумов сталого розвитку соціуму, зазначається в стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН, 2019: 7).

Проведений аналіз наукових джерел переконує у доцільності розуміння сутності поняття «компетентність міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філології» як здатності до вивчення надбань культури, мови, особливостей життєдіяльності, поведінки та спілкування представників різних народів задля успішного здійснення завдань професійної діяльності.

Переходячи до характеристики структури цієї компетентності, слід зупинитися на тому, що, наприклад, виокремлюються такі важливі компоненти готовності студентів до організації міжкультурної взаємодії школярів, як-от аксіологічний, інформаційно-знанієвий, процедурно-діяльнісний. При цьому аксіологічний компонент віддзеркалює інтелектуально-пізнавальні, професійно-комунікативні, соціально-групові ціннісні орієнтири; інформаційно-знанієвий компонент містить знання двох основних блоків – культурологічні та педагогічні; процедурно-діяльнісний компонент передбачає декілька груп умінь, наприклад, інформаційно-дослідницькі, проєктивні, організаційні, комунікативні та самооціночні (Алтухова, 2015: 163).

У цьому аспекті, висвітлюючи структуру міжкультурної компетентності, є доречним дотримуватися позиції про необхідність визначення таких компонентів: когнітивного (знання про культури інших народів), інтраособистісного (внутрішній стан особистості, власного «Я») та міжособистісного (здібність взаємодіяти з представниками різних культур, толерантно поводити себе з іншими у процесі міжкультурної взаємодії) (Філіппова, 2014: 1).

Оскільки у міжкультурній взаємодії в освітньому процесі важливим є вміння долати педагогічні бар'єри, набуває значущості наукова позиція,

відповідно до якої структуру, наприклад, компетентності запобігання та подолання педагогічних бар'єрів, доцільно представляти такими компонентами, як-от мотиваційним (потреби, ставлення, інтереси), когнітивним (знання, що відображають проблеми запобігання та подолання педагогічних бар'єрів), діяльнісно-практичним (вміння емпатії, управління емоціями, перцепції, експресії, діагностування, прогнозування, конструювання, комунікації тощо), особистісним (якості та саморегуляція) (Глазкова, 2013: 115).

Аналіз та узагальнення окреслених вище положень переконує в необхідності виокремлення таких структурних компонентів компетентності міжкультурної взаємодії майбутніх бакалаврів філології, як-от ціннісний, теоретичний, процесуальний.

Наголосимо, що ціннісний компонент відзеркалює прагнення пізнавати мову та культуру інших народів, їхній спосіб буття, світогляд, традиції. Специфіка професійної підготовки бакалаврів філології спричинює віднесення до цього компонента також інтересу до лінгвокраїнознавства, теоретичної та прикладної лінгвістики, методики навчання іноземної мови, проблем розробки та реалізації інноваційних прийомів викладання мов у закладах освіти.

Теоретичний компонент репрезентований знаннями про культурну спадщину народів, мова яких вивчається, та культурне надбання представників різних етносів у академічній групі, закладі вищої освіти, регіоні, країні. Значущими, на нашу думку, є також знання професійно-лінгвістичного та професійно-педагогічного характеру, що ґрунтуються на можливості до працевлаштування бакалаврів філології у якості вчителів та перекладачів.

Натомість процесуальний компонент містить вміння взаємодії з представниками різних культур, ефективної комунікації з ними. У професійно-педагогічній діяльності бакалаврів філології стає пріоритетним розвиток особистості кожного учня на засадах плюрилінгвізму та багатокультурності. У аспекті перекладацької діяльності набувають значущості вміння володіти прийомами ознайомлення інших людей з кращими культурними надбаннями різних народів світу.

Акцентуємо, що важливим методом формування всіх окреслених вище компонентів компетентності міжкультурної взаємодії є самостійна робота здобувачів вищої освіти.

Самостійна робота майбутніх бакалаврів філології спрямована на розвиток абстрактного, критичного мислення студентів, оволодіння ними сучасними науковими знаннями, ефективно опра-

цювання та застосування в практичних ситуаціях нової інформації, виявлення проблем та пошук кращих шляхів до їх самостійного вирішення (Князян, Панченко, Весна, 2022: 167).

Для того, щоб самостійна робота в аспекті результативного формування у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня компетентності міжкультурної взаємодії набула більшої організованості, нами були розроблені самостійні завдання двох основних видів, а саме:

- самостійно-аналітичні;
- самостійно-продуктивні.

Зазначимо, що самостійно-аналітичні завдання передбачали проведення аналізу певних понять, дефініцій, висловлювань, наукових позицій з проблем підвищення ефективності міжкультурної взаємодії представників різних народів.

Натомість самостійно-продуктивні завдання мали на меті розробку певних методичних прийомів, засобів їх реалізації в навчально-виховному процесі закладів освіти.

Отож серед ефективних самостійно-аналітичних завдань, котрі були впроваджені у процесі викладання навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітній школі», має сенс назвати такі:

– як за різними словниками висвітлюється сутність понять «взаємодія», «кооперація», «співпраця», «співробітництво», «дружба»? Запропонуйте власне визначення кожного з цих термінів;

– поміркуйте над висловлюваннями М. Монтеня про сенс та призначення дружби: «Dans la véritable amitié, celui qui donne est l'obligé; Tout y est abandon: deux âmes n'en font qu'une», «L'amitié, c'est une chaleur générale et universelle, tempérée, au demeurant, et égale» (Montaigne, 2023: 1). Чи Ви згодні з ними? Аргументуйте Вашу думку «за» або «проти»;

– проаналізуйте визначення поняття «міжкультурна взаємодія школярів», запропоноване Г. Алтуховою: «це є обмін знаннями та вміннями, який сприяє ознайомленню з культурами, ціннісними орієнтирами, традиціями, ознаками способу життя інших народів, що веде до збагачення внутрішнього світу учнів і вихованню у них толерантності, взаємоповаги, альтруїзму» (Алтухова, 2015: 21); чи згодні Ви із запропонованим підходом? Яким би чином Ви розкрили суть цього терміну?

– прокоментуйте визначення поняття «готовність майбутніх учителів до організації міжкультурної взаємодії школярів»: «це є сукупність ціннісних орієнтирів студентів, знань про суть, структуру, засоби міжкультурної взаємодії учнів, умінь розробляти ефективні прийоми її

організації в мультикультурному класі» (Алтухова, 2015: 163). Сформулюйте структурні компоненти зазначеної готовності, схарактеризуйте їх.

Поряд з цим до самостійно-продуктивних завдань були віднесені зазначені нижче:

– підберіть методи оцінки зацікавленості учнів різного шкільного віку в проблемах міжкультурної взаємодії у Вашому місті;

– класифікуйте матеріал до лекції «Міжкультурна взаємодія та розвиток соціуму», розробіть для старшокласників з використанням цього матеріалу PowerPoint презентацію;

– запропонуйте програму конкурсу для учнів середньої загальноосвітньої школи про культурну спадщину народів, які мешкають у Вашому регіоні;

– з використанням платформи «Kahoot!» розробіть методичні прийоми для перевірки знань учнів про сутність, роль та функції міжкультурної взаємодії;

– розробіть, використовуючи сервіс LearningApps, вправи для розширення соціокультурних знань та вмінь учнів, що сприяє більш високій результативності міжкультурної взаємодії між ними;

– на базі мультимедійних технологій утворіть серію уроків з іноземної мови, метою яких є формування інтересу школярів до культур народів, мову яких вони вивчають, та представники яких є їхніми однокласниками.

Висновки. Проведене дослідження дозволило визначити сутність поняття «компетентність міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філо-

логії» як здатність до вивчення культури, мови, життєдіяльності, поведінки, спілкування представників різних народів задля успішної реалізації професійних завдань. Основними компонентами компетентності міжкультурної взаємодії майбутніх бакалаврів філології є ціннісний, теоретичний, процесуальний. Ціннісний компонент відображає прагнення до пізнання мови та культури інших народів, їхніх традицій, особливостей життєдіяльності, світогляду; інтерес до освітніх компонентів, що репрезентують мову, культурне надбання народів та інноваційні методи навчання міжкультурної взаємодії учнів. Теоретичний компонент віддзеркалює знання про культурну спадщину різних народів регіону, країни та світу, а також професійно-лінгвістичні та професійно-педагогічні знання. Процесуальний компонент відбиває вміння взаємодіяти з представниками різних культур, спілкуватися з ними, забезпечувати багатокультурне виховання учнів, ознайомлювати інших людей з досягненнями культури народів світу. Важливим методом формування компонентів компетентності міжкультурної взаємодії є самостійна робота здобувачів вищої освіти, котра була впроваджена з використанням завдань двох видів: самостійно-аналітичних та самостійно-продуктивних.

Окреслене дослідження передбачає перспективне вивчення проблем розробки системи творчої діяльності, проектного навчання для підготовки майбутніх бакалаврів філології до ефективної міжкультурної взаємодії в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтухова Г. М. *Підготовка майбутніх учителів до організації міжкультурної взаємодії школярів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2015. 215 с.
2. Глазкова І. Я. *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 565 с.
3. Григор, О. Консенсус як чинник міжкультурної взаємодії в умовах соціокультурної глобалізації. *Вісник Прикарпатського університету*. Політологія. 2018. Вип. 12. Т. 1. С. 166–173.
4. Гутиряк, О. Міжкультурна комунікація: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47. Т. 2. С. 205–208. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-2-32>
5. Дівінська, Н. Діяльність міжнародних організацій у формуванні готовності суб'єктів освітнього процесу до міжкультурної комунікації. *Проблеми освіти*. 2021. Вип. 2(95). С. 143–156.
6. Дутчак, І. *До проблеми міжкультурної взаємодії*. <http://buk-visnyk.cv.ua/naukova-dumka/1041/> (дата звернення: 16.12.2022).
7. Еніс, О. М. Поняття міжкультурної комунікації у психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. 2017. № 1(114). С. 63–67.
8. Князян М. О., Панченко І. В., Весна Т. В. Самостійна робота з використанням франкомовного пісенного матеріалу в процесі підготовки майбутніх бакалаврів філології. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 10(15). С. 164–175. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-164-175](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-164-175)
9. Кобринець О.С., Малець І.В. До проблеми вивчення міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 42–48.
10. Козак А. В. Міжкультурна комунікація у контексті діалогу культур. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Філологічні науки: зб. наук. пр. / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 118. С. 106–110.

11. Наказ МОН України від 20.06.2019 № 869. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. Київ, 2019. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>
12. Поліщук А.В., Сабрі С.С. Особливості міжкультурної взаємодії у процесі глобалізації. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 40–44. <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1659>
13. Філіппова, І. Ю. *Формування та розвиток міжкультурної компетенції як важливе завдання університетської освіти*. 2014. <https://www.inforum.in.ua/conferences/12/8/56>.
14. Montaigne, M. *L'amitié et la philosophie*. URL: <https://la-philosophie.com/citations-amitie> (дата звернення: 15.01.2023).

REFERENCES

1. Altukhova G. M. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii mizhkulturnoi vzaiemodii shkolariv* [Training of Future Teachers to Organize the Cultural Interaction of Pupils]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa, 2015. 215 s. [in Ukrainian].
2. Glazkova I. Ya . *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv kompetentnosti zapobihannia i podolannia pedahohichnykh barieriv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Theoretical and Methodological Principles of Formation of Competence of Preventing and Overcoming Pedagogical Barriers in Future Teachers' Professional Training]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv, 2013. 565 s. [in Ukrainian].
3. Gryhor, O. Konsensus yak chynnyk mizhkulturnoi vzaiemodii v umovakh sotsiokulturnoi hlobalizatsii. [Consensus as a factor of intercultural interaction in the conditions of sociocultural globalization]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Politolohiia*. 2018. Vyp. 12. T. 1. S. 166–173. [in Ukrainian].
4. Gutyriak, O. Mizhkulturna komunikatsiia: do vyznachennia poniattia [Intercultural communication: to the definition of the concept]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2022. Vyp. 47. T. 2. S. 205–208. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-2-32> [in Ukrainian].
5. Divinska, N. Diialnist mizhnarodnykh orhanizatsii u formuvanni hotovnosti subiektiv osvitnoho protsesu do mizhkulturnoi komunikatsii [Activities of international organizations in shaping the readiness of subjects of the educational process for intercultural communication]. *Problemy osvity*. 2021. Vyp. 2(95). S. 143–156. [in Ukrainian].
6. Dutchak, I. *Do problemy mizhkulturnoi vzaiemodii* [To the problem of intercultural interaction]. URL: <http://buk-visnyk.cv.ua/naukova-dumka/1041/> (data zvernennia: 16.12.2022). [in Ukrainian].
7. Enis, O. M. Poniattia mizhkulturnoi komunikatsii u psykholoho-pedahohichnii literaturi [Concept of intercultural communication in psychological and pedagogical literature]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho*. 2017. №1(114), S. 63–67. [in Ukrainian].
8. 6. Kniiazian M. O., Panchenko I. V., Vesna T. V. Samostiina robota z vykorystannia frankomovnoho pisennoho materialu v protsesi pidhotovky maibutnikh bakalavriv filolohii [Independent work on the use of French language song material in the process of training future bachelors of philology]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykholohiia», Seriiia «Medytsyna»*. 2022. № 10(15). S. 164–175. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-164-175](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-164-175) [in Ukrainian].
9. Kobrynets O.S., Malets I.V. Do problemy vyvchennia mizhkulturnoi komunikatsii u protsesi navchannia inozemnoi movy [To the problem of studying intercultural communication in the process of learning a foreign language]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 24. T. 2. S. 42–48. [in Ukrainian].
10. Kozak A. V. Mizhkulturna komunikatsiia u konteksti dialohu kultur [Intercultural communication in the context of the dialogue of cultures]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Filolohichni nauky: zb. nauk. pr. / Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2013. Vyp. 118. S. 106–110. [in Ukrainian].
11. Nakaz MON Ukrainy vid 20.06.2019 №869. *Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* [On the approval of the standard of higher education in specialty 035 «Philology» for the first (bachelor's) level of higher education]. Kyiv, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> [in Ukrainian].
12. Polishchuk A.V., Sabri S.S. Osoblyvosti mizhkulturnoi vzaiemodii u protsesi hlobalizatsii. [Peculiarities of intercultural interaction in the process of globalization]. *Molodyi vchenyi*. 2019. № 10 (74). S. 40–44. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1659> [in Ukrainian].
13. Filippova, I. Yu. *Formuvannia ta rozvytok mizhkulturnoi kompetentsii yak vazhlyve zavdannia universytetskoj osvity* [Formation and development of intercultural competence as an important task of university education]. 2014. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/12/8/56>. [in Ukrainian].
14. Montaigne, M. *L'amitié et la philosophie*. [Friendship and Philosophy.]. URL: <https://la-philosophie.com/citations-amitie> (data zvernennia: 15.01.2023). [in French].

УДК 378.016:81'354-044.337
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-33>

Галина СТУКАН,
orcid.org/0000-0002-5036-8095
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) galastukan@gmail.com

Валентина КРИЩУК,
orcid.org/0000-0002-5913-7584
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) kryshchuk86@gmail.com

Людмила ГЛУШОК,
orcid.org/0000-0003-2565-2526
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) liudmyla_glushok@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОГРАФІЧНО-ПУНКТУАЦІЙНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗВО ЗА ПРАВОПИСОМ 2019 РОКУ

У статті актуалізовано проблему удосконалення орфографічно-пунктуаційних навичок здобувачів освіти за правописом 2019 р. Значення орфографічних норм надзвичайно важливе, оскільки вони сприяють успішному спілкуванню у письмій формі на всіх рівнях. Розглянуто роль вибіркової дисципліни «Правописні норми: орфографічно-пунктуаційний практикум» у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів. Встановлено, що комунікативна компетентність насамперед пов'язана із лінгвістичною, зокрема із орфографічною навичкою, яка сприяє підвищенню мовної і мовленнєвої культури. Лінгвістична компетентність в наш час набуває державної ваги.

Визначено зміст самостійної теоретичної підготовки здобувачів освіти, подано ефективні види орфографічних вправ на практичних заняттях: створення опорних схем до кожної правописної теми; укладання словникових диктантів для школярів з урахуванням змін у правописі; укладання цікавих вправ з ключем; створення проблемних ситуацій; укладання тестів різного типу на платформах «Всеосвіта», «На урок», «Каhoot», в Google forms; проведення орфографічного та пунктуаційного аналізів текстів; написання тез виступів на конференції.

З'ясовано особливості удосконалення орфографічних навичок майбутніх учителів української мови. Це, зокрема, необхідність глибокого знання історії становлення українського правопису, розуміння змін, які відбулися 2019 року, усвідомлення основних орфографічних термінів, уміння застосовувати здобуті знання з фонетики, орфоепії, лексикології, словотвору, граматики при виконанні орфографічних дій, виконання достатньої кількості вправ, участь у мовно-літературних конкурсах.

Пропонується здійснювати цілеспрямовану систематичну роботу над засвоєнням української орфографії впродовж усього навчання; застосовувати види робіт на практичних заняттях, які розвивають орфографічну «пильність» та орфографічно-пунктуаційні вміння, а також методичні навички майбутніх учителів. Вибіркова дисципліна є доцільною як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях, адже правописні норми потрібно постійно повторювати і закріплювати.

Ключові слова: правописні норми, орфографічні вміння, орфографічно-пунктуаційні навички, орфографічні вправи.

Halyna STUKAN,

orcid.org/0000-0002-5036-8095

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) galastukan@gmail.com*

Valentyna KRYSHCHUK,

orcid.org/0000-0002-5913-7584

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) kryshchuk86@gmail.com*

Liudmyla HLUSHOK,

orcid.org/0000-0003-2565-2526

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) liudmyla_glushok@ukr.net*

SPELLING AND PUNCTUATION SKILLS DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO THE SPELLING RULES OF 2019

The paper deals with the problem of improving the spelling and punctuation skills of university students according to the Spelling Rules of 2019. The significance of spelling norms is extremely important, since they contribute to successful written communication at all levels. The role of the elective course «Spelling norms: spelling and punctuation workshop» in the process of professional competence formation of future teachers has been considered. It has been determined that communicative competence is primarily related to linguistic one in particular spelling skills that facilitate students' language and speech culture enhancement. Nowadays linguistic competence is gaining national importance.

In the paper the content of the theoretical self-study for students has been outlined, effective types of spelling tasks for practical classes have been presented: mind-mapping for each spelling topic; compiling vocabulary dictations for schoolers taking into account the new changes in spelling; selecting interesting exercises with keys; creation of problematic situations; designing various tests and quizzes on the platforms "Vseosvita", "Na Urok", "Kahoot", using Google Forms, etc.; conducting spelling and punctuation analyses of the texts; writing abstracts for the conference.

The peculiarities of improving the spelling skills of future Ukrainian language teachers have been clarified. This is, inter alia, the need for a deep knowledge of the history of the formation of Ukrainian spelling, understanding of the changes that took place in 2019, awareness of basic spelling terms, ability to apply the acquired knowledge of phonetics, spelling, lexicology, word formation, grammar in the process of spelling activities, exercising enough, participating in language and literary contests.

The authors propose to carry out purposeful systematic work on mastering Ukrainian spelling throughout the whole training period; to apply such activities that develop spelling "vigilance", spelling and punctuation skills as well as methodological skills of teachers-to-be. The elective discipline is appropriate both at the bachelor's and at the master's degree because the spelling norms should be constantly run over and consolidated.

Key words: *spelling norms, spelling skills, spelling and punctuation skills, spelling exercises.*

Постановка проблеми. Мова – це гарант існування нації, основа її етнокультурної цілісності. Усне українське мовлення надзвичайно різноманітне і багате, але, на відміну від писемного, не кодифіковане. Сучасний український правопис – це еталон, стандарт, якого повинні дотримуватися усі: видавництва, ЗМІ, освітні заклади тощо. Недотримання правописних норм веде до порушення суспільних функцій української мови, розхитування самих норм, зокрема орфографічних і пунктуаційних, які мають свою історію і характерні особливості у порівнянні з іншими

слов'янськими мовами. Щоб зрозуміти цілком обґрунтовані зміни у сучасній редакції Українського правопису, щоб усвідомити, якою має бути українська мова, щоб повноцінно поширюватися і функціонувати у світовому просторі, слід простежити становлення правописного кодексу, починаючи з 1919 року, коли було видано перший офіційний загальнодержавний під назвою «Головніші правила українського правопису», схвалений Українською Академією наук (до цього не було загальнообов'язкової орфографії). Неоціненна заслуга у цьому професора Івана Огієнка, якому

було доручено міністром освіти І. Стешенком сформулювати правописні норми, та 30-и членів правописної комісії, яка обговорила їх і затвердила, внівши деякі зміни і доповнення.

Слід приділити особливу увагу Правопису 1928 року, який вийшов зі змінами і доповненнями, але згодом був визнаний тодішньою владою націоналістичним, тому що відокремлював українську мову від «братньої російської» (Німчук, 2002: 100). Саме у цьому правописі було уведено в алфавіт для розрізнення фонем [г] і [ґ] літеру ге, яка вживалася ще у Пересопницькому Євангелії, «Граматиці Мелетія Смотрицького», «Словарі української мови» Б. Грінченка (біля 300 слів); впорядковано правопис відмінкових закінчень іменників; запропоновано у прикметниках вищого ступеня вживати суфікс -іш-, а не -ійш- (як у російській мові), зміну префікса з- на с- перед к, п, т, ф, х; спрощення у групах приголосних, правопис іншомовних слів тощо. І хто відкидає все, що було в орфографії до 1933 р. як діаспорне, забуває, що правопис має ґрунтуватись на науковій лінгвістичній основі.

Спеціально створена 1933 року правописна комісія ліквідувала «націоналістичні» правила правопису географічних назв та іншомовних слів, змінила правила визначення роду іншомовних слів, внесла зміни в граматичну термінологію, навіть змінила ілюстративний матеріал, який мав «націоналістично-куркульський характер». Таким чином знищувалось все, властиве українській мові, з метою наближення її до російської (Німчук, 2002: 102).

Отже, цілком обґрунтованим стає поновлення у сучасній редакції Українського правопису 2019 року традицій Правопису 1928 року і логічне відображення змін у мові на сучасному етапі. Зокрема покращить орфографічні навички школярів і дорослих спрощення правопису слів з числівником пів, який із власними і загальними назвами у родовому відмінку пишемо окремо (пів яблука, пів години, пів Києва); правопис слів з іншомовними компонентами міні-, максі-, топ-, екс-, віце-, обер-, лейб- (мінімаркет, ексчемпйон, віцепрезидент, топмодель); правопис зі сполукою [йе] (фоє, Гаваї, феєрверк) та низка інших змін.

В. Німчук писав: «Єдиний правопис консолідує національну культуру, етнос. Безладне розхитування орфографічних правил призводить до дестабілізації всіх норм літературної мови, дезорієнтує її носіїв, знижує грамотність населення, викликає елементи хаосу у словниках, у яких має бути витримана правописна система (Німчук, 2002: 3).

Отже, державна мова, зокрема її стійкі і обов'язкові для всіх правописні норми сприяють усталенню грамотності усіх громадян. «Найкращий захист мови – це знати її і скрізь та завжди користуватися нею. Житиме мова – житиме й наш народ», – писав І. Ющук (Ющук, 2008: 10).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені у своїх працях з'ясовують сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці філологів, визначають базові компетентності майбутніх учителів, ведуть пошуки ефективних шляхів покращення орфографічної грамотності, удосконалення культури мовлення тощо.

Дослідниця Ю. Картава при підготовці учителів-філологів першочерговим завданням цілком справедливо вважає формування лінгвістичної компетентності, яка сприятиме удосконаленню мовної та мовленнєвої культури вчителя (Картава, 2017); науковиця Т. Симоненко, виділяючи серед інших мовнокомунікативну компетентність, наголошує на предметній компетентності – наявності професійних знань у системі філологічних дисциплін та вмінні їх застосовувати (Симоненко, 2006). Вчена Г. П'ятакова наголошує, що комунікативна компетентність тісно пов'язана з лінгвістичною – фонетичними, лексичними, орфографічними, граматичними навичками (П'ятакова, 2011: 161).

Орфографічні вміння і навички можна сформулювати лише наполегливою систематичною роботою за допомогою застосування ефективних методів та прийомів, адже орфографічна навичка формується впродовж усього життя.

Проблему підвищення орфографічно-пунктуаційної грамотності досліджують багато науковців та учителів: М. Вашуленко, В. Вітюк, В. Віщук, Г. Козачук, І. Хом'як, Н. Шкурятяна, С. Яворська та ін. Вони доводять, що найдоцільнішим для формування орфографічної вправності є метод практичних вправ.

Мета статті. Дослідження особливостей формування орфографічно-пунктуаційних навичок здобувачів освіти ЗВО за правописом 2019 року.

Виклад основного матеріалу. Важливе завдання у навчанні здобувачів освіти у ЗЗСО, зокрема у формуванні міцних орфографічно-пунктуаційних навичок, покладається на сучасних учителів української мови та літератури, які власною державницькою позицією, мовною культурою, ерудицією, повагою до української мови, літератури, історії здатні виховати національно свідомих громадян України.

Складність правопису багатьох слів потребує особливої уваги до орфографії протягом багатьох років навчання, зокрема і у ЗВО, тому що майбутні

учителі української мови повинні бути готові до успішного формування правописних навичок школярів. Як відомо, орфографічний матеріал є найскладнішим у курсі сучасної української мови. Недарма його починають вивчати ще у початкових класах, а в 5–7 класах засвоюють всі основні орфографічні правила і до кінця навчання систематично повторюють.

За новими підручниками для 5–6 класів здобувачі освіти мають засвоїти зміни, які відбулися у правописних нормах української мови. Тому майбутні учителі повинні самі бути грамотними, мати стійкі автоматизовані орфографічні навички. Проте виявляється, що вони не завжди вміють застосувати знання з фонетики, орфоєпії, словотвору, граматики під час виконання тренувальних орфографічних вправ на практичних заняттях.

У ЗВО, які готують майбутніх вчителів, удосконаленню орфографічно-пунктуаційних навичок значно допоможе такий вибірковий предмет, як «Правописні норми: орфографічно-пунктуаційний практикум». Зміст дисципліни складається з двох модулів: «Основні орфографічні правила сучасної української мови, відображені у чинному українському правописі 2019 року»; «Основні пунктуаційні правила сучасної української мови, відображені у чинному правописі 2019 року». Щодо змісту першого модуля, то особливу увагу слід приділити правопису складних слів, зокрема іменників, складним випадкам відмінкових закінчень іменників, прикметників, числівників, кличній формі, правопису власних назв, де теж відображено зміни і уточнення. З цією метою студенти насамперед мають вивчити зміни і доповнення в новому правописі та усвідомити їх причини. З цікавістю вони порівнюють правопис 1928 р. і 1933 р., трактують доцільність змін 1990 року, укладають опорні таблиці щодо змін у правописі 2019 р. Після самостійної теоретичної підготовки на практичних заняттях здобувачі виконують достатню кількість вправ, у яких враховано правописні зміни. Значною мірою користуються посібником «Новий український правопис: коментарі, завдання та вправи» (Новий український правопис, 2019), у якому систематизовано теоретичний матеріал зі змінами та дібрано вправи різного ступеня складності. На основі прикладів, поданих у чинному «Українському правописі» (Український правопис, 2019) укладають словникові диктанти для школярів, цікаві вправи з ключем, створюють проблемні ситуації, укладають тести різного типу на платформах «Всеосвіта», «На урок», «Kahoot», самостійно створюють опорні схеми до правописних тем, добирають тексти диктантів, проводять

орфографічні та пунктуаційні аналізи текстів, а також публікують тези виступів на конференціях, у яких розглядають питання формування орфографічної грамотності («Метод практичних вправ як основний для засвоєння правопису суфіксів іменників»; «Методика навчання орфографії в ЗЗСО»; «Інтерактивні методи навчання орфографії»; «Психолого-педагогічні основи процесу формування орфографічної грамотності у здобувачів освіти ЗЗСО»).

На модульні контрольні роботи студентам пропонуються тести з орфографії, створені викладачем, контрольні диктанти та орфографічно-пунктуаційний аналіз дібраних текстів за варіантами.

Самостійна робота передбачає написання есе, укладання ментальних карт, створення презентацій, укладання тестових завдань різних типів, написання тез на конференції.

Сформовані на основі теоретичних знань вміння, доведені до автоматизму, переходять у навички.

Висновки. По закінченню вивчення курсу «Правописні норми: орфографічно-пунктуаційний практикум» у групі магістрів першого року навчання ми виокремили такі особливості удосконалення орфографічних навичок майбутніх учителів української мови:

- Необхідність глибокого знання історії становлення українського правопису, розуміння змін, які відбулися 2019 року.

- Усвідомлення основних орфографічних термінів: орфограма, орфографічні навички, орфографічна «пильність», орфографічна помилка, орфографічні вміння, орфографічні правила, орфографічна дія.

- Уміння застосовувати здобуті знання з фонетики, орфоєпії, лексикології, словотвору, граматики при виконанні орфографічних дій.

- Виконання на практичних заняттях достатньої кількості вправ, які підвищують інтерес до орфографічного матеріалу, укладання опорних схем, вправ з ключем, створення проблемних ситуацій, добір матеріалу для різного виду диктантів, укладання за кожною темою тестів для школярів.

- Особливо ефективними у закріпленні орфографічних навичок виявилися диктанти за аналогією (впізнай орфограму, пригадай та застосуй правило, наведи необхідні приклади слів), тести на відповідність з пунктуації та орфографічно-пунктуаційний аналіз.

- Участь у мовно-літературних конкурсах.

Як результат – це зайняті призові місця на Міжнародному мовно-літературному конкурсі імені

Тараса Шевченка та Міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика.

Нами встановлено, що цілеспрямована робота над засвоєнням української орфографії сприяє удосконаленню правописних навичок майбутніх учителів української мови і готує їх до роботи у ЗЗСО; визначено основні види робіт на практичних заняттях, які розвивають орфографічну «пильність» та орфографічно-пунктуаційні вміння; виявлено, що практичний курс «Пра-

вописні норми: орфографічно-пунктуаційний практикум» удосконалює правописні навички майбутніх учителів, забезпечує їх знаннями та методичними вміннями, підвищує мовленнєву культуру. Вибіркову дисципліну «Правописні норми: орфографічно-пунктуаційний практикум» вважаємо доцільною як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях, адже правописні норми потрібно постійно повторювати і закріплювати, удосконалювати навички роботи зі словниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Картава Ю. К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога. *Соціум. Наука. Культура*: матеріали XIII міжнар.наук. інтернет-конф.(25–27 січня 2017 р.)
2. Німчук В. В. Проблеми українського правопису в XX – початку XXI ст. Кам'янець-Подільський, 2002. 116 с.
3. Новий український правопис: коментарі, завдання та вправи. 5–11 класи / упоряд. О. Г. Куцінко. Х.: вид. група «Основа», 2019. 175 с.
4. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах. Вісник Львівського університету. 2011. Вип. 27.
5. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Черкаси. 2006. 328 с.
6. Український правопис. Київ. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/05062019-onovl-pravo.pdf>
7. Ющук І. Подолаймо комплекс меншовартості. *Українська мова та література*, число 12, березень 2008.

REFERENCES

1. Kartava Yu.K. Lnhvistychna kompetentnist yak vazhlyva skladova profesionalizmu vchytelia-filoloha. [Linguistic competence as an important component of the professionalism of a teacher-philologist]. *Socium. Science. Culture: Materials of the XIII International Scientific Internet Conference (25–27 January 2017)* [in Ukrainian].
2. Nimchuk V.V. Problemy Ukrainskoho pravopysu v XX – pochatku XXI st. [Problems of Ukrainian spelling in the XX – early XXI century]. Kamyanets-Podilskiy, 2002. 116 p. [in Ukrainian].
3. Novyi Ukrainyskyi pravopys: komentari, zavdannia ta vpravy. 5–11 klas [New Ukrainian spelling: comments, tasks and exercises. 5–11 forms] Compiler: O.H. Kutsenko. Kh.: Publishing group “Osnova”, 2019. 175 p. [in Ukrainian].
4. Pyatakova H. Osoblyvosti pidhotovky mahistriv za spetsialnistiu “Ukrainska filolohiia” v Lvivskomu ta Vrotslavskomu universytetakh. [Characteristic features of master’s degree training in the specialty “Ukrainian Philology” at Lviv and Wroclaw Universities]. Bulletin of Lviv University. 2011. Iss. 27. [in Ukrainian].
5. Symonenko T. V. Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi movnokomunikatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv. [Theory and practice of formation of professional linguistic communicative competence of students of philological faculties]. Cherkasy. 2006. 328 p. [in Ukrainian].
6. Ukrainyskyi pravopys. [Ukrainian Spelling]. Kyiv. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/05062019-onovl-pravo.pdf> [in Ukrainian].
7. Yushchuk I. Podolaimo kompleks menshovartosti. [Let’s overcome a complex of inferiority]. *Ukrainian Language and Literature*, № 12, March 2008. [in Ukrainian].

УДК 378.016:821.161.206.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-34>

Людмила СУВОРОВА,

orcid.org/0000-0002-4616-5041

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки

Державного університету «Житомирська політехніка»

(Житомир, Україна) *suvorova22@ukr.net*

Валентина МУЗИЧУК,

orcid.org/0000-0003-2091-198X

кандидат філологічних наук,

викладач вищої кваліфікаційної категорії циклової комісії гуманітарних дисциплін

Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу Житомирської обласної ради

(Житомир, Україна) *muzichuk-81@ukr.net*

ОСМИСЛЕННЯ МЕЖОВИХ СТАНІВ ПРИЙОМАМИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА)

У статті розкрито техніки осмислення межових станів через застосування на заняттях з української літератури прийомів та ключових механізмів, спрямованих на розвиток критичного мислення. Окреслено та систематизовано окремі підходи та концепції щодо функціонування дефініції «критичне мислення» у працях закордонних, вітчизняних та сучасних українських дослідників. Означено спектр діючих домінуючих елементів критичного мислення, застосування яких є ефективним під час вивчення творчості Василя Стефаника: технологій логічного структурування, «рольового перевтілення», ситуативного моделювання, методу проєктів, опрацювання дискусійних питань, використання ігрових технологій, різноаспектних способів інтерпретації художнього тексту, гаджетно-цифрових засобів, рефлексії. Кожна з технік пропонує практичну її реалізацію при вивченні раннього українського модернізму, зокрема під час осмислення і проживання екзистенційних межових станів, що на сьогодні, в умовах війни, є вкрай необхідним і водночас дієвим інструментом. Означені механізми прив'язані до певного етапу заняття та проілюстровані конкретним спектром завдань. Вивчення психологічно обтяжених тем акумулює до набуття екзистенційного досвіду, спроектованого на сьогоднішній день; до пошуку шляхів вирішення межових ситуацій, до раціонального проживання посттравматичного досвіду, аналітичних дій, віднайдення можливостей компенсувати травму через катарсис. На основі вивчення новел «Новина», «Діточа пригода», «Кленові листки», «Камінний хрест» змодельовано спектр різних видів аудиторної та самостійної роботи з урахуванням змісту заняття, його структурних компонентів. Завдяки методу візуалізації та креативно-творчому підходу, було відзначено позитивну динаміку, спостерігалися сигнали активізації мисленневих процесів, розвиток пам'яті та уяви. Перевірено ефективність використання описаних технік шляхом педагогічного спостереження та здійсненого системного моніторингу у формі тестування.

Ключові слова: критичне мислення, межові стани, логічне структурування, інтерпретація, ситуативне моделювання, ігрові технології, рефлексія.

Liudmyla SUVOROVA,
 orcid.org/0000-0002-4616-5041
 Candidate of Philological Sciences,
 Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Technologies and Language Training
 Zhytomyr Polytechnic State University
 (Zhytomyr, Ukraine) suvorova22@ukr.net

Valentyna MUZYCHUK,
 orcid.org/0000-0003-2091-198X
 Candidate of Philological Sciences,
 Lecturer at the Highest Qualification Category of the Cycle Commission of Humanitarian Disciplines
 Zhytomyr College of Pharmacy of Zhytomyr Oblast Council
 (Zhytomyr, Ukraine) myzuchyk-81@ukr.net

UNDERSTANDING OF LIMIT STATES USING CRITICAL THINKING TECHNIQUES IN CLASSES OF UKRAINIAN LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE WORK OF VASYL STEFANYK)

The article reveals the techniques of understanding of limit states through the use of techniques and key mechanisms aimed at the development of critical thinking in classes of Ukrainian literature. Separate approaches and concepts regarding the functioning of the definition of "critical thinking" in the works of foreign, domestic and modern Ukrainian researchers are outlined and systematized. The range of active dominant elements of critical thinking, the application of which is effective when studying the work of Vasyl Stefanyk, is defined: technologies of logical structuring, "role reincarnation", situational modeling, the project method, working out discussion questions, the use of game technologies, various ways of interpreting an artistic text, gadget and digital means, reflection. Each of the techniques offers its practical implementation during the study of early Ukrainian modernism, in particular during the comprehension and living of existential border states, which today, in the conditions of war, is an extremely necessary and at the same time effective tool. The specified mechanisms are tied to a certain stage of the lesson and illustrated by a specific range of tasks. The study of psychologically burdened topics accumulates to the acquisition of existential experience projected for the present; to finding ways to resolve borderline situations, to rational living of post-traumatic experience, analytical actions, finding opportunities to compensate for trauma through catharsis. Based on the study of the novellas "News", "Children's Adventure", "Maple Leaves", "Stone Cross", a range of different types of classroom and independent work was modeled, taking into account the content of the lesson and its structural components. Thanks to the method of visualization and creative approach, positive dynamics were noted, signals of activation of thinking processes, development of memory and imagination were observed. The effectiveness of the use of the described techniques was verified through pedagogical observation and systematic monitoring in the form of testing.

Key words: *critical thinking, limit states, logical structuring, interpretation, situational modeling, game technologies, reflection.*

Постановка проблеми. На сьогодні інноваційна компетентність є складовою оптимального освітнього процесу, оскільки сприяє ефективності запровадження нових педагогічних технологій. Реалії, у яких опинились українці, нашкоджують останніх до осмислення війни як екзистенційного досвіду і водночас протиприродного суспільного явища. Українська література періоду раннього модернізму ілюструє достатню кількість художніх прикладів, на основі яких ми можемо спостерігати проживання героями межових ситуацій: «Не лише автор, а й читач виступає творцем смислового простору тексту, а травма – однією з можливих траєкторій вибудовування, проживання тексту читачем [...]. Читач, у культурну свідомість якого травму вписано як значущий момент його ідентичності, запрограмований на те, щоб упізнавати в тексті власний досвід і відповідно реагувати на нього» (Василенко, 2016: 7).

Виклики сьогодення уже не вичерпуються банальним опрацюванням біографії, прочитанням та переказуванням змісту твору. Процес читання повинен першочергово забезпечувати неперервність мислення, збагачення словникового запасу, навчати виділяти ключове та вміти аналізувати, ставити себе на місце персонажа, аби мати змогу приймати рішення чи робити певні висновки; класифікувати отриману інформацію, якою на сьогодні перенасичено буттєвий простір; побачити різні аспекти і погляди на одне й те ж явище чи ситуацію.

Література в умовах війни може стати не лише пізнавально-релаксуючим компонентом, а засобом психо-емоційного розвантаження. Невід'ємною складовою освітнього процесу є також спрямованість на подальший розвиток професійних якостей, серед яких особливе місце займає формування комунікативної компетентності як важливої

складової професійної майстерності та запоруки конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Навіть такі надскладні умови навчання не повинні за можливості перешкоджати розвитку творчих якостей, а особливо – формуванню умінь критично мислити, шукати шляхи розв’язання непростих життєвих ситуацій з огляду на їхнє психо-емоційне забарвлення. Слушним у цьому контексті видається міркування О. Тягла щодо актуальності питання розвитку критичного мислення: «Це динамічне явище на перетині низки полів соціального простору, зокрема освіти, науки, політики і економіки, було викликано до життя становленням інформаційного суспільства» (Тягло, 2017: 240).

Аналіз досліджень. Варто зауважити, що напрацювання, пов’язані з осмисленням проблеми критичного мислення у сучасній українській педагогіці, базуються на дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Одним із перших питання критичного мислення комплексно вивчив українсько-канадський вчений Т. Закадильський¹. Прихильником поглядів цього науковця наразі є український дослідник у царині педагогіки О. Тягло. Останній у своїх працях «Досвід засвоєння критичного мислення», «Критичне мислення: проблеми світової освіти ХХІ ст.», «Критичне мислення на основі елементарної логіки» тощо, чітко окреслює семантику поняття «критичного мислення», його ролі та завдань.

У серії праць М. Ліпмана здійснено акцент на формуванні мисленнєвих механізмів учасниками освітнього процесу. На його думку, завданням педагогіки має бути не лише механічне набуття знань, а й стійке формування когнітивних зв’язків (Ліпман, 2003: 1–2). Такий погляд і сьогодні залишається актуальним. Зауважимо, що зарубіжна педагогіка у цьому сенсі суттєво вирвалася вперед, а тому ми маємо звернутись до їхніх здобутків і перехопити естафетну паличку, аби найперше остаточно позбутись колоніального та постколоніального станів.

А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер у колективній праці «Технології розвитку критичного мислення учнів» виділяють елементи критичного мислення, наголошуючи на важливості механізму самокорекції як «методу, зверненого на неї (людину – Л.С., М.В.) власних суджень, з метою їх виправлення чи покращення. Людина, яка мислить, постійно піддає власні мисленнєві

процеси рефлексії, використовуючи при цьому суттєві критерії та процедурні норми» (Кроуфорд, Саул, Метьюз, Макінстер, 2006: 8). Попри те, що ця проблема в педагогіці вивчається досить довго, вона все ж не втрачає своєї актуальності, про що свідчить велике різноманіття праць та наукових теорій (Є. Полат, Дж. Стіл, Д. Халперн, О. Белкіна-Ковальчук, І. Бондарук, Т. Хачумян та ін.)

Мета статті – дослідити та розкрити оптимальні шляхи розвитку критичного мислення на заняттях з української літератури через призму вивчення екзистенційного досвіду, представленого у новелістиці В. Стефаніка.

Виклад основного матеріалу. Через відсутню на сьогодні зацікавленість молоді до процесу прочитання художніх текстів важливим залишається питання дослідження самого механізму читання, розуміння художнього тексту та його місця у повсякденному бутті, з метою моделювання реципієнтом власних висновків на основі здобутої інформації, отриманої у процесі споживання літературної творчості. Вивчення літератури в умовах сьогодення характеризується переважно такими якісними характеристиками:

– синкретизм: йдеться про апелювання до тем з історії, культурології, архітектури, кіномистецтва, живопису, музику, скульптури тощо;

– використання гаджетів та хмарних технологій, що дозволяє здійснити віртуальну подорож в епоху, у якій жив письменник, чи ознайомитися з відеосюжетом, дотичним до теми навчального заняття;

– кожна тема традиційно має презентувати різні форми роботи та складатися з відповідних блоків: теоретичного матеріалу, літературознавчого мінімуму, творчих завдань, блоків контрольних заходів (тестування, контрольні запитання), рефлексії.

Вдячною постаттю щодо розгляду екзистенційних станів та моментів їхнього проживання видається Василь Стефанік. Не зважаючи на те, що його художня спадщина чи не найбільш гостро та масштабно презентує концепти болю, відчаю, страждань, війни, еміграції та втрати дому як своєрідної травми, все ж такі художні ситуації стають рятівним катарсисом в умовах сучасної воєнної реальності. Розглядаючи на заняттях теми, які є емоційно та психологічно обтяжені, випадає нагода отримати ряд переваг:

– перенести екзистенційний досвід з минулого століття на сьогодення;

– на основі вчинків героїв проводити аналіз їхніх дій і станів, адаптуючи отримані результати до умов сучасних реалій;

¹Ця тема була висвітлена ним на семінарі «Трансформація гуманітарної освіти в Україні», який відбувся у жовтні 1995 року за сприяння Харківського благодійного фонду «Центр освітніх ініціатив».

- компенсувати чужою травмою власний травматичний досвід;
- знайти можливі шляхи подолання травми тощо.

Таку педагогічно-реабілітаційну практику можна реалізувати завдяки низці ефективних прийомів та засобів, серед яких:

1. **Технологія логічного структурування:** використовується, як правило, при вивченні біографічних відомостей письменника. Така практика дозволяє опрацювати значний обсяг інформації про автора, самостійно її проаналізувати і заповнити відповідні біографічні схеми, таблиці. Ця технологія доречна у тих завданнях, які мають логічні порушення, або ж при вирішенні проблемних ситуацій, оскільки ключовою на занятті з літератури залишається можливість: «забезпечити систематичне усвідомлення і закріплення знань та вмінь не тільки з позиції правильного мислення, а й виявлення типових для повсякденної чи професійної діяльності логічних помилок» (Тягло, 2017: 246). **Опрацювання біографії письменника** має на меті не банальну констатацію фактів у вигляді сухої книжної інформації, а обертання постаті письменника навколо ключових моментів його життя та творчості з опрацюванням важливих переломних етапів. Така точкова ситуативна робота дозволяє виокремити життєві домінанти. Це сприятиме тому, що постать митця легко можна ідентифікувати серед усього літературного процесу і краще запам'ятати.

2. **Технологія «рольового перевтілення»** дає змогу детальніше вивчити епоху, у якій жив письменник, і водночас зсунути хронологічні межі – «перекинути» митця в нашу добу, але з урахуванням тих цінностей, якими він наділений. Така техніка дозволяє сприймати письменника, насамперед, як особистість, адже більшість підручників наділила образи митців стереотипними, шаблонними кліше, які часто суперечать світогляду самого автора.

3. **Технологія ситуативного моделювання** має на меті окреслити проблемну ситуацію та запропонувати самостійно підібрати шляхи виходу з неї. Скажімо, при вивченні новели В. Стефаніка «Новина» можна змоделювати ситуацію, у якій була б реальна можливість поставити питання головному героєві – Грицеві Летючому. Наприклад: *Що стало причиною скоєння Вами убивства власної дитини? Чи не намагалися Ви продумати інші шляхи уникнення цієї трагічної ситуації? Що для цього мали б зробити?*

4. **Технологія опрацювання дискусійних питань** дає можливість побачити інтелектуальну

спроможність здобувача освіти глибоко, творчо, ситуативно, креативно підходити до окресленої ситуації і водночас відчувати власну здатність успішно проявити набуті знання.

5. **Використання ігрових технологій:** такий формат роботи розбавляє теоретичну складову заняття, допомагає «переключитися», частково «відпочити у роботі», сприяє активізації мотиваційної складової. Ігрові прийоми спонукають молодь до аналізу композиційно-сюжетних елементів, розуміння образного рівня твору, його художньо-стильових особливостей; сприяють розвитку пам'яті, мисленнєвих процесів, уяви та фантазії. Тут варто запропонувати **ігрову техніку-драматизацію** (розігрування епізоду твору); **принцип поліфонії** (інтерпретація життєвої драми персонажа на основі власного досвіду); **соціоігрові елементи** (особливо при вивченні періоду неореалізму, де суспільство було рушієм дій та вчинків героїв); **метод «ігрової ритміки»** (емоційне піднесення, відступкування ритму та мелодики поезії у злагодженій роботі аудиторії дають змогу навчитися розрізняти основні моменти з теорії віршування – віршовий розмір, спосіб римування, тип строфи тощо); **гру «Так чи не так»** (вибір правильного твердження), **«Відгадай епізод»** (віднаходження відповідності моменту твору – ілюстрація), **фішбоун, асоціативне гроно** тощо.

6. **Технологія різноаспектної інтерпретації художнього тексту:** видається щоразу необхідною під час інтерпретації художніх текстів через різні об'єкти їхнього прочитання-розуміння.

7. **Інформаційно-комп'ютерні технології** є невід'ємною частиною сучасного життя. Перебування у вирі науково-технічної революції та ув'язнення цифровою культурою дозволяють не лише урізноманітнити освітній процес, а й реалізувати творчий потенціал та популяризувати українську культуру у світовому медійному просторі.

8. **Проектні технології:** такий вид діяльності активізує пошукову активність і творчі здібності. Крім того, проект передбачає розробку структури, плану дій, кроків, написання письмового звіту як результату творчої роботи. Такі речі готують здобувачів освіти до участі у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, творчих проєктах вищого рівня.

9. **Технологія психологічної рефлексії:** доволі вдала знахідка в умовах війни, яка спрямована на зміну видів діяльності і водночас на можливість осмислення себе і можливостей власних здібностей. Такий механізм не лише глибше знайомить реципієнта й автора, а й дає змогу поринути у світ нової епохи, її культурних цінностей, побуту

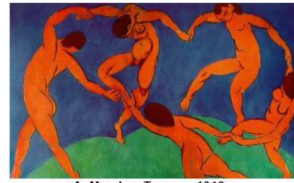
і водночас активізувати себе у новому виді діяльності. Рефлексія є не лише способом психологічного розвантаження, а й індикатором культури, у якій жив автор/герой. Наприклад, **рефлексійний момент** може супроводжувати початок заняття шляхом прослуховування «Місячної сонати» Бетховена (через доступ – QR-код, якщо навчання дистанційне). Такий підхід дозволяє актуалізувати мотиваційно-ціннісний компонент і налаштувати на сприйняття творчості представника Покутської трійці. Важливою є фіксація тих емоцій, вражень, які проживаються у хвилини музичного релаксу.

Психоемоційний контакт забезпечує настроєву платформу для виконання наступного блоку роботи – **актуалізації знань з історії**, адже кожен митець презентує власну епоху. Інтерпретація програмових новел В. Стефаніка супроводжується вивченням сюжетно-композиційних прийомів у поєднанні із вивченням теорії літератури за допомогою **літературознавчого словника**. Така діяльність увиразнюється спектром дискусійних питань, які стосуються жанрових особливостей твору.

Подальший етап роботи може доповнюватися **проектним завданням**, яке було попередньо запропоновано для виконання: «Екзистенціалізм як філософське підґрунтя експресіонізму – стильової манери Василя Стефаніка». Проектна робота закріплюється у письмовому завданні. Наприклад: *Ключові ознаки екзистенціалізму. Які з них наявні в новелі «Камінний хрест» В. Стефаніка? Знайдіть відповідні цитати, аргументуйте тощо.*

Міждисциплінарні зв'язки з філософією екзистенціалізму посилюють психологічне розкриття теми життя галицького селянства у зв'язку з вимушеною еміграцією та виокремлення сюжетно-композиційних особливостей твору. Опрацювання цього робочого блоку, зокрема історії написання новели «Камінний хрест» налаштовує на техніку **«рольового перевтілення»**, яка полягає в умовному проживанні ситуації героя і з подальшим запропонованням можливих шляхів уникнення трагічної ситуації (рис. 1).

Робочий **синкретизм** актуалізовано у завданні на знання ключових міфологічних аспектів через **гру «Відгадай міф»**. Оскільки модерністська традиція нерозривна з міфологією, є потреба вивчити образний світ через символи. Розуміння підтексту дає можливість відчувати емоційну загостреність новел; прочитати характер образів (рис. 2). Доволі перспективною видається пропозиція роботи з **візуалізованими схемами**, які структуровані і передбачають логіку подачі матеріалу (рис. 3).



A. Matisse. Танець. 1910 р.

Розгляньте картину А. Матісса «Танець», 1910 р. Пригадайте риси експресіонізму та дайте відповідь, чому саме танець для вираження почуттів обрали ці митці на початку ХХ ст?

Рис. 1

Розгляньте картину сучасної української художниці Наталії Папірної. Впізнайте міф, який тут зображено та проведіть паралелі із новелою, опишіть спільні та відмінні риси головного героя та зображеного персонажа.



Рис. 2

Складіть психологічний портрет Івана Дідуха. Використайте образи-символи.



Рис. 3

Основні критерії щодо змісту і форми моделюють екзистенційну проблематику новел: конфлікт рідного краю та чужини («Камінний хрест»), проблема морального вибору та духовних цінностей в умовах голоду та злиднів («Діточа пригода»); концепт хвороби як невідвотної травми («Кленові листки»); художня деталізація, символізм («Похорон»), синкретизм як спосіб зображення найменших порухів людської душі («Діточа пригода»). Завершує тему **блок контрольних тестів**, за якими кожен може перевірити результативність своєї роботи та рівень знань із засвоєної теми.

Ефективність використання описаних механізмів була перевірена на практиці під час вивчення творчості В. Стефаніка. Було опитано 110 студентів Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу, на основі чого отримано такі результати:

1. Чи сподобалось Вам використовувати гаджети на заняттях літератури?

Дистанційне навчання та загалом інтенсивне впровадження технологій діджиталізації в освітній процес сприяли досить активному використанню електронних пристроїв під час роботи на заняттях. Так, 82 % опитуваних оцінили такий хід як доволі сучасний та креативний. 15 % зіткнулися із технічними труднощами; були й ті, яким не сподобалася така ідея – 3 %.

2. Чи доречними, на Вашу думку, є завдання, які скеровують до інших дисциплін (видів мистецтва)?

З урахування вимог навчальної програми, нами було розроблено спектр завдань, які передбачають актуалізацію теоретичної бази з інших дисциплін чи суміжних видів мистецтва. Проте під час роботи студенти зауважили, що такий тип роботи спричинив певні труднощі. Так, менше половини опитуваних (44 %) вважають, що такий вид роботи – пізнавальний та цікавий; 37 % студентів через брак знань, досвіду з інших дисциплін витратили на виконання роботи багато часу, тому дещо не задоволені таким форматом. 19 % оцінили цей вид діяльності як надто складний.

3. Чи була така форма роботи ефективною щодо засвоєння запропонованої Вам теми?

Понад 61 % були у захваті від роботи; окрема група опитуваних відзначила непосильний характер лише окремих запропонованих завдань – 32 %; значні труднощі відчули, очевидно, ті, що

мають низький рівень знань чи були неготовими до заняття – 7 %.

4. Який із запропонованих типів завдань Вам сподобався найбільше?

Нам було важливо побачити, які типи роботи найбільше імпонують студентам. 40 % опитуваних відзначили роботу зі схемами, таблицями, ілюстраціями, адже ці завдання доволі яскраво візуалізовані, вимагають чіткого формулювання і лаконічності за змістом. Незначна частина студентів (14 %) позитивно оцінила завдання із розгорнутою відповіддю. Такий невеликий відсоток засвідчує, що більшість опитуваних не в змозі впоратися із завданнями, які вимагають критичного мислення, здатності аналізувати та узагальнювати, виокремлювати основне. Тому слід акцентувати увагу саме на таких завданнях, що будуть спонукати розвивати усі механізми мислення. Проте одночасно позитивно висловились щодо завдань із релаксуючим ефектом, що свідчить про необхідність впровадження такої практики на заняттях із літератури.

Висновки. Художня площина і постать письменника відкривають учасникам освітнього процесу не лише побутово-реалістичну сторону митця та його персонажів, а й ілюструють проживання в текстовій матриці екзистенційного досвіду, низки критичних і межових ситуацій. Робота на заняттях із літератури з використанням різних видів завдань спонукатиме до активної співпраці і викладача, і здобувачів освіти. Така творчо-продуктивна взаємодія щоразу апелюватиме до пошуку нестандартних рішень, активізації мисленневих процесів, розвитку пам'яті, креативності та уяви, що є неодмінно значущими складовими не тільки комплексної підготовки, а й формуванню її бази – емоційно-психологічної стабільності, заданої в умовах історичних випробувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко В. Модифікація травми в українській еміграційній прозі другої половини ХХ століття: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01/ Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка, Київ, 2016. 20 с.
2. Горська Г. О. Впровадження методики критичного мислення в навчальний процес вищої школи. *Інтеграція вищої освіти України в європейську систему*: збірник наук. праць / за ред. Н. Є Бойцун. Дніпро: Арт-Прес, 2001. С. 86–88.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / за наук. ред., передм. О. І. Пометун. К: Вид-во «Плеяди», 2006. 303 с.
4. Олійник Т. О. Педагогічні технології розвитку критичного мислення школярів. *Педагогічні науки*: збірник наук. праць. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2000. С. 416–425.
5. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 2 (21). С. 240–257.
6. Хлебнікова Т. М. Роль критичного мислення у формуванні оціночних знань. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. Харків: ХДПУ, 2000. Вип. 13. С. 15–20.
7. Chaffee J. *Thinking Critically*, 12th Edition. Boston New York. Cengage Learning EMEA. 2017. 570 p.
8. Lipman Matthew. *Thinking in education*. Cambridge University press. 2003. 299 p.

REFERENCES

1. Vasylenko, V. (2016) *Modyfikatsiia travmy v ukrainskii emihratsiinii prozi druhoi polovyny XX century* [The modification of the Trauma in Ukrainian Emigration Prose of the second half of the XX century]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.01.01/ Taras Shevchenko Literature Institute, Kyiv, 20 p. [In Ukrainian]
2. Horska, H.O. (2001) Vprovadzhennia metodyky krytychnoho myslennia v navchalnyi protses vyshchoi shkoly [Implementation of the technique of critical thinking in the educational process of higher schools]. *Intehratsiia vyshchoi osvity Ukrainy v yevropeisku systemu: zbirnyk nauk. prats.* Dnipro: Art-Pres, P. 86–88. [In Ukrainian]
3. Krouford, A., Saul, V., Metiuz, S., Makinster, D. (2006) *Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [Technologies of critical thinking development of students]. Kyiv: publishing house "Pleyada", 303 p. [In Ukrainian]
4. Oliinyk, T.O. (2000) Pedahohichni tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia shkoliariv [Pedagogical technologies of critical thinking of schoolchildren]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk nauk. prats.* Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. P. 416–425. [In Ukrainian]
5. Tiahlo, O. (2017) Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli [Experience of mastering critical thinking in Ukrainian higher school]. *Filosofii osvity. Philosophy of Education.* No. 2 (21). P. 240–257. [In Ukrainian]
6. Khliebnikova, T.M. (2000) Rol krytychnoho myslennia u formuvanni otsinochnykh znan [The role of critical thinking in the formation of evaluation knowledge]. *Zasoby navchalnoi ta naukovykh roboty: zbirnyk naukovykh prats.* Kharkiv: Kharkiv State Pedagogical University. Issue. 13. P. 15–20. [In Ukrainian]
7. Chaffee, J. (2017) *Thinking Critically, 12th Edition.* Boston New York. Cengage Learning EMEA. 570 p.
8. Lipman, Matthew (2003) *Thinking in education.* Cambridge University press. 299 p.

УДК 81'243:378.016-026.15
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-35>

Майя СУПРУН,
orcid.org/0000-0002-6800-2729
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) maiasuprun@gmail.com

Наталія ЯЦИШИН,
orcid.org/0000-0002-3728-3679
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) yatsyshyn@vpu.edu.ua

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглянуто використання веб-квестів на заняттях з іноземної мови. Підкреслюється, що використання методики веб-квестів у роботі з студентами, які вивчають іноземні мови, сприяє створенню в студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, удосконалює мовленнєві вміння та навички, а також удосконалює інтелектуальні здібності особистості, підвищує пізнавальний інтерес, реалізує її креативний потенціал. У статті визначено основні частини ВК. Розвиток та модернізація веб-квестів, впровадження нових структурних елементів привели до зникнення чітких границь між їхніми видами – різні види веб-квестів можуть комбінувати схожі елементи і завдання. У статті подано завдання, які можна використати під час ВК. Наголошується, що процес навчання стає більш особистісно-орієнтованим, студент стає більш відповідальним за розвиток власних умінь та навичок. Він має сам розподілити час вирішити, які матеріали використовувати для виконання завдання, яку форму обрати для представлення своєї роботи. Викладач виконує роль лише помічника або наставника, який спрямовує студента на формування навичок самоосвіти.

Відзначено, що у викладанні іноземної мови веб-квест забезпечує автономність та самостійність студентів, розвиває комунікативну компетенцію, надає можливість здійснювати індивідуальний підхід, мотивує студентів вивчати новий мовний матеріал та застосовувати мовні навички.

Наголошується, що технологія веб-квесту стає популярною в наші дні, однак вимагає значних зусиль як з боку викладача, так і з боку студентів.

Аналіз наукових досліджень та досвіду роботи у вищих навчальних закладах дає можливість зробити висновок про те, що система освіти, яка спрямована на перспективу, повинна надати можливість отримувати необхідні знання та вміння, які дозволяють правильно орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати засоби та методи доступу до інформаційних ресурсів та інформаційних комунікацій, засоби розвитку та практичного використання інформаційних технологій.

Ключові слова: веб-квест, мовленнєві вміння, інтелектуальні здібності, завдання, креативний потенціал, особистісно-орієнтований, вміння, інформаційні технології.

Maiia SUPRUN,

orcid.org/0000-0002-6800-2729

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) maiiasuprun@gmail.com

Nataliia YATSYSHYN,

orcid.org/0000-0002-3728-3679

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) yatsyshyn@vnu.edu.ua

THE EXPEDIENCY OF USE OF THE WEB QUEST TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDYING OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

The article deals with the use of web quests at foreign language classes. It is emphasized that the use of web quest techniques in the work with the students who study foreign languages contributes to the creation of students' stable interest in studying of foreign language, improves speech skills and abilities and improves the intellectual abilities of the individual, increases cognitive interest, realizes its creative potential. The main parts of the web quest are defined. The development and modernization of web quests, the introduction of new structural elements have led to the disappearance of clear boundaries between their types – different types of web quests can combine similar elements and tasks. This article provides tasks that you can use during a web quest. It is emphasized that the process of study becomes more person-centered, the student becomes more responsible for the development of his own skills and abilities. He must allocate time to decide which materials to use to complete the task, which form to choose to present his work. The teacher plays the role of an assistant or mentor who directs the student to the formation of self-education skills. It is noted that in teaching of foreign language, the web quest ensures the autonomy and independence of students, develops communicative competence, provides an opportunity to carry out an individual approach, motivates students to learn new language material and apply language skills. It is noted that the technology of web quest is becoming popular today, but it requires considerable effort from both the teacher and the students. Analysis of scientific research and work experience in higher educational institutions makes it possible to conclude that the education system, which is aimed to the future perspective, it should provide an opportunity to obtain the necessary knowledge and skills that allow you to navigate in the information space correctly, to use means and methods of access to the information resources and information communications, means of development and practical use of information technologies.

Key words: *web quest, speech skills, intellectual abilities, task, creative potential, person-centered, abilities, information technologies.*

Постановка проблеми. Умови навчання у ВНЗ сьогодення вимагають використання ресурсів мережі Інтернет у процесі вивчення англійської мови. Зараз вже важко уявити роботу ВНЗ без доступу до глобального інформаційного простору. Науковцями досліджуються можливості та перспективи ефективного використання навчальних Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови. Інтернет є універсальним засобом пошуку інформації з будь-якого питання. Навички пошуку, обробки та аналізу інформації потрібні спеціалістам у всіх сферах діяльності поряд з умінням працювати в команді та постійно вдосконалювати свої уміння, бути готовим пристосовуватись до швидких змін у суспільстві та роботі. Саме проектні технології можуть стати інструментом розвитку здібностей студентів у підготовці до професійної діяльності, а також зробити процес навчання ціка-

вим. Технологія веб-квест є різновидом роботи, що пропонує широке поле діяльності для творчих викладачів під час вивчення різних тем, а також у роботі з будь-яким матеріалом. Врахувавши можливість та потенціал кожного навчального Інтернет ресурсу, ми можемо констатувати, що для навчання говоріння веб-квест (ВК) є найбільш відповідним. ВК дозволяє організувати професійно спрямоване спілкування в межах загального питання дискусійного характеру, яке мотивує студентів до спілкування на професійну тематику, до всебічного вивчення питання задля спроможності аргументувати власну позицію.

Аналіз досліджень. Основою веб-квестів є проектна методика, яка виникла ще на початку минулого сторіччя в США. Її називали також методом проблем, вона була пов'язана з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті,

розробленими американським філософом та педагогом Дж. Дьюї. Уперше термін «веб-квест» (Web-Quest) був запропонований 1995 р. Берні Доджем (Bernie Dodge), професором освітніх технологій університету Сан-Дієго (США).

Питання розвитку технології веб-квесту у навчальному процесі активно досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими: Бондаренком Т. М. (Бондаренко, 2013:224), Гапеєвою О. Л. (Гапеєва, 2011: 335), Грабчаком Д. В. (Грабчак), Гриневич М. С. (Гриневич, 2009:153), Кадемією М. Ю. (Кадемія, 2011: 196), Сокол І. М. (Сокол, 2014: 108), Роджерс С. (Rogers C.R.) (Роджерс, 1983), Стерн Н. (Stern Н.Н.) (Роджерс, 1983) та ін.

Аналіз наукових досліджень та досвіду роботи у вищих навчальних закладах дає можливість зробити висновок про те, що система освіти, яка спрямована на перспективу, повинна надати можливість отримувати необхідні знання та вміння, які дозволяють правильно орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати засоби та методи доступу до інформаційних ресурсів та інформаційних комунікацій, засоби розвитку та практичного використання інформаційних технологій.

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування методу веб-квестів для формування комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології доцільно поєднувати із застосуванням методу проектів (проектної технології). Такий вид діяльності, як проектна робота, широко застосовується багатьма вчителями й викладачами, а пошук інформації до неї учні чи студенти здійснюють з різних джерел. І хоча у всесвітній мережі інтернет студенти можуть знайти майже всі необхідні матеріали, цей пошук може бути досить важким, обтяжливим та безрезультатним. На допомогу може прийти структурний підхід, який дасть студентам можливість використовувати інформацію, навчитися підбирати різні матеріали і сполучати їх різними шляхами, проявляти свою креативність у розв'язанні проблемних завдань, а не просто втрачати час на пошук інформації. Це все і вкладається в поняття веб-квесту (WebQuest).

WebQuest – це сукупність декількох видів пошукових завдань, у яких більшість або навіть вся інформація, що використовується студентами, походить з інтернету. Це проектна робота, яка ґрунтується на ресурсах інтернету як на основному джерелі інформації. Проте основною рисою ВК є те, що замість того, щоб шукати інформацію в інтернеті, студенти отримують

від викладача список уже підібраних ним веб-сторінок, які відповідатимуть завданням проекту і задовольнятимуть потреби студентів. Студентам все ж таки доведеться шукати ці веб-сторінки і вибирати потрібну інформацію, проте, виділяючи заздалегідь потрібні веб-сторінки, викладач знає, що студент не заблукає безнадійно у кіберпросторі і витратить час лише на своє завдання.

Отже, веб-квестом називається спеціальним способом організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Вони створюються для того, щоб краще організувати час студентів, щоб використовувати отриману інформацію в практичних цілях і щоб розвивати вміння критичного мислення, аналізу, синтезу та оцінювання інформації.

Щоб інформаційна діяльність була максимально ефективною, ВК повинен містити такі частини:

1. Вступ, у якому описуються терміни проведення і задається початкова ситуація.

2. Цікаве завдання, яке можна реально виконати.

3. Набір посилань на ресурси мережі, необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт веб-квеста, щоб полегшити студентам скачування матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на веб-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, наявні в бібліотеці або у викладача.

4. Опис процесу виконання роботи. Він має бути розбитий на етапи з вказівкою конкретних термінів.

5. Деякі пояснення щодо опрацювання одержаної інформації: навідні питання, дерево понять, причинно-наслідкові діаграми.

6. Висновок, що нагадає студентам, чому вони навчилися, виконуючи завдання; можливо, шляхи для подальшої самостійної роботи з теми або опис того, як можна перенести одержаний досвід у професійну діяльність.

Веб-квести можуть бути короткостроковими і довгостроковими. Метою короткострокових проектів є придбання знань і здійснення їх інтеграції у свою систему знань. Робота над короткочасним ВК може займати від одного до трьох сеансів. Довгострокові веб-квести спрямовані на розширення і уточнення понять. Після закінчення роботи над довгостроковим ВК студент має вміти здійснювати глибокий аналіз одержаних знань, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб зуміти застосувати для розв'язання профе-

сійних завдань. Робота над довгостроковим веб-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум два).

Розвиток та модернізація веб-квестів, впровадження нових структурних елементів привели до зникнення чітких границь між видами ВК, бо різні види веб-квестів можуть комбінувати схожі елементи і завдання. Нині розрізняють дванадцять видів веб-квестів. Їх класифікація заснована на дванадцяти типових завданнях:

1. **Compilation tasks** – завдання зі збирання даних – це самий найпростіший веб-квест, оскільки мета студентів полягає в тому, щоб продивитися певні ресурси інтернет і вибрати необхідну інформацію для будь-якої компіляції (кулінарна книга, словник та ін.).

2. **Judgment tasks** – завдання на думку, власний погляд – мета веб-квеста полягає у збиранні даних щодо подій з метою подальшої презентації думки про це.

3. **Retelling tasks** – завдання на переказ – завдання спрямоване на пошук інформації з метою її подальшого переказу. Наприклад, виконуючи веб-квест про культуру якоїсь країни, студент збирає та підсумовує інформацію про географічне положення, етнічне походження, культуру, історичні періоди розвитку окремих земель, специфіку мови та звичаїв та ін. Підсумком такої роботи може стати презентація цієї країни, її культури.

4. **Persuasion tasks** – завдання та переконливість – на відміну від завдання на переказ, у цьому випадку студенти одержують уявну ситуацію, після вивчення якої, вони мають скласти переконливу розповідь для своєї аудиторії.

5. **Mystery tasks** – детективне завдання – виконуючи детективне завдання, студенти зіштовхуються з певною проблемою, таємничою історією або загадкою, що мають розв'язати. Для того, щоб знайти розгадку, студенти мають узяти участь у розслідуванні, виконуючи різні ролі, навчатися аналізувати інформацію з різних точок зору. За підсумками такої роботи студенти мають написати переконливе есе, виступ із захистом своєї точки зору.

6. **Creative tasks** – творчі завдання – їх мета полягає в створенні кінцевого предмету специфічного формату (твір, малюнок, діаграма та ін.).

7. **Journalistic tasks** – журналістське розслідування – виконуючи подібного роду Веб-квест, студенти можуть відчувати себе журналістом, збирати інформацію, підсумувати її, представляти у вигляді або репортажу.

8. **Design tasks** – дизайн завдання – спрямовані на створення певного, вже затвердженого продукту.

Прикладом дизайн-завдання можуть бути створення брошури для туристичного агентства, що допоможе туристам спланувати свій відпочинок.

9. **Analytical tasks** – аналітичне завдання – студентом необхідно здійснити аналіз будь-якого явища (може бути реальним або уявним, фізичним або абстрактним) з метою встановлення причинно-наслідкових відношень.

10. **Self-knowledge tasks** – завдання на самопізнання – найменш популярний вид Веб-квеста в зв'язку з тим, що він спрямований на саморозвиток через логіку, здогадку, внутрішні людські ресурси.

11. **Consensus tasks** – завдання на згоду та єдиної згоди – є певні теми, які суперечливі за своєю суттю: евтаназія, легалізація легких наркотиків, жіноча армія та ін. Обговорення подібних тем сприяє висвітленню всіх точок зору, «за» і «проти». Лише тільки після ґрунтовного обговорення може бути досягнення консенсусу.

12. **Scientist tasks** – наукові завдання – подібні завдання можуть ґрунтуватися на уявних та реальних фактах. Ці завдання показують, як насправді «працює» наука, студент має змогу бачити структуру наукових завдань, висувати гіпотезу, здійснювати перевірку і порівняння кінцевого результату відповідно до заявлених результатів (Гуревич, 2012).

У викладанні іноземної мови веб-квест:

– Забезпечує автономність та самостійність студентів.

– Розвиває комунікативну компетенцію.

– Надає можливість здійснювати індивідуальний підхід.

– Мотивує студентів вивчати новий мовний матеріал та застосовувати мовні навички.

– Надає можливість використовувати значну кількість актуальної автентичної інформації.

– Допомогає організовувати активну самостійну чи групову діяльність студентів, розвиває навички роботи в групі.

– Організовує умови для розвитку соціокультурної компетентності студентів.

– Розвиває критичне та аналітичне мислення.

– Сприяє розвитку умінь приймати самостійне рішення. (Клімчук, 2014: 14)

Можна запропонувати такі можливі форми оцінювання веб-квестів:

– Групова – студенти оцінюють роботу інших груп за певними критеріями, вибирають найбільш вдалу роботу або окремі елементи, висловлюють свої враження.

– Індивідуальна – кожен учасник відповідає на питання або пише аналіз своєї роботи за планом

(сподобалася чи не сподобалася, яка частина роботи була найважчою або легкою, що нового дізнався, як покращилася наприклад англійська мови в процесі роботи). Можливо обговорення в парах чи групах.

– Коментарі викладача.

Веб-квест як освітня технологія використовує підхід до навчання, у процесі якого відбувається конструювання нового. ВК розвивають критичне мислення, тому що робота над веб-квестом розвиває такі уміння, як уміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, мислити абстрактно, вирішити поставлену проблему, розвивати комунікативні компетентності. В студентів підвищується мотивація, вони сприймають завдання як щось реальне, що веде до підвищення ефективності діяльності.

Основна відмінність ВК від простого пошуку інформації полягає в наступному:

- наявність проблеми;
- пошук інформації з проблеми здійснюють в інтернеті;
- рішення проблеми ухвалюють групою.

Висновки: Виконання проектної роботи за допомогою інтернету має досить багато переваг. Вони надають викладачу чіткий план, за яким виконуватиметься проектна робота. Технологія веб-квест вже використовується багатьма вчителями й викладачами, і безліч прикладів ВК розміщено у всесвітній мережі. Спочатку

можна повністю використати зі своїми студентами вже готову модель ВК. Для вчителів, що бажають створити свій власний веб-квест, пропонується багато шаблонів, порад, списків з видами завдань та корисними пошуковими серверами.

Інтернет є таким величезним і пропонує стільки тем, що студенти можуть виконати такі проекти, які були б для них неможливими без його допомоги, до потрібної інформації просто не було б доступу. У свою чергу інформація в інтернеті – це не тільки тексти, а також малюнки, аудіо– і відеоматеріали. І дуже важливим є також те, що робота в інтернеті підвищить мотивацію студентів педагогічних ВНЗ до використання технології веб-квесту в майбутній професійній діяльності.

На закінчення хочеться зазначити, що використання методики веб-квестів у роботі з студентами, які вивчають іноземні мови, сприяє створенню у студентів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, удосконалює мовленнєві вміння та навички, а також удосконалює інтелектуальні здібності особистості, підвищує пізнавальний інтерес, реалізує її креативний потенціал. Викладач же виконує роль помічника або наставника, який спрямовує студента на формування навичок самоосвіти. Розвиваються навички аналізувати, порівнювати, робити висновки, узагальнювати, мислити абстрактно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 13 (272), Ч. II. 2013. С. 224–230.
2. Гапеева О. Л. WebQuest технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. Науковий вісник НЛТУ України : зб. наук.-техн. праць. 2011. Вип.21.1. С. 335–340.
3. Грабчак Д. В. Освітній веб-квест як нова Інтернет-технологія навчання елективних курсів з фізики [Електронний ресурс]. Інформаційні технології навчання в освіті. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/299.
4. Гуревич Р. С., Кадемія О.В. Веб-квест у навчанні: путівник: навчально-методичний посібник. Вінниця: РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. 128 с.
5. Гриневиц М. С. Медіаосвітні квести... . Вища освіта України. 2009. № 3. Дод. 1. Тем. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К. : Гнозис, 2009. С. 153–155.
6. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій: навчальний посібник для студентів, викладачів. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. 196 с.
7. Клімчук Ф. М. Використання технології веб квест у викладанні англійської мови. Англійська мова та література : науково-методичний журнал. Харків: Основа. №1-2 . 2014. С. 14.
8. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес : навч.посіб. Запоріжжя : Вид-во Акцент Інвесттрейд, 2014. 108 с.
9. Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's . Columbus, OH: Merrill.
10. Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxf. Univ.Press.

REFERENCES

1. Bondarenko T. M. Veb-kvest tekhnolohii yak zasib aktyvizatsii samostiinoi diialnosti maibutnix vchyteliv pochatkovykh klasiv. [Web quest technology as a means of enhancing of the independent activities of future primary school teachers]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. № 13 (272), Ch. II. 2013. S. 224–230. [in Ukrainian].
2. Hapayeva O. L. WebQuest tekhnolohii u navchanni studentiv za prohramoiu pidhotovky ofitseriv zapasu. [WebQuest technology in studying of students according to the reserve officer training program]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy : zb. Nauk.-tekhn. prats. 2011. Vyp. 21.1. S. 335–340. [in Ukrainian].

3. Hrabchak D. V. Osvitnii veb-kvest yak nova internet – tekhnolohiia navchannia elektyvnykh kursiv z fizyky. [Educational web quest as a new online technology of teaching elective courses in physics]. [Elektronnyi resurs]. Informatsiini tekhnologii navchannia v osviti. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/299 [in Ukrainian].
4. Hurevych R.S., Kadediia O. V. Veb-kvest u navchanni [Web quest in studying]: putivnyk: navchalno-metodychnyi posibnyk. Vinnytsia: RVV VDPU imeni Mykhaila Kotsubynskoho, 2012. 128s. [in Ukrainian].
5. Hrynevych M. S. Mediaosvitni kvesty... . [Media educational quests]. Vyscha osvita Ukrainy. 2009. № 3. Dod.1. Tem. Vyp. Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohii. K. : Hnozys, 2009. S. 153–155. [in Ukrainian].
6. Kademiia M. Yu. Innovatsiini tekhnologii navchannia [Innovative technologies of study] : slovnyk-glosarii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv, vykladachiv. Lviv: Vyd-vo «SPOLOM», 2011. 196 s. [in Ukrainian].
7. Klimchuk F. M. Vykorystannia tekhnolohii veb kvest u vykladanni anhliiskoi movy. [The use of web quest technology in English language teaching]. Anhliiska mova ta literature: naukovo-metodychnyi zhurnal. Kharkiv: Osnova. № 1–2. 2014. S. 14. [in Ukrainian].
8. Sokol I. M. Vprovadzhennia kvest-tekhnolohii v osvittii protses [The introduction of quest technology in the educational process]: navch.posib. Zaporizhzhia: Vyd-vo Aktsent Invest-treid, 2014. 108 s. [in Ukrainian].
9. Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's . Columbus, OH: Merrill.
10. Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxf. Univ. Press.

УДК 371.134:373.3:504

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-36>**Інна СЯСЬКА,***orcid.org/0000-0002-6096-1335**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії
Рівненського державного гуманітарного університету
(Рівне, Україна) syaskainna@gmail.com*

СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються проблеми, присвячені розбудові національної системи вищої освіти для сталого розвитку. Проаналізовано міжнародні й державні нормативні документи, що регулюють впровадження концепції сталого розвитку в систему вищої освіти України. Одним із провідних принципів державної політики у сфері вищої освіти є підготовка конкурентноспроможних професіоналів соціальної, економічної та екологічної сфер суспільного життя, здатних реалізовувати завдання відбудови України у післявоєнний час на засадах сталого розвитку. Запропоновано власне трактування поняття «освіта для сталого розвитку». Встановлено функції, які покладаються на освіту сталого розвитку: аксіологічна і знаннєво-прикладна, та визначено стратегічні і тактичні завдання для їхньої реалізації. Розглянуто стан впровадження Глобальної програми дій з освіти в інтересах сталого розвитку, розробленої ЮНЕСКО, у теорію і практику вищої школи України. Проаналізовано Стандарти для бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти різних галузей і спеціальностей, затверджені МОН України, щодо розгляду питань з проблем досягнення сталого розвитку. Встановлено пріоритетність професійної підготовки вчителів і викладачів закладів передвищої і вищої освіти для реалізації завдань освіти для сталого розвитку. Запропоновано включити до змісту освітньо-професійних програм магістерського рівня вищої освіти, які передбачають присвоєння професійної кваліфікації вчителя або викладача, обов'язковий освітній компонент, присвячений розгляду теоретичних і прикладних засад сталого розвитку. Представлено програму навчальної дисципліни «Концепція сталого розвитку», її мету, завдання й очікувані результати навчання. Зміст програми складається з двох модулів: «Теоретично-концептуальні засади та глобальні цілі сталого розвитку» та «Стратегічна роль освіти в реалізації концепції сталого розвитку». Визначено роль освіти для сталого розвитку у формуванні системи компетентностей майбутнього педагогічного працівника.

Ключові слова: *сталий розвиток, вища освіта, освіта для сталого розвитку, Стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма, майбутній вчитель, викладач.*

Inna SIASKA,*orcid.org/0000-0002-6096-1335**Doctor of Sciences, Associate Professor;
Professor at the Department of Biology, Human Health and Physical Therapy
Rivne State University for the Humanities
(Rivne, Ukraine) syaskainna@gmail.com*

STATE OF IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS IN THE THEORY AND PRACTICE OF THE HIGHER EDUCATION

The article examines the issues related to the development of the national system of higher education for sustainable development. International and state regulatory documents regulating the implementation of the concept of sustainable development in the higher education system of Ukraine were analyzed. One of the leading principles of state policy in the field of higher education is the training of competitive professionals in the social, economic and environmental spheres of public life, who are able to implement the task of rebuilding Ukraine in the post-war period on the basis of sustainable development. A proper interpretation of the concept of «education for sustainable development» is proposed. The functions that rely on the education of sustainable development are established: axiological and knowledge-applied, and strategic and tactical tasks for their implementation are defined. The state of implementation of the Global Action Program on Education in the Interest of Sustainable Development, developed by UNESCO, into the theory and practice of higher education in Ukraine is considered. The Standards for bachelor's and master's levels of higher education of various fields and specialties, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, regarding consideration of issues related to the achievement of sustainable development were analyzed. The priority of professional training of teachers and lecturers of pre-higher and higher education institutions to implement the tasks of education for sustainable development has been established. It is proposed to include in the content of educational and professional programs of the master's level of higher education, which provide for the assignment of the professional qualification of a teacher

or lecturer, a mandatory educational component devoted to the consideration of the theoretical and applied principles of sustainable development. The program of the study discipline «Concept of Sustainable Development» its purpose, tasks and expected learning outcomes is presented. The content of the program consists of two modules: «Theoretical and conceptual foundations and global goals of sustainable development» and «Strategic role of education in the implementation of the concept of sustainable development». The role of education for sustainable development in the formation of the competence system of the future pedagogical worker is defined.

Key words: *sustainable development, higher education, education for sustainable development, Standard of higher education, educational and professional program, future teacher, lecturer.*

Постановка проблеми. Ідеї сталого розвитку, які були закладені в Порядку денному на ХХІ століття (Ріо-де-Жанейро, 1992) та в Плані реалізації рішень Всесвітнього саміту ООН зі сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002), знаходять своє відображення в загальних концепціях розвитку багатьох країн світу і, зокрема, України. Очевидно, що під час перебування держави у воєнному стані, ці питання відтермінуються, тим не менше вони не втрачають своєї актуальності у контексті розроблення стратегічних завдань повернення до мирного життя й оновлення економіки та усунення тих руйнівних негативних наслідків військових дій, яких зазнало населення, господарство і природне середовище нашої країни. Відтак постає потреба у підготовці висококваліфікованих професіоналів соціальної, економічної та екологічної сфер суспільного життя, здатних реалізувати завдання відбудови України у післявоєнний час на засадах сталого розвитку. Отже, потребують глибокого аналізу та удосконалення зміст освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців різних галузей з метою формування як теоретичних знань, так і практичних вмінь здобувачів вищої освіти щодо застосування принципів і засад сталого розвитку у майбутній професійній діяльності.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Розроблені й прийняті на сьогоднішній день документи, які детермінують завдання з досягнення стратегічних цілей розвитку України у довгостроковій перспективі («Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 року» та «Національний план дій до 2020 року по впровадженню Стратегії»), стосуються передусім чотирьох сфер суспільної діяльності: реформування економіки (в контексті структурних змін в галузі промисловості, зеленої енергетики й агропромислового комплексу, в розбудові транспортної інфраструктури, заснованих на дотриманні принципів збалансованого використання природних ресурсів та збереження довкілля); забезпечення права громадян на життя в безпечному навколишньому середовищі; розвиток соціальної сфери (гарантування держави рівних можливостей та прав на працю, якісну освіту й охорону здоров'я, соціальне забез-

печення), а також соціально-економічний розвиток територіальних громад та управління ними органами місцевого самоврядування під контролем громадськості з урахуванням регіональних особливостей умов і ресурсів для збалансованого природокористування.

Актуального значення у досягненні цілей сталого розвитку набуває екологізація взаємовідносин у системі «Природа – людина – суспільство», в якій провідну роль відграє освіта і наука. Так, у 2000 році українськими науковцями було запропоновано модель багаторівневої освіти для сталого розвитку, яка охоплює всі групи населення і зміст якої спрямований на становлення системи знань про природне середовище, природні ресурси, місце людини в природі та її зв'язки з нею; виховання екологічно свідомих громадян, набуття ними комунікаційних і підприємницьких навичок для здійснення екологічно безпечної діяльності в довіллі та розвиток ціннісної та інтелектуальної сфери особистості, здатність виявляти емпатію до природних об'єктів, уміння передбачати наслідки своєї поведінки у навколишньому середовищі та в суспільному житті з урахуванням пріоритетності цілей і завдань сталого розвитку (Дробноход та ін., 2000).

Проте на той час не було відповідної нормативної бази для впровадження цієї моделі в систему освіти. З прийняттям проекту Національної концепції переходу до сталого розвитку та Стратегії сталого розвитку України-2020 (Стратегія сталого розвитку України-2020, 2015) стало можливим впровадження принципів та ідей сталого розвитку в освіті, що відображено у Законі України «Про освіту». Так, у цьому документі чітко окреслено, що «Метою освіти є ... виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, ... підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Про освіту: Закон України, 2017). Разом з тим одним із принципів державної політики у сфері вищої освіти є підготовка конкурентноспроможних фахівців різних галузей для забезпечення сталого розвитку суспільства (Про

вищу освіту: Закон України, 2016). Таким чином, на освіту покладається важлива місія з формування покоління свідомих громадян своєї держави, здатних реалізовувати цілі сталого розвитку суспільства як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності за умов самовдосконалення та прагнення до навчання впродовж життя. І якщо завданням загальної середньої освіти у цьому контексті постає формування певної бази екологічних знань, закладання основ становлення екоцентричного екологічного світогляду й свідомості особистості, то на фахову передвищу і вищу освіту припадає тягар саме практичного впровадження постулатів сталого розвитку природи і суспільства у сферу підготовки здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності, незалежно від того, до якої галузі господарства вона належить.

Теоретико-прикладні аспекти та психолого-педагогічні підходи щодо впровадження принципів сталого розвитку в процес професійної підготовки в закладах вищої освіти розробляли В. М. Боголюбов, О. І. Бондар, Ф. В. Вальвач, М. З. Згуровський, М. О. Клименко, І. М. Коренева, Л. Б. Лук'янова, Г. Б. Марушевський, Л. Г. Мельник, О. І. Пометун, Т. В. Тимочко, В. Є. Хаустова та ін. Проте більшість наукових пошуків стосуються процесу підготовки майбутніх фахівців обмеженого числа спеціальностей: інженерів-екологів у сфері економіки природокористування й енергетичного менеджменту та частково фахівців публічного управління й учителів.

Мета статті: на основі міжнародних законодавчо-правових засад переходу суспільства до сталого розвитку визначити зміст та функції освіти для сталого розвитку, проаналізувати діючі нормативні документи, які регулюють освітню діяльність вищої школи України, щодо реалізації в них принципів та ідей сталого розвитку, запропонувати приклади їх практичного втілення у професійній підготовці педагогічних кадрів.

Виклад матеріалу. Існування суспільного запиту на реалізацію імперативів концепції сталого розвитку в усіх галузях соціально-економічної діяльності зумовлює незаперечну актуальність проблеми розбудови національної системи освіти для сталого розвитку, особливо сучасної вищої школи. Аналізуючи матеріали Всесвітньої конференції ООН з проблем сталого розвитку, що проходила в Японії в 2014 році, можна дійти висновку про надання провідного значення освіти як невід'ємного складника поступального розвитку суспільства і чинника, який визначає превалювання екологічних знань, помножених на ціннісні, морально-етичні принципи ставлення

до довкілля та їх перетворення у світоглядні переконання щодо ведення способу життя, поведінки і професійної діяльності, сумісні з постулатами сталого розвитку. З цього приводу О. І. Пометун влучно зазначила, що «Освіта є передумовою та водночас пріоритетним засобом досягнення сталого розвитку» (Пометун та ін., 2015: 18).

Відтак, під поняттям «Освіта для сталого розвитку» ми розуміємо систему багаторівневої формальної і неформальної освіти, що охоплює всі вікові верстви населення та має на меті формування екоцентричного екологічного світогляду й свідомості особистості як детермінантів набуття необхідних компетентностей для виявлення і вирішення проблем соціальної, економічної та екологічної сфер на засадах пріоритетності морально-етичних цінностей у ставленні до природи й соціуму та ведення збалансованого природокористування, починаючи на рівні територіальних громад й закінчуючи міждержавним рівнем. Таким чином, на систему освіти для сталого розвитку (ОСР) покладаються дві основні функції:

Аксіологічна функція полягає в реалізації стратегічного завдання – формування в здобувачів освіти системи цінностей та морально-етичних підходів у ставленні до суспільства і природи як соціокультурної основи для становлення громадянина своєї держави з розвиненим почуттям відповідальності за свою поведінку, наслідки діяльності і ведення певного способу життя.

Знаннево-прикладна функція покликана дати відповідь на триєдиний комплекс питань стосовно переходу суспільства на шлях сталого розвитку: *знати що* таке сталий розвиток та фактори, які його визначають; *знати навіщо*, – в яких сферах суспільної діяльності слід запроваджувати політику обмеження та розвивати перспективні галузі для досягнення цілей сталого розвитку та *знати як* практично це втілювати на різних рівнях соціально-економічної системи, починаючи від локальної та закінчуючи світовою. Отже, перед освітою стоїть подвійне тактичне завдання, яке з одного боку полягає у підготовці фахівців, здатних реалізовувати зазначені цілі, а з іншого – кваліфікованих педагогічних кадрів, підкованих з питань сталого розвитку, які здійснюють цю підготовку в закладах професійної, фахової передвищої і вищої освіти, а також в закладах загальної середньої освіти. Тому їхня професійна підготовка набуває першочергового значення.

Згідно з Дорожньою картою Глобальної програми дій з освіти в інтересах сталого розвитку, розробленої ЮНЕСКО для планування і реалізації діяльності на всіх рівнях і формах освіти, дво-

єдиний концептуальний підхід з її впровадження передбачає інтеграцію принципів і засад сталого розвитку в усі програми навчання та власне інтеграцію освіти в процес сталого розвитку (Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development UNESCO, 2014: 14). На нашу думку, реалізацію цього підходу слід починати саме з вищої педагогічної освіти, оскільки викладачі й учителі є тими провідниками змін, які через освітні інструменти здатні сформуванню не лише базу знань для досягнення цілей сталого розвитку, а й систему ціннісних орієнтацій, поглядів та світоглядних установок різних вікових і соціальних груп населення. Таким чином, наріжним каменем для виконання функцій ОСР постає соціокультурна місія вищої школи, а саме теорія і практика професійної підготовки майбутніх вчителів і викладачів, побудована на ідеях концепції сталого розвитку.

Проаналізувавши Стандарти вищої освіти різних галузей і спеціальностей, затверджені МОН України, ми дійшли висновку, що в тій чи іншій мірі питання з проблем досягнення сталого розвитку в них розглядаються (Стандарти вищої освіти, 2018–2022). Зокрема, це стосується здебільшого Стандартів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, де у змісті загальних компетентностей, якими має оволодіти здобувач освіти, наголошується про необхідність формування здатності «реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні». Разом з тим у Стандартах другого (магістерського) рівня вищої освіти, які передбачають підготовку як професіоналів тієї чи іншої сфери суспільної діяльності, так і викладачів закладів вищої освіти з відповідної спеціальності, ця проблематика не висвітлюється (за винятком спеціальностей галузі знань «Природничі науки»). Тобто, здобувши рівень бакалавра, майбутній фахівець в результаті сформованих загальних компетентностей має світоглядні орієнтири щодо необхідності сталого розвитку природи і суспільства, проте не знає як застосовувати ці знання для вирішення екологічних проблем й збалансованого природокористування в межах своєї професійної діяльності. Тому розгляд питань дотримання засад сталого розвитку в певній професійній галузі видається не тільки доречним, а й актуальним й потребує включення в Стандарти вищої освіти для магістерського рівня, але вже з урахуванням специфіки певної спеціальності. Крім того частина випусни-

ків магістерських програм отримують кваліфікацію викладача, отож повинні володіти фаховим компетентностями для того, щоб пропонувати певні рішення переходу суспільства до сталого розвитку.

Повертаючись до питання важливості професійної підготовки педагогів для реалізації завдань ОСР, варто відзначити, що Стандарти бакалаврського рівня вищої освіти саме спеціальностей освітянської галузі у контексті формування відповідної компетентності нічим не відрізняються від інших. Позитивно у цьому сенсі вирізняється Стандарт спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для магістрів, чи не єдиний, де проблематика сталого розвитку представлена у програмних результатах навчання, що відповідають знанневому дескриптору Національної рамки кваліфікацій: «Знати на рівні новітніх досягнень основні концепції сталого розвитку суспільства, освіти і методології наукового пізнання у сфері професійної освіти» (Стандарт вищої освіти спеціальності 015, 2020: 9).

Своєю чергою відсутність Стандартів вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта ставить відкритим питання стосовно впровадження ідей сталого розвитку в освітньо-професійні програми підготовки майбутніх вчителів, а їхнє втілення залишається на відповідальності гарантів. Тоді як існує соціальний запит на підготовку вчителя Нової української школи, здатного формувати ключові компетентності в підростаючого покоління, однією з яких є екологічна грамотність і здорове життя: «уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини» (Концепція Нової української школи, 2016: 12). Проте для того, щоб реалізувати це завдання, яке постало перед вищою педагогічною освітою, необхідно спочатку забезпечити відповідну підготовку майбутніх учителів з сформованими знаннями про засади сталого розвитку, вміннями їх застосовувати в освітньому процесі та стійкими ціннісними орієнтаціями в дотриманні принципів сталого розвитку в професійній і повсякденній діяльності.

З цією метою доцільно включити до змісту освітньо-професійних програм магістерського рівня вищої освіти, які передбачають присвоєння професійної кваліфікації вчителя або викладача закладу передвищої і вищої освіти, обов'язковий освітній компонент, присвячений розгляду теоретичних і прикладних засад сталого розвитку. Нами розроблена дисципліна «Концепція сталого

розвитку», яку впроваджено в практику вищої школи для професійної підготовки майбутнього педагога. У процесі розроблення дисципліни передусім керувалися Професійним стандартом вчителя закладу загальної середньої освіти, у якому серед кваліфікаційних вимог чітко зазначено, що вчитель має знати зміст нормативних актів міжнародного та національного законодавства щодо цілей сталого розвитку та вміти використовувати визначені ними підходи в освітньому процесі з метою розкриття потенціалу учнівської молоді і педагогічного колективу для вирішення і подолання екологічних проблем місцевої громади, регіону, країни (Професійний стандарт вчителя ЗСО, 2020:18).

Основними завданнями вивчення дисципліни «Концепція сталого розвитку» є:

- Сформувати у здобувачів вищої освіти стійкі знання про сталий розвиток.
- Навчити студентів комплексно підходити до вивчення актуальних проблем подолання екологічної кризи й сталого розвитку суспільства.
- Ознайомити студентів із стратегіями впровадження принципів сталого розвитку в економічній і соціальній сферах суспільної діяльності та в збереженні довкілля.
- Розкрити роль освіти для сталого розвитку у формуванні системи компетентностей майбутнього вчителя та реалізації базових принципів Нової української школи.

Програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів. У першому модулі «Теоретично-концептуальні засади та глобальні цілі сталого розвитку» передбачено вивчення таких тем:

1. Історичні передумови та теоретичні засади формування концепції сталого розвитку.
2. Теоретичне і прикладне обґрунтування екологічних, соціальних й економічних складових сталого розвитку та їх нормативно-правове регулювання. Індикатори сталого розвитку.
3. Ключові завдання і глобальні цілі сталого розвитку.
4. Принципи сталого розвитку та можливості їх реалізації на різних ієрархічних рівнях. Фактори ризику сталого розвитку.
5. Впровадження стратегії сталого розвитку в Україні та інструменти її реалізації. Індекси сталого розвитку та їх оцінювання.

Другий змістовий модуль «Стратегічна роль освіти в реалізації концепції сталого розвитку» містить теми:

1. Політика в галузі освіти для сталого розвитку. Система освіти для сталого розвитку. Концеп-

ція розвитку педагогічної освіти. Зміст та структура формальної і неформальної освіти.

2. Основні напрями реалізації базових принципів сталого розвитку в освіті України. Етапи і зміст освіти для сталого розвитку в дошкільній, загальній середній, професійно-технічній, передвищій і вищій, позашкільній і післядипломній освіті.

3. Роль освіти для сталого розвитку у формуванні системи компетентностей майбутнього вчителя (громадянської, екологічної, здоров'язбережувальної, інклюзивної та підприємницької компетентності).

4. Реалізація ідей ОСР в концепції Нової української школи (НУШ). Реалізація насzkрізних ліній НУШ: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність» засобами освіти для сталого розвитку.

5. Екологічна освіта і виховання як основа освіти для сталого розвитку. Сучасні форми, методи і засоби формування екологічної компетентності школярів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі повинні сформувати глибокі міцні і системні знання з усього теоретичного курсу, а саме: знати: історичні передумови формування концепції сталого розвитку, теоретичні засади та особливості її впровадження, соціально-економічні й екологічні аспекти та загрози сталого розвитку на різних ієрархічних рівнях: від всесвітнього до локального; розуміти стратегічну роль освіти в реалізації концепції сталого розвитку. Вміти аналізувати актуальні проблеми сучасності у контексті сталого розвитку, встановлювати їх причинно-наслідкові зв'язки, визначати шляхи оптимізації природокористування певних територій. Застосовувати принципи освіти для сталого розвитку у професійній діяльності вчителя, реалізовувати їх відповідно до положень концепції Нової української школи (Сяська, 2020).

Висновки. Отже, освіта для сталого у першу чергу передбачає інтеграцію теоретичних засад і прикладних питань сталого розвитку суспільства і природи в освітньо-професійні програми підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників з метою нарощування їхнього потенціалу для освітньої діяльності з навчання і виховання учнівської молоді, викладання фахових дисциплін у професійній підготовці у системі передвищої і вищої освіти, а також у питаннях проведення наукових пошуків з цієї проблематики та їх координування. Як необхідну ланку ОСР, розглядаємо актуалізацію післядипломної освіти педагогічних

кадрів для підвищення їхньої кваліфікації у відповідності з концепцією сталого розвитку, а також підвищення ролі неформальної освіти для забезпечення можливостей навчатися впродовж усього життя і для всіх. Подальшого розроблення потре-

бують науково-методичні підходи до створення програм для проведення професійно-орієнтованих курсів, семінарів, тренінгів та запозичення міжнародного досвіду щодо переходу суспільства до збалансованого споживання і виробництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дробноход М. І., Вольфач Ф. В., Івашенко С. Г. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою: колективна монографія. Київ: МАУП, 2000. 76 с.
2. Пометун О. І., Бондарук І. П., Жирська Г. Я. та ін. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ: Педагогічна думка, 2015. 120 с.
3. Програма дій «Порядок денний на 21 століття» / пер. з англ.: ВГО «Україна. Порядок денний на 21 століття». Київ: Інтелсфера, 2000. 360 с.
4. Концептуальні засади реформування середньої освіти: Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 28.12.2022).
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> (дата звернення: 22.08.2022).
6. Про вищу освіту: Закон України. URL: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu/> (дата звернення: 22.08.2022).
7. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 23.08.2022).
8. Стандарти вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 16.08.2022).
9. Стандарт вищої освіти. Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) другого (магістерського) рівня. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf (дата звернення: 28.12.2022).
10. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення: 16.08.2022).
11. Сяська І. О. Концепція сталого розвитку: анотація навчальної дисципліни. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/vibir_disc/2020_2021/vd_kbzltft_20_21_01.pdf (дата звернення: 22.12.2022).
12. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514/PDF/230514eng.pdf.multi> (дата звернення: 23.08.2022).

REFERENCES

1. Drobnokhod M. I., Volfach F. V., Ivashchenko S. H. Kontseptualni osnovy formuvannya ekolohichnoho myslennia ta zdibnostei liudyny buduvaty harmoniini vidnosyny z pryrodou: kolektyvna monohrafiia [Conceptual foundations of the formation of ecological thinking and human abilities to build harmonious relations with nature: a collective monograph]. Kyiv: MAUP, 2000. 76 p. [in Ukrainian].
2. Pometun O. I., Bondaruk I. P., Zhyska H. Ya. ta in. Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku. Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta systemy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: Posibnyk [Teacher training for teaching sustainable development issues. Educational and methodological materials for teachers of higher pedagogical educational institutions and the system of postgraduate pedagogical education: Handbook]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2015. 120 p. [in Ukrainian].
3. Prohrama dii «Poriadok denniy na 21 stolittia» [Agenda for the 21st century action program]. Kyiv: Intelsfera, 2000. 360 p. [in Ukrainian].
4. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity: Nova ukrainska shkola [Conceptual principles of secondary education reform: New Ukrainian school]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> [in Ukrainian].
6. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine]. URL: <http://fedmet.org/analytics/zakon-ukraini-pro-vishhu-osvitu/> [in Ukrainian].
7. Profesiyniy standart vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional standard of a teacher of a general secondary education institution]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. Standarty vyshchoi osvity [Standards of higher education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
9. Standart vyshchoi osvity. Spetsialnist 015 Profesiina osvita mahisterskoho rivnia [Standard of higher education. Specialty 015 Master's level professional education]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf [in Ukrainian].

10. Stratehiia staloho rozvytku «Ukraina – 2020» [Sustainable development strategy Ukraine – 2020]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> [in Ukrainian].

11. Siaska I. O. Kontsepsiia staloho rozvytku: anotatsiia navchalnoi dystsypliny [The concept of sustainable development: an abstract of the academic discipline]. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/vibir_disc/2020_2021/vd_kbzlftf_20_21_01.pdf [in Ukrainian].

12. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514/PDF/230514eng.pdf.multi>

УДК 81'243:796.077.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-37>

Марія ТЕЛИЧКО,

orcid.org/0000-0002-9373-6521

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *m.telichko.1980@gmail.com*

Марта ГАЙДУК,

orcid.org/0000-0003-0392-3268

викладач кафедри прикладної лінгвістики

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *martusia.haiduk@gmail.com*

Олена ФЕДОРИШИН,

orcid.org/0000-0002-0155-1125

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *oleno4ka1991@gmail.com*

ПРОБЛЕМАТИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ФАКУЛЬТЕТІВ ЕКОНОМІКИ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Курс України на євроінтеграцію та приєднання до Болонського процесу вимагає важливих змін у підходах до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, а з моменту введення карантинів закладам вищої освіти довелося кардинально змінюватися та шукати альтернативні методи для продовження процесу навчання іноземних мов та активізації новітніх технологій навчання. Необхідністю стала підготовка фахівця, який повинен володіти знаннями з ІКТ та знаннями іноземних мов.

Як відомо, рівень освіти прямо впливає на доходи та зайнятість населення: краще освічені люди легше знаходять роботу, мають кращі умови праці та більше заробляють. Крім того, він позитивно пов'язаний із тривалістю життя, здоров'ям та соціальною інтеграцією: краще освічені люди є більш залученими у громадське та політичне життя, вони активніше долучаються до розвитку справді демократичного суспільства.

Через спалах COVID-19 на початку карантину навесні 2020 року всі заклади освіти перейшли на дистанційне навчання, тому у статті наголошено саме на освітніх та позаосвітніх проблемах, з якими стикаються учасники навчального процесу в умовах сьогодення, а саме, досліджуються різні способи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Вивчаються виклики й сприятливі умови використання сучасних онлайн-ресурсів і технологій під час дистанційного й змішаного навчання.

Нова соціокультурна реальність зумовила необхідність переходу системи навчання іноземних мов на якісно новий рівень, що передбачило застосування новітніх технологій, методів та прийомів вивчення іноземних мов, в основу яких покладено комунікативний системний підхід, визнаний в якості провідного в рамках участі у програмі “Language learning for European citizenship” як один із пунктів інтеграції України до європейської спільноти.

Ключові слова: іноземна мова, дистанційне навчання, змішане навчання, економіка та менеджмент, професійне спілкування, інноваційні методи викладання.

Mariya TELYCHKO,*orcid.org/0000-0002-9373-6521**English Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) m.telichko.1980@gmail.com***Marta HAIDUK,***orcid.org/0000-0003-0392-3268**English Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) martusia.haiduk@gmail.com***Olena FEDORYSHYN,***orcid.org/0000-0002-0155-1125**English Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) oleno4ka1991@gmail.com*

PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE FACULTIES OF ECONOMICS AND MANAGEMENT IN TODAY'S CONDITIONS

Ukraine's course towards European integration and joining the Bologna process requires important changes in approaches to teaching a foreign language in a professional direction, and since the introduction of quarantines, higher education institutions have had to radically change and look for alternative methods for continuing the process of learning foreign languages and activating the latest teaching technologies. It became necessary to train a specialist who must have knowledge of ICT and knowledge of foreign languages.

As is known, the level of education directly affects the income and employment of the population: better educated people find work more easily, have better working conditions and earn more. In addition, it is positively related to life expectancy, health and social integration: better educated people are more involved in public and political life, they are more actively involved in the development of a truly democratic society.

Due to the outbreak of COVID-19 at the beginning of the quarantine in the spring of 2020, all educational institutions switched to distance learning, therefore the article emphasizes precisely the educational and non-educational problems faced by the participants of the educational process in today's conditions, namely, it examines various methods of teaching foreign languages in institutions of higher education. Challenges and favorable conditions for using modern online resources and technologies during distance and blended learning are studied.

The new socio-cultural reality necessitated the transition of the foreign language learning system to a qualitatively new level, which provided for the use of the latest technologies, methods and methods of learning foreign languages, which are based on the communicative system approach, recognized as the leading one within the framework of participation in the "Language learning for European citizenship" program" as one of the points of integration of Ukraine into the European community.

Key words: *foreign language, distance learning, blended learning, economy and management, professional communication, innovative teaching methods.*

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною підготовки фахівців у різних галузях, зокрема і в галузі економіки та менеджменту, є вивчення іноземної мови, що являє собою важливу складову повсякденного життя. Використання різноманітних методів навчання на заняттях з іноземної мови вимагає творчого підходу з боку викладачів, оскільки «педагогіка є наукою та мистецтвом одночасно, тому й підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчій педагогіці» (Кузьмінський, Омеляненко, 2008: 350). Інтеграція української освіти до світового освітнього простору відповідно до Болонського процесу, безперервний розвиток економічної науки,

а також виклики й умови використання сучасних онлайн-ресурсів і технологій під час дистанційного й змішаного навчання, спричиненого спалахом COVID-19, ставлять нові цілі та завдання у підготовці фахівців-економістів.

Аналіз досліджень. Іншомовне спілкування стало істотним компонентом професійної діяльності фахівців. Аналіз науково-методичних джерел показав, що існує безліч методичних напрямків і технологій викладання іноземної мови на немовних факультетах вузів. У зазначеному напрямку останнім часом з'явився ряд наукових досліджень, а саме: теорії мовленнєвої діяльності та спілкування (В. Гумбольдт,

Л. С. Виготський, О. О. Леонт'єв, І. О. Зимня, та інші); методологічні положення побудови навчального процесу у навчальних закладах (М. М. Левіна, П. І. Підкасистий, Н. В. Александров, Т. А. Ільїна); навчання іноземних мов із спеціальною метою (В. А. Бухбіндер, І. М. Берман, С. В. Козак, Р. Джонсон, Г. Стоун, Б. Коффі, І. Тюдор, Д. Уільямс, Т. Хатчінсон, Д. Хеннінг, Е. Уотерс, Х. Холік, В. Штраусс, Ф.); індивідуалізований, диференційований, особистісно-орієнтований та контекстний підходи до навчання (В. М. Володько, М. Б. Євтух, О. О. Вербицький, Л. В. Кондрашова, Л. А. Мартіросян, І. С. Якиманська, М. П. Кривко та інші).

Проте, в даний час ставиться завдання не тільки оволодіти іноземною мовою, а й отримати спеціальні знання за фахом, використовуючи впровадження інноваційних методів у вищу освіту в Україні з урахуванням дистанційного й змішаного навчання.

Мета статті. Для досягнення студентами високого рівня іноземної мови, викладачу важливо знати новітні методи навчання та спеціальні прийоми, а також розуміти труднощі викладання іноземної мови, зокрема, студентам економічного напрямку в умовах сьогодення, щоб оптимально вибрати метод відповідно до рівня знань та потреб студентів.

Виклад основного матеріалу. Віддалена форма навчання, в якій зараз вимушені знаходитись вищі навчальні заклади через спалах COVID-19 виявилася складним викликом для викладачів і студентів. Аналізуючи наслідки закриття денної форми навчання в закладах вищої освіти, ЮНЕСКО перерахувала ряд викликів такого періоду (ЮНЕСКО, 2021), а саме: стрес для викладачів, соціальну ізоляцію, труднощі у тестуванні засвоєння знань і проблеми, пов'язані з вдосконаленням дистанційного навчання (Когут, Назаренко, Сирбу, 2020: 2).

Під час вивчення іноземної мови пріоритетного значення надається використанню професійно-орієнтованого підходу, заснованого на врахуванні потреб студентів, які визначаються особливостями майбутньої професії. Професійно-орієнтований підхід в навчанні іноземної мови передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових та наукових сферах (Полікарпова, 2020: 3).

Процес вивчення іноземної мови орієнтований не тільки на опрацювання літератури за фахом або засвоєння спеціальної лексики та термінології, а й на розвиток комунікативних навичок у відповідних професійних ситуаціях, вміння обмінюватися

інформацією на високому рівні, тобто бути ефективним учасником міжкультурної комунікації, що є особливо актуальним для фахівців галузі економіки та менеджменту. Професійно-орієнтоване спілкування передбачає взаємодію представників різних культур у сфері ділової комунікації, спрямовану на успішне вирішення професійно значущих для учасників спілкування завдань шляхом досягнення взаєморозуміння (Безкоровайна, 2012: 143).

Сьогодні вища школа України ставить перед собою завдання не лише суттєво оновити зміст викладання мови, а й ввести нові способи формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності. Компетентнісний підхід ставить на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми. Таким чином, комунікативна компетенція в сучасних умовах стає не менш значущим компонентом кваліфікації фахівця, ніж професійні знання і вміння.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова й робота в команді. Найбільш відомі форми парної та групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
- мозковий шторм (brain storm);
- читання зигзагом (jigsaw reading);
- обмін думками (think-pair-share);
- парні інтерв'ю (pair-interviews) (Антонюк, 2009: 230).

Проте, профільно-орієнтоване викладання англійської мови полягає не в тому, щоб навчити студентів її „спеціалізованому варіанту”. Безумовно, існують деякі особливості, характерні для специфічного контексту використання мови, з якими студенти зустрінуться в реальних ситуаціях спілкування. Але ж, знання професійної лексики і граматики не можуть компенсувати відсутність комунікативних умінь.

Таким чином, професійно-орієнтоване викладання іноземної мови майбутнім економістам включає формування основ: 1) мовної та мовленнєвої компетенції, що дозволяють застосовувати іноземну мову для отримання професійно-значущої інформації; 2) комунікативної компетенції, що дозволяє брати участь в письмовому та усному професійному спілкуванні іноземною мовою; 3) соціокультурної компетенції, які забезпечують

ефективну участь в щоденному спілкуванні з представниками інших культур.

Виходячи із зазначеного вище, слід відмітити, що перед викладачами іноземної мови постають складні завдання і у виборі форм і методів навчання, у забезпеченні методичними матеріалами з фаху. Адже стрімко змінюється світ, змінюється мова, змінюється професійний контент. Випускник вишу повинен володіти професійним понятійним апаратом не тільки рідної мови, а й іноземної для інтерактивної діалогової взаємодії працівника галузі економіки та менеджменту з клієнтом.

У практиці нашої роботи застосовується моделювання ситуацій реального професійного спілкування, створення умов, максимально наближених до діяльності фахівця, що допомагає студентам усвідомити сутність професії та професійні вимоги, уявно побудувати образ фахівця, здатного ефективно виконувати поставлені завдання.

Серед ефективних засобів розвитку навичок спілкування важливою є організація обговорень актуальних проблем, які мають значення для професійного росту студентів. Такі обговорення ґрунтуються на інтерпретації текстів і статей, у яких висвітлено основні професійні проблеми економічної галузі. Також цікавим методом є створення спеціальних питань для кінцевого обговорення. Вони не передбачають однозначних відповідей та спонукають до різнобічного розгляду головної проблеми, відкриваючи можливості для обміну думками. Крім таких запитань можна використовувати завдання, де необхідно висловити згоду або незгоду з наведеними висловлюваннями, представити своє бачення, обґрунтувати власне ставлення до обговорюваної проблеми, провести обговорення в мікрогрупах (Крицька, 2018: 167).

Водночас, професійно-орієнтоване викладання мов піднімає проблему формування не тільки комунікативної компетенції студентів-економістів, а й проблему їх мовної компетенції, тобто оволодіння мовою економіки, яка сьогодні залишається однією із найменш вивчених підмов наук. Зокрема, відсутні базові дослідження, що стосуються лексичного і граматичного аспектів економічного дискурсу, недостатньо вивчена структура наукового економічного тексту українською та англійською мовами. Термінологічна система мови економіки є однією з найскладніших, невпорядкованих, багатоаспектних термінологічних систем. Зараз не існує достатньо повних англо-українських та українсько-англійських економічних словників, які б повністю відображали лексикологічні та фонетичні аспекти одиниць, які вони налічують (Чорній, 2018: 26).

Глобалізація сучасного інформаційного простору визначила нові орієнтири підготовки економістів у вищій професійній освіті: важливим стає не тільки придбання спеціальних знань, а й формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців-економістів рідною мовою та викладання іноземною мовою в професійній сфері.

Варто зазначити, що дистанційне й змішане навчання також є викликом сьогодення, з яким викладачі можуть і повинні впоратися. Зрозуміло, що читання, аудіювання, письмо й інші способи вивчення іноземних мов онлайн суттєво відрізняються в порівнянні з аудиторним навчанням, проте й вони можуть бути ефективними. Існує багато онлайн ресурсів, які зручно використовувати в змішаному й дистанційному форматі навчання, зменшуючи тим самим для викладачів проблеми й виклики, з якими вони вперше зустрілися ще на початку пандемії COVID-19. Значну допомогу в розширенні знань про різні онлайн-інструменти надають курси дистанційного навчання для викладачів, наприклад, Cambridge Assessment English. Наступний ресурс – Futurelearn – це освітня платформа дистанційного навчання як для викладачів, так і для студентів. Портал Coursera після впровадження суворого карантину почав надавати доступ до своїх курсів безкоштовно для викладачів, студентів та інших освітніх організацій. За останні два роки суттєво збільшилась роль вебінарів, тренінгів, розширилась їхня тематика й залученість аудиторії. Ряд освітніх центрів, наприклад, Міжнародний освітньо-методичний центр Dinternal Educational, запровадив серію сезонних вебінарів і тренінгів для викладачів, а також пропонує допомогу в проведенні тематичних онлайн-тренінгів для студентів зі своїми викладачами. Усі ці інструменти демонструють учасникам навчального процесу користь від користування зазначеними ресурсами (Зубенко, Столяренко, 2021: 1).

Висновки. Модернізація у системі навчання іноземних мов є завжди актуальною, і вона має на меті розвинути комунікативні навички студентів, щоб забезпечити їхнє подальше застосування у професійній діяльності. Вивчення іноземної мови у вищій школі набуває практичного значення, а комунікативна функція мови відіграє головну роль у процесі вираження почуттів, суджень та засвоєнні інформації, знань, що подаються в будь-якій формі (Крицька, 2018: 166).

Звісно, при викладанні іноземної мови не все залежить від викладача. Студенти також повинні бути вмотивовані й докласти певних зусиль. Важливу роль відіграє технічне оснащення закла-

дів вищої освіти, яке не завжди відповідає сучасним вимогам через недостатнє фінансування. Необхідно також врахувати навантаження на викладачів, яке за останній час зросло в кілька разів і залишається стабільно високим, що вкупі

з викликами, які виникають при застосуванні змішаної форми навчання призводить до зниження інтересу, підвищення стресу і емоційного вигорання навіть найкреативніших фахівців (Зубенко, Столяренко, 2021: 2).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьмінський А., Омеляненко В. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.
2. Когут І., Назаренко Ю., Сирбу О. Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/> (дата звернення: 10.01.2023).
3. Полікарпова Ю. О. Традиції та інновації у викладанні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти. URL: <http://www.academia.edu/2079153/> (дата звернення: 11.01.2023).
4. Безкоровайна О. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 142–145.
5. Антонюк Н. М. Вивчення іноземних мов в контексті гуманістичної освіти. Вісник Академії адвокатури України. 2009. Вип. 1. С. 228–233.
6. Крицька І. А. Викладання іноземних мов студентам факультетів туристичного менеджменту в контексті євроінтеграції. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/> (дата звернення: 20. 01.2023).
7. Чорній В. Я. Професійно-орієнтований підхід до викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 12.01.2023).
8. Зубенко О., Столяренко О, Столяренко О. Новітні методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: виклики дистанційного та змішаного навчання. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/35355> (дата звернення: 15. 01. 2023).
9. Крицька І. А. Викладання іноземних мов студентам факультетів туристичного менеджменту в контексті євроінтеграції. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/> (дата звернення: 20. 01.2023).
10. Зубенко О., Столяренко О, Столяренко О. Новітні методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: виклики дистанційного та змішаного навчання. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/35355> (дата звернення: 20.01.2023).

REFERENCES

1. Kuzminskyi A., Omelianenko V. Pedagogika: pidruchnyk. [Pedagogy: textbook]. Kyiv: Znannia-Pres, 2008. 447 p. [in Ukrainian].
2. Kohut I., Nazarenko Yu., Syrbu O. Coronavirus ta osvita: analiz problem i naslidkiv pandemii. [Coronavirus and education: analysis of the problems and consequences of the pandemic]. URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/> [in Ukrainian].
3. Polikarpova Yu. O. Tradytsii ta innovatsii u vykladanni inozemnykh mov v umovakh intehratsii Ukrainy do svitovoi spilnoty. [Traditions and innovations in teaching foreign languages in the context of Ukraine's integration into the world community]. URL: <http://www.academia.edu/2079153/> [in Ukrainian].
4. Bezkorovaina O. V. Aktualni aspekty komunikatyvnoi kompetentsii studentiv VNZ [Actual aspects of communicative competence of university students]. Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Phylology. 2012. Vol. 25. pp. 142–145. [in Ukrainian].
5. Antoniuk N. M. Vyvchennia inozemnykh mov v konteksti humanistychnoi osvity [Learning foreign languages in the context of humanistic education]. Bulletin of the Academy of Advocacy of Ukraine. 2009. Nr. 1. pp. 228–233. [in Ukrainian].
6. Krytska I. A. Vykladannia inozemnykh mov studentam fakultetiv turystychnoho menedzhmentu v konteksti yevrointehratsii. [Teaching foreign languages to students of tourism management faculties in the context of European integration]. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/> [in Ukrainian].
7. Chornii V. Ya. Profesiino-oriietovanyi pidkhid do vykladannia inozemnoi movy studentam nelinhvistychnykh spetsialnostei. [A professionally oriented approach to teaching a foreign language to students of non-linguistic majors]. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/> [in Ukrainian].
8. Zubenko O., Stoliarenko O, Stoliarenko O. Novitni metodyky vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia. [The latest methods of teaching foreign languages in institutions of higher education: challenges of distance and blended learning]. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/35355> [in Ukrainian].
9. Krytska I. A. Vykladannia inozemnykh mov studentam fakultetiv turystychnoho menedzhmentu v konteksti yevrointehratsii. [Teaching foreign languages to students of tourism management faculties in the context of European integration]. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/> [in Ukrainian].
10. Zubenko O., Stoliarenko O, Stoliarenko O. Novitni metodyky vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia. [The latest methods of teaching foreign languages in institutions of higher education: challenges of distance and blended learning]. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/35355> [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-38>**Лариса ДУДІКОВА,***orcid.org/0000-0002-5841-0147**доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова
(Вінниця, Україна) dr.dudikova@vntu.edu.ua***Алла КОНДРАТЮК,***orcid.org/0000-0001-7104-0171**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова
(Вінниця, Україна) allamaksimchuk53@gmail.com***Лілія ТЕРЕЩЕНКО,***orcid.org/0000-0002-2774-8540**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) l.tereshchenko@vtei.edu.ua*

ЕЛЕМЕНТИ ГНУЧКОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СТАНУ

Стаття присвячена дослідженню особливостей гнучкого навчання іноземної мови та прикладам можливого застосування такого виду навчання в умовах кризового стану, спричиненого зокрема збройною агресією або пандемією, коли доступ до традиційних форм навчання є обмежений. Метою дослідження є окреслення елементів гнучкого навчання англійської мови, які можуть бути запропоновані студентам ЗВО. Під терміном **гнучке навчання** ми розуміємо таку організаційну форму навчання, яка забезпечує адаптацію навчального процесу до кризових обставин задля уникнення втрати ефективності шляхом комбінування наступних рис: часткове відокремлення викладача від студентів (принаймні під час низки навчальних процедур), користування учасниками процесу електронними засобами зв'язку, особливими онлайн платформами та сервісами, обов'язкова наявність двостороннього зв'язку між учасниками, мени контрольований графік навчання, здійснення навчання поза стінами освітньої установи, яка однак зберігає функції моніторингу (включаючи офіційне оцінювання здобутків студентів). Таким чином, гнучке навчання поєднує у собі риси як традиційного, так і дистанційного та відкритого навчання. Дидактичними умовами для здійснення гнучкого навчання вважаємо високий рівень цифрових навичок усіх учасників, високий рівень мотивації здобувачів освіти, наявність необхідного технічного забезпечення, адаптація освітніх програм до нових умов, сприяння освітніми закладами викладачам у перерозподілі навчального часу та організації розкладу. Запропоновані приклади завдань, які можна застосувати для гнучкого навчання, можуть сформувати корисну базу ресурсів, які разом із системною роботою на освітніх платформах типу Moodle нададуть викладачеві можливість забезпечити якісне освітнє середовище на час, коли кризові обставини не дозволяють здійснювати планове традиційне або дистанційне навчання.

Ключові слова: змішане навчання, гнучке навчання, проблемно-орієнтоване навчання, Moodle.

Larysa DUDIKOVA,

orcid.org/0000-0002-5841-0147

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of Foreign Languages including Latin and Medical Terminology
Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University
(Vinnytsia, Ukraine) dr.dudikova@vnmnu.edu.ua*

Alla KONDRATIUK,

orcid.org/0000-0001-7104-0171

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Department of Foreign Languages including Latin and Medical Terminology
Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University
(Vinnytsia, Ukraine) allamaksimchuk53@gmail.com*

Liliia TERESHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-2774-8540

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) l.tereshchenko@vtei.edu.ua*

ELEMENTS OF FLEXIBLE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CRISIS CONDITIONS

The article is dedicated to the study of the features of flexible training and examples of the possible application of this type of training in a crisis situation, caused in particular by armed aggression or an epidemic, when access to traditional forms of training is limited. The purpose of the study is to outline the elements of flexible English language learning that can be offered to students of higher education institutions. We define flexible learning as an organizational form of learning that ensures the adaptation of the educational process to crisis circumstances in order to avoid loss of efficiency by combining the following features: partial separation of the teacher from students (at least during some instructional processes), the use of electronic means of communication by the participants of the process, special online platforms and services, mandatory two-way communication between participants, a less strict learning timetable, learning outside the premises of an educational institution, which, however, retains monitoring functions (including official assessment of students' achievements). Thus, flexible learning combines features of both traditional and distance and open learning. Didactic conditions for the implementation of flexible learning are considered to be a high level of digital skills of all participants, a high level of motivation of education seekers, the availability of necessary technical support, and adaptation of the curriculum to new circumstances, assistance of educational institutions to teachers in the redistribution of study time and organization of the timetable. The examples of tasks that can be used for flexible learning can form a helpful database of resources that, combined with systematic work on educational platforms such as Moodle, will enable the teacher to create an important educational environment at the time when crisis circumstances do not allow for planned traditional or distance learning.

Key words: *blended learning, flexible learning, problem-based learning, Moodle.*

Постановка наукової проблеми. Виклики останніх років, зокрема війна на території України та епідемія COVID-19, ставлять перед українськими освітянами нову задачу – організувати навчальний процес таким чином, щоб мінімізувати наслідки відсутності прямого контакту зі здобувачами освіти, а також сприяти максимально ефективній організації їхнього автономного навчання.

Основними труднощами, які мусять долати викладачі закладів вищої освіти України сьогодні, є наступні:

– розрізненість груп, фізична відсутність частини здобувачів освіти на території України, що

зокрема ставить питання про різницю в часових поясах, мовне оточення, в якому перебувають студенти, тощо;

– планові та екстрені відключення електроенергії, які часто унеможливають своєчасний доступ студентів до мережі Інтернет під час дистанційних занять;

– повітряні атаки ворога, які змушують і викладачів, і здобувачів освіти перебувати тривалий час в укритті.

Кожен заклад вищої освіти розробляє власну стратегію подолання цих викликів, опираючись на досвід вже існуючих онлайн платформ для дистанційного навчання, а також моделюючи форми

і методи навчання та оцінювання згідно, в першу чергу, можливостей викладачів і студентів та з міркувань найбільш ефективного використання наявних ресурсів.

Метою дослідження є окреслення елементів гнучкого навчання англійської мови, які можуть бути запропоновані студентам ЗВО в кризових умовах, коли забезпечення синхронного навчання неможливе.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом дослідники все більше пропагують використання різних засобів електронного навчання, вбачаючи у цьому низку переваг, зокрема електронні технології індивідуалізують навчання й розширюють досвід студентів як через розлогий навчальний контент, так і через залучення їх до низки онлайн спільнот та мереж (Al-Arimi, 2014). При цьому, ступінь технологічності навчального процесу може різнитись від високо автоматизованого при застосуванні штучного інтелекту до досить успішно контрольованого самими учасниками у межах гнучкого навчання.

Навчання за допомогою штучного інтелекту здійснюється на основі навчального програмного забезпечення, що індивідуалізує навчання завдяки роботі нейромереж та технології дерева ухвалення рішень (Sun et al., 2021). Заохочення студентів до користування подібним програмним забезпеченням формує навички автономного навчання та робить зміст навчання більш релевантним до потреб особистості. Утім подібне навчання ще не визнається більшістю практиків таким, що здатне повністю замінити процес спілкування викладача зі студентом.

Відтак, більшість сучасних досліджень присвячено різним способам організації, перевагам і недолікам дистанційного навчання. Зокрема, згідно емпіричного дослідження Putra R.W.P., організація навчального процесу за допомогою сервісу Google Meet (порівняно із самостійним опрацюванням навчального матеріалу) підвищила мотивацію студентів різних курсів на 61,8–79,4%, в результаті чого активізувалась навчальна діяльність здобувачів освіти, взаємодія з одногрупниками та викладачем, відмічена більша старанність студентів у наданні відгуків на питання викладачів і навіть у правильній вербалізації власного висловлення (Putra, 2021).

Дослідження Utami A.R. et al. показало позитивний потенціал використання навчальних відео під час вивчення англійської мови як іноземної, оскільки воно сприяє підвищенню мотивації, засвоєнню нового вокабуляра та покращенню вимови англійських слів (Utami et al., 2021), що

може бути сповна використане в сучасному світі, де більшість мають доступ до стрімінгових сервісів та відеохостингів типу YouTube, Facebook Shorts, TikTok, Instagram.

Відеоматеріали можуть не лише використовуватись здобувачами освіти, але й бути створені ними у межах асинхронних навчальних завдань. Зокрема, експериментальне дослідження показало значний позитивний вплив на когнітивну складову процесу опанування окремих тем з фізики англійською мовою студентами, котрі завершували виконання проєктно-орієнтованого завдання фінальною презентацією на YouTube каналі (Rozal, 2021).

Наразі немає однозначної відповіді, чи має дистанційне навчання беззаперечні переваги над традиційним навчанням оффлайн. Зокрема, аналіз інтерв'ю студентів-медиків, які перейшли на дистанційну форму навчання в університеті Гетенбурга, Швеція (University of Gothenburg), показав, що студенти відмітили занепад соціальної взаємодії в трьох сферах: дидактичних аспектах цифрового навчання, освітньому середовищі та власних ресурсах (мотивації, відповідальності). Утім, третина учасників дослідження надали перевагу саме дистанційним формам навчання (Langegård et al., 2021).

Дослідження ефекту запровадження елементів дистанційного навчання у ВНМУ ім. М.І. Пирогова (Україна) навпаки вказує на позитивний вплив цих елементів на фаховий рівень майбутніх фармацевтів, шляхом формування якісної комунікації та підвищення рівня комфортності навчального процесу через те, що здобувачі освіти мали змогу обирати час і місце виконання навчальних завдань (Pogorilyi et al., 2020).

Відтак, вважаємо за необхідне зосередити увагу на елементах гнучкого навчання, яке може забезпечити необхідний рівень академічної свободи та академічного контролю за кризових обставин.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під терміном *гнучке навчання* ми розуміємо таку організаційну форму навчання, яка забезпечує адаптацію навчального процесу до кризових обставин задля уникнення втрати ефективності шляхом комбінування наступних рис: часткове відокремлення викладача від студентів (принаймні під час низки навчальних процедур), користування учасниками процесу електронними засобами зв'язку, особливими онлайн платформами та сервісами, обов'язкова наявність двостороннього зв'язку між учасниками, менш контрольований графік навчання, здійснення навчання

поза стінами освітньої установи, яка однак зберігає функції моніторингу (включаючи офіційне оцінювання здобутків студентів). Таким чином, гнучке навчання поєднує у собі риси як традиційного, так і дистанційного та відкритого навчання (див. рис. 1).

Принципи організації гнучкого навчання є, на нашу думку, багато в чому суголосними принципам організації дистанційного навчання, а саме включають: системність, відтворюваність, індивідуалізованість, економічну доцільність, психологічну валідність, академічність, здатність до оновлення і контролюваність (Konovalenko et al., 2021).

Форми організації гнучкого навчання можуть бути наступними:

1) розділені заняття – заняття викладача з групою відбуваються синхронно по черзі то в оффлайн, то в онлайн форматах;

2) розділені групи – синхронне спілкування викладача зі студентами організовано за допомогою технічних засобів одночасно в оффлайн та онлайн форматах, відповідно до місцезнаходження здобувача освіти;

3) групові конференції – синхронне заняття усієї групи за допомогою сервісів Google Meet, Zoom, Skype тощо;

4) групові проекти – асинхронне спілкування учасників навчального процесу для виконання окресленого завдання з подальшою спільною презентацією, наприклад, у межах проблемно-орієнтованого навчання (Tereshchenko, 2018);

5) планові інтерактивні індивідуальні завдання – асинхронне виконання у визначені терміни завдань, створених викладачем на обраних ним онлайн платформах, наприклад, Moodle;

6) індивідуальне навчання на «зовнішніх» ресурсах – асинхронне виконання завдань, обраних студентом згідно власного уявлення про їх релевантність, яке однак може оцінюватись потім викладачем у якості компонента самостійної роботи, наприклад, проходження курсів на освітніх платформах;

7) індивідуальне двохстороннє спілкування – асинхронне консультування викладачем студента за допомогою електронних засобів зв'язку.

Дидактичними умовами для здійснення гнучкого навчання вважаємо високий рівень цифрових навичок усіх учасників, високий рівень мотивації здобувачів освіти, наявність необхідного технічного забезпечення, адаптація освітніх програм до нових умов, сприяння освітніми закладами викладачам у перерозподілі навчального часу та організації розкладу.

Наведемо декілька прикладів завдань, які можна застосовувати для гнучкого навчання англійської мови студентами різних спеціальностей.

Приклад 1. Ресурси відеохостингу YouTube, а саме застосунок YouGlish, дозволяють знайти чисельні відео за конкретно заданим у пошуку словом або виразом. Таким чином, студенти мають змогу почути слово у безлічі природніх контекстів, які озвучені з різними акцентами. Усі відео супроводжуються субтитрами, що дозволяє тренувати не лише навички аудіювання та вимову, але й навички читання та орфографію. За умов асинхронного навчання студенти можуть отримати наступне завдання:

Study the list of the active vocabulary for today's lesson. Translate it. Choose 5 most difficult words for you to exercise. Browse the site YouGlish (<https://youglish.com/>) for each of them. Watch at least 5 videos for each word, write down the sentences the word was used in, translate the sentences, practice reading these sentence with the same speed as the speaker in the video.

Приклад 2. Успішному засвоєнню нової граматичної або лексичної теми може сприяти самостійна проектна робота на основі сайту A to Z Teacher Stuff (<http://atozteacherstuff.com/>), котра, по-перше, спонукатиме студентів до аналізу та відбору найскладнішого навчального матеріалу із запропонованої теми, по-друге, забезпечить взаємодію між учасниками без додаткового навантаження для викладача. Приклад завдання: *Study*



Рис. 1. Зв'язок гнучкого навчання з іншими формами навчання (за Al-Agimi, 2014)

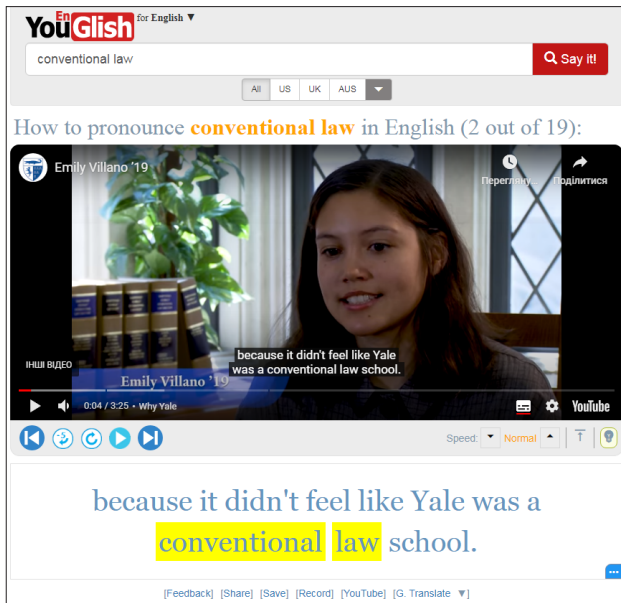


Рис. 2. Вигляд екрану при роботі на сайті YouGlish

the list of the active vocabulary for today's lesson. Translate it. Choose 10 most difficult lexemes. Use one of the services called "Worksheet makers" on the site <http://atozteacherstuff.com/> to make a digital worksheet for your fellow student. The teacher will randomly appoint the person who will get your worksheet. Share your task with him/her; make sure you point to his/her mistakes when the task is done and is sent to you via any messenger convenient.

Приклад 3. Робота з сайтом Voki SPEAKING CHARACTERS FOR EDUCATION (<https://l-www.voki.com/>) дозволяє привнести елемент гейміфікації та стимулювати соціальну взаємодію між учасниками групи, які позбавлені живого контакту між собою. Сервіс надає можливість створити рухливий аватар та помістити його на певне тло, озвучити його власним голосом або скористатись програмою автоматичного озвучування, яка доступна у різних акцентах. Таким чином, студенти можуть скористатись програмою для озвучення власних презентацій у більш креативний спосіб. Також можливе виконання наступного завдання: *Use the site Voki (<https://l-www.voki.com/>) and create your*

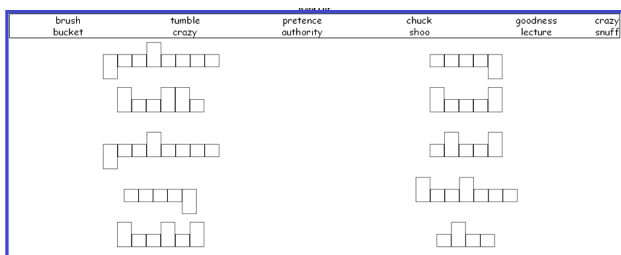


Рис. 3. Приклад завдання, створеного студентом за допомогою сервісів сайту A to Z Teacher Stuff

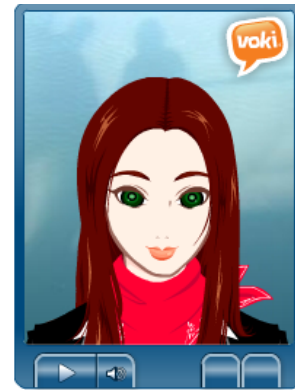


Рис. 4. Вигляд аватара, створеного на сайті Voki (<https://l-www.voki.com/>)

own Voki avatar. Let the 'voki presenters' pronounce some of the utterances of the characters from the fiction text you have read for your home reading class. Send a link to your group mates. They will have to guess the true identity of the speaker, so try not to make your animated characters too obvious. Surprise your audience! So who is the first to have sent the right answer to you?

Приклад 4. Укладання ментальних карт дозволяє категоризувати набуті знання і укласти асоціативні зв'язки між фрагментами інформації. Такі карти яскраво і швидко показують викладачеві глибину та правильність сприйняття студентом інформації, отриманої під час опрацювання рекомендованих джерел чи прослуховування запису відео лекції. Умова завдання може звучати так: *Study the recommended sources and compile the mind map that will represent the major features of the object of your study.*

Приклад 5. Сайт TEDEd (bit.ly/3jsCspU) дозволяє підібрати відео з виступами на платформі TED за обраною тематикою, що заохочує студентів до самостійного вибору відео, яке надалі супроводжується системою вправ, посиланням на додаткові ресурси та можливістю взяти участь у відкритих дискусіях, присвячених обраній темі. Завдання може бути сформульоване наступним чином: *Use the platform TEDEd to choose one talk that is relevant for today's topic. Do the tasks suggested there. Make a print screen of your achievement. Prepare a mock TED talk on the same topic, record it and send to your group mates.*

Висновки та перспективи дослідження. Організація гнучкого навчання є непростим процесом з огляду на той факт, що пошук вдалих ресурсів та формулювання влучних завдань, які можуть підтримати асинхронну роботу студентів, є досить трудомістким, творчим і непередбачуваним процесом, який вимагає від викла-

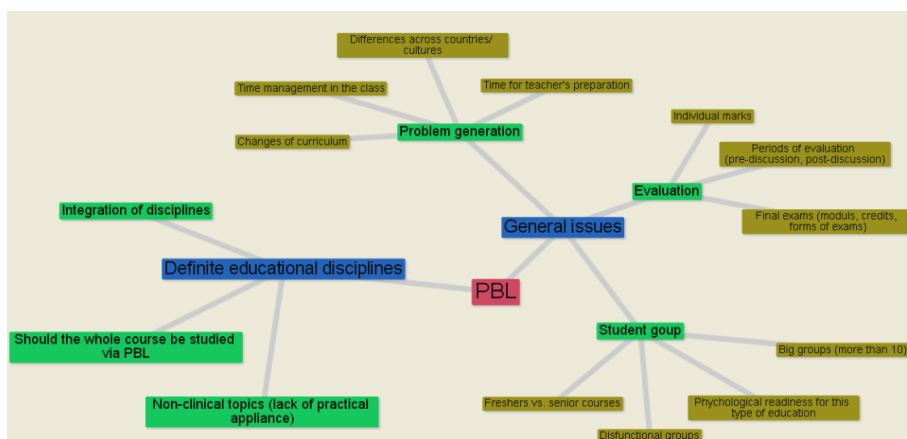


Рис. 5. Приклад ментальної карти, укладеної на тему проблемно-орієнтованого навчання

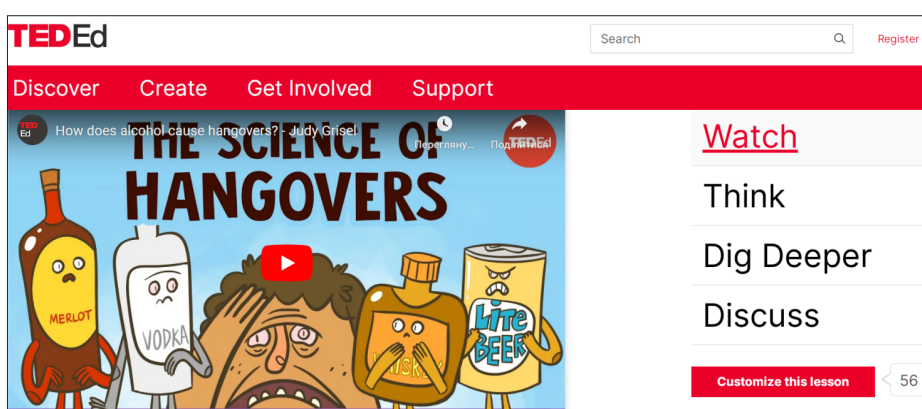


Рис. 6. Приклад відео із завданнями на сайті TEDEd (bit.ly/3jsCspU)

дача постійного розширення кола власних знань та навичок. Проте сформована заздалегідь база подібних ресурсів, підтримана системною роботою на освітніх платформах типу Moodle, може забезпечити важливе освітнє середовище на час, коли кризові обставини суттєво впливають на можливість забезпечити традиційне навчання в аудиторії.

Неможливо наразі точно обрахувати час, витрачений здобувачами освіти, на виконання завдань в асинхронному форматі, що може при-

звести до їх перенавантаження або навпаки несумлінного ставлення до навчання. Очевидним є і те, що навантаження викладача також складно піддається обліку і може суттєво збільшитись під час розробки великої кількості нових завдань та через ненормований робочий час. Звідси витікає потреба у розробці чітких критеріїв до створення «гнучких» навчальних курсів, а також у максимальній автоматизації їх оцінювального етапу. У цьому ми вбачаємо перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Al-Arimi A.M.A.K. Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 152. P. 82–88. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
2. Konovalenko T. V., Yivzhenko Y. V., Demianenko N. B., Romanyshyn I. M., Yemelyanova Y. S. The possibilities of using distance learning in the professional training of a future foreign language teacher. *Linguistics and Culture Review*. 2021. 5 (S2). P. 817-830. URL: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1423>
3. Långegård U., Kiani K., Nielsen S.J. *et al.* Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. *BMC Nurs*. 2021. 20 (23). URL: <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1>
4. Pogorilyi V. V., Dudikova L. V., Yakymenko O. H., Poyda S. A., Koval B. F. Improvement of learning outcomes in educational process of interns-pharmacists using distance learning elements. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. 76(2). P. 236–249. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3038>
5. Putra R. W. P. Improving the Students' Motivation in Learning English through Google Meet during the Online Learning. *English Learning Innovation*. 2021. 2(1). P. 35–42. URL: <https://doi.org/10.22219/englie.v2i1.14605>

6. Rozal E., Ananda R., Zb A., Fauziddin M., Sulman F. The Effect of Project-Based Learning through YouTube Presentations on English Learning Outcomes in Physics. *AL-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2021. 13(3), P. 1924–1933. URL: <http://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/1241>
7. Sun Z., Anbarasan M., Praveen Kumar D. J. C. I. Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques. *Computational Intelligence*. 2021. 37(3). P. 1166–1180. URL: <https://doi.org/10.1111/coin.12351>
8. Tereshchenko L. Ya. Practical Issues of Resorting to Problem-Based Learning at EFL Classes. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: Зб. наук. пр. VI Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. Т. 2. С. 466–475. URL: http://vtei.com.ua/images/VN/17_09_2.pdf#page=466
9. Utami A. R., Oktaviani L., Emaliana I. The Use of Video for Distance Learning During Covid-19 Pandemic: Students' Voice. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*. 2021. 6(02). P. 153–161. URL: <https://jurnal.unipasby.ac.id/index.php/jet/article/view/4047>

REFERENCES

1. Al-Arimi A. M. A. K. Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 152. P. 82–88. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
2. Konovalenko T. V., Yivzhenko Y. V., Demianenko N. B., Romanyshyn I. M., Yemelyanova Y. S. The possibilities of using distance learning in the professional training of a future foreign language teacher. *Linguistics and Culture Review*. 2021. 5 (S2). P. 817–830. URL: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1423>
3. Langedgård U., Kiani K., Nielsen S.J. *et al.* Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. *BMC Nurs*. 2021. 20 (23). URL: <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1>
4. Pogorilyi V. V., Dudikova L. V., Yakymenko O. H., Poyda S. A., Koval B. F. Improvement of learning outcomes in educational process of interns-pharmacists using distance learning elements. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. 76(2). P. 236–249. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3038>
5. Putra R. W. P. Improving the Students' Motivation in Learning English through Google Meet during the Online Learning. *English Learning Innovation*. 2021. 2(1). P. 35–42. URL: <https://doi.org/10.22219/englie.v2i1.14605>
6. Rozal E., Ananda R., Zb A., Fauziddin M., Sulman F. The Effect of Project-Based Learning through YouTube Presentations on English Learning Outcomes in Physics. *AL-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2021. 13(3), P. 1924–1933. URL: <http://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/1241>
7. Sun Z., Anbarasan M., Praveen Kumar D. J. C. I. Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques. *Computational Intelligence*. 2021. 37(3). P. 1166–1180. URL: <https://doi.org/10.1111/coin.12351>
8. Tereshchenko L. Ya. Practical Issues of Resorting to Problem-Based Learning at EFL Classes. *Sotsialno-politychni, ekonomichni ta humanitarni vymiry integratsii Ukrainy* [Socio-political, economic and humanitarian dimensions of the European integration of Ukraine]. Vinnytsia: Vydavnycho-redaktsijnyi viddil VTEI KNTEU, 2018. Т. 2. С. 466–475. URL: http://vtei.com.ua/images/VN/17_09_2.pdf#page=466
9. Utami A. R., Oktaviani L., Emaliana I. The Use of Video for Distance Learning During Covid-19 Pandemic: Students' Voice. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*. 2021. 6(02). P. 153–161. URL: <https://jurnal.unipasby.ac.id/index.php/jet/article/view/4047>

УДК 81'373.43:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-39>

Наталія ТИМОЩУК,
orcid.org/0000-0001-5638-5825

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) *n.tymoshchuk@vtei.edu.ua*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Уміння послуговуватися словником є однією із базових навичок, якими повинні володіти професійні перекладачі. Більшість сучасних наукових досліджень аналізує особливості використання словників, зокрема електронних, здобувачами, які вивчають англійську мову як іноземну. У статті досліджуються сучасні тенденції використання електронних словників у професійній підготовці майбутніх перекладачів в українських університетах та їх ставлення до них. Наше дослідження має на меті заповнити прогалину в сучасній науково-педагогічній літературі щодо вподобань майбутніх перекладачів та специфіки використання різних електронних словників для у їх фаховій підготовці.

З метою перевірки ставлення, особливостей та частоти використання електронних словників нами було проведено опитування (Google forms) серед 32 здобувачів вищої освіти ступенів магістра за спеціальністю 035 «Філологія» (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету. Емпіричні дані проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що здобувачі зазвичай використовують різні типи електронних словників, оскільки вони допомагають їм розвинути чотири основні мовні навички. Майбутні перекладачі надають перевагу двомовним словникам і використовують їх частіше, ніж інші типи словників. Крім того, електронні словники використовуються значно частіше, ніж друковані версії через їх зручність, повноту, портативність та актуальність. Впровадження на заняттях з іноземної мови інноваційних педагогічних технологій і прийомів, таких як електронні словники, підвищує рівень володіння студентами іноземною мовою, створює ліпші умови для набуття навичок аудіювання та читання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє особистісному розвитку студентів.

Ключові слова: електронні словники, перекладачі, англійська мова як іноземна, вища освіта, здобувачі.

Nataliia TYMOSHCHUK,
orcid.org/0000-0001-5638-5825

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) *n.tymoshchuk@vtei.edu.ua*

USE OF ELECTRONIC DICTIONARIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Dictionary usage is one of the potential English as a foreign language learning strategy. The focus of most studies on dictionary users has been on foreign and second language learners, with seldom attention paid to translation trainees. Given that the dictionary is an indispensable tool used by translators and translators in the making alike, research in this regard is crucial to uncover the uses and attitudes of this group of dictionaries users towards different forms of dictionaries. The research paper investigates current tendencies in electronic dictionaries use for English as a foreign language learning at Ukrainian universities and the attitudes of Ukrainian students toward them.

The current study aims to fill a gap in existing literature regarding Ukrainian EFL learners' preferences and the use of different electronic dictionaries for language learning. The significance of this research lies in understanding the learners' preferences and support of the electronic dictionaries will help to find effective teaching practices fostering student-centered approaches. We used a quantitative method to collect research data through online tools (Google forms). It was achieved due to analyzing responses to the survey-based questionnaire of 32 learners of Vinnytsia Institute of Trade and Economics of the State University of Trade and Economics, Ukraine. The findings suggest that students usually use various types of electronic dictionaries because they help them to develop four basic language skills. The participants preferred using electronic dictionaries as effective and motivating aids. We concluded that Ukrainian learners had a

positive attitude toward electronic dictionaries implementation as they can improve both the teaching and learning process in educational institutions.

Key words: *electronic dictionaries, translators, English as a foreign language, higher education, learners.*

Постановка проблеми. Реформування системи вітчизняної вищої освіти та науки потребує перегляду й оновлення цілей, принципів, змісту навчання, методів викладання, форм контролю та критеріїв оцінювання (Тимошук, 2009: 42). Головним завданням закладів вищої освіти (ЗВО), що здійснюють фахову підготовку перекладачів, є формування компетентностей, які забезпечать їх конкурентоспроможність молодого фахівця на вітчизняному та міжнародному ринках праці (Амеліна, Тарасенко, 2016: 49). З огляду на сьогочасні процеси глобалізації, розвиток інформаційних технологій і необхідність швидкого засвоєння нової інформації, інформаційна компетентність має займати чільне місце у підготовці майбутнього фахівця з перекладу. На слушну думку Євгенія Спіцина та Валентини Кирикилиці, електронним словникам належить особливе місце серед сучасних технологій навчання, адже вони успішно конкурують зі своїми паперовими аналогами завдяки можливості оптимізації параметрів словника: розширення обсягу та складу словникових статей, комбінування різних форм представлення інформації (текстові, звукові, графічні, анімаційні), постійне поповнення та коригування контенту баз даних, раціональне структурування інформації за допомогою гіпертекстових технологій (Спіцин, Кирикилиця, 2021: 271).

Уміння послуговуватися словником є однією із базових навичок, якими повинні володіти професійні перекладачі. Різні типи словників, якими потрібно ефективно користуватися під час перекладу закладають підвалини «педагогіки перекладу» (Roberts, 1992). Принагідно зазначимо, що ця проблема не була досліджена належним чином сучасною педагогічною наукою, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз досліджень. Теоретичні та практичні аспекти проблеми використання словників в освітньому процесі неодноразово ставали об'єктом наукових студій як вітчизняних, так і зарубіжних учених. В. Дубічинський, О. Іванова, В. Сергеев, J. Harmer аналізували роль, місце та функції словника як засобу навчання, його головні характеристики та структурні елементи. І. Костікова, В. Краснопольський, J. Harmer досліджували специфіку формування умінь і навичок користування словником. Значну кількість наукових публікацій присвячено проблемі вдосконалення іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей

засобами сучасних освітніх технологій, зокрема електронним словникам (Г. Алексеева, І. Борисова, Л. Горбатюк, О. Єлісеєва, Н. Кравченко, В. Краснопольський, Т. Розумна, Н. Серьогіна).

Дослідники Євгеній Спіцин та Валентина Кирикилиця розглянули дидактичні можливості використання електронних словників для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей. Авторами розроблено методичні поради щодо використання електронних словників у різних видах мовленнєвої діяльності, а також обґрунтовано доцільність впровадження електронних словників у процес вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей (Спіцин, Кирикилиця, 2021). Науковці зазначають, що «електронні словники допомагають сформувати розвиваючу рецептивну компетенцію розуміння і продуктивну компетенцію формулювання, які об'єднуються і утворюють перекладацьку» (Іванова, Заєць, Кононова, 2019: 354).

В. Муратова на підставі систематизації й узагальнення теоретичних надбань вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також шляхом порівняльного аналізу наявних перекладацьких програм виокремила основні переваги формування перекладацької компетенції засобами сучасних інформаційних технологій (Муратова, 2019). В останніх проведених дослідженнях було презентовано власний досвід щодо підвищення мотивації професійної підготовки майбутніх перекладачів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема використання електронних словників, у процесі викладацької діяльності (Tymoshchuk, 2021).

Не зважаючи на певну увагу наукової спільноти до проблеми використання електронних словників для фахової підготовки майбутніх перекладачів, зазначені вище наукові розвідки не вичерпують багатогранності проблеми використання електронних словників.

Мета статті. Мета роботи полягає в дослідженні специфіки використання та ставлення студентів-перекладачів до різноманітних типів електронних словників, доступних для їх використання.

Виклад основного матеріалу. Потенціал електронних словників у наш час широко визнаний дослідниками, практиками та студентами. На сьогодні електронні словники стають широко засто-

совуваними у практиці викладання іноземних мов для розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок студентів. Їх популярність серед здобувачів є цілком обґрунтованою, адже «електронний словник скорочує час пошуку, має можливість включення необмеженого обсягу інформації, забезпечує одночасний пошук не лише за назвою словникової статті, а й по всьому величезному обсягу словників, що нереально в паперовому варіанті, озвучує слова і словникові статті, простий у використанні» (Іванова, Заєць, Кононова, 2019: 351). Окрім швидкості пошуку й озвучення транскрипції, вони надають можливість знайти слово з усіма його значеннями та можливими граматичними формами. Погоджуємося з думкою В. Кирикилиці, «що систематичне використання електронних словників у процесі вивчення іноземної мови розвиває всі види мовленнєвої діяльності (читання (оглядове, селективне, детальне), говоріння (монологічне, діалогічне мовлення), аудіювання, письмо (написання есе, проекту тощо)) та допомагає удосконалювати навички перекладу» (Кирикилиця, 2020: 542).

Здійснюючи порівняльний аналіз електронних і паперових словників, принагідно зазначимо, що спосіб доступу до інформації є їх ключовою відмінністю. Як зазначає польська дослідниця Ганна Дзем'янка, перевагами електронних словників є збереження більшої кількості даних, читабельність, а також покращені системи пошуку. Електронні словники порівняно з паперовими є більш динамічними та гнучкими. З точки зору інформації, яка надається користувачам, паперові словники мають «лінійну, неієрархічну мікроструктуру», тоді як електронні словники мають «шарову, ієрархічну внутрішню структуру доступу» (Dziemianko, 2013).

О. Іванова стверджує, що використання комп'ютерних технологій дає змогу подолати традиційні суперечності лексикографії: між обсягом словника та зручністю користування ним; між

повнотою опису лексичного значення та відповідністю ілюстративного матеріалу словника в поточній мовнокультурній ситуації; між широтою лексикографічної концепції словника й обмеженістю його лексичної бази (Іванова, 2017: 151-152).

З метою перевірки ставлення, особливостей та частоти використання електронних словників нами було проведено опитування (Google forms) серед 32 здобувачів вищої освіти ступенів магістра за спеціальністю 035 «Філологія» (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету. Студентам було запропоновано обрати з-поміж таких варіантів відповідей “Strongly Agree”, “Agree”, “Neutral”, “Disagree”, “Strongly Disagree”. Результати проведеного нами опитування представлено у формі таблиці (таблиця 1).

Спершу, ми з'ясували частотність використання словників здобувачами вищої освіти. За емпіричними даними дослідження, 22 здобувачі (68,8 %) абсолютно згодні з твердженням “I use the dictionary frequently”, 7 здобувачів (21,8 %) погодилися з ним, два респонденти (6,3 %) не погодилися з запропонованим твердженням, лише один здобувач був категорично проти (3,1 %). Таким чином, 90,6 % респондентів погодилися, що часто використовують словник у навчальній діяльності. Цей результат є цілком обґрунтованим, оскільки участь у опитуванні брали майбутні перекладачі, а словник є незамінним інструментом їх професійної підготовки.

З'ясовано, що з твердженням “I use a paper dictionary only in exam” абсолютно погодилися 12 здобувачів (37,5 %), 14 здобувачів (43,75 %) обрали опцію “Agree”, чотири респонденти (12,5 %) не погодилися, а два здобувачі (6,25 %) категорично не погоджувалися, що використовують паперові словники лише на іспиті. Отже, 81,25 % респондентів погоджуються, що користуються паперо-

Таблиця 1

Використання словників студентами

№	Твердження	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
1	I use the dictionary frequently	68,8 %	21,8 %	6,3 %	3,1 %
2	I use a paper dictionary only in exam	37,5 %	43,75 %	12,5 %	6,3 %
3	I only use a paper dictionary when I need a specialize dictionary	37,5 %	21,8 %	21,8 %	18,9 %
4	I use dictionary apps more than any other form of a dictionary	21,8 %	68,8 %	3,1 %	6,3 %
5	I use bilingual dictionaries more frequently than monolingual ones	12,5 %	68,8 %	12,5 %	6,3 %

Таблиця 2

Електронні словники, якими користуються здобувачі

Електронний словник	Частота	Відсоток
ABBYY Lingvo	11	34.4 %
Oxford Dictionary of English	21	65.6 %
Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English	4	12.5 %
TheFreeDictionary	5	15.6 %
Longman Dictionary of Contemporary English	4	12.5 %
Longman Essential Activator	2	6.3 %
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners	13	40.6 %
Cambridge Advanced Learner's Dictionary	17	53.1 %
Other electronic dictionaries	18	56.3 %

вими словниками лише на іспитах. Це означає, що лише одна п'ята здобувачів використовують паперові словники в інших навчальних умовах, маємо на увазі, перш за все, аудиторну роботу та домашнє завдання.

Аналізуючи відповіді респондентів стосовно наступного твердження ("I only use a paper dictionary when I need a specialize dictionary"), принагідно зазначимо, що майже 60 % респондентів погоджуються, що вони користуються паперовими словниками лише тоді, коли їм потрібен спеціалізований словник. Це означає, що приблизно 40% вибірки використовують універсальні паперові словники або вони не використовують паперові словники взагалі.

Наступним твердженням було "I use dictionary apps more than any other form of a dictionary", відповіді респондентів щодо нього відображено у таблиці. Необхідно зазначити, що понад 90 % здобувачів погоджуються, що вони використовують програми-словники частіше, ніж будь-які інші форми словників. Це дає зрозуміти, яким типом електронних словників часто користуються студенти.

Згідно з даними таблиці, більше 80 % учасників погоджуються, що вони користуються двомовними словниками частіше, ніж одномовними. Цей висновок може бути виправданим, враховуючи, що вибірка складається з майбутніх перекладачів.

Для визначення електронних словників, які використовуються здобувачами під час вивчення англійської мови, респондентам можна було обрати кілька варіантів відповіді. Згідно з даними

таблиці 2, Oxford Dictionary of English очолив рейтинг з 21 респондентом (65,6 %), за ним йдуть інші електронні словники з 18 респондентами, що представляють 56,3 % вибірки. Сімнадцять респондентів (53,1 %) обрали Cambridge Advanced Learner's Dictionary, а 13 здобувачів (40,6 %) – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, TheFreeDictionary, Longman Dictionary of Contemporary English та Longman Essential Activator – найменш використовувані електронні словники.

Дослідження мало також на меті вивчити частоту використання електронних словників для різних видів іншомовної діяльності (рис. 1). Як

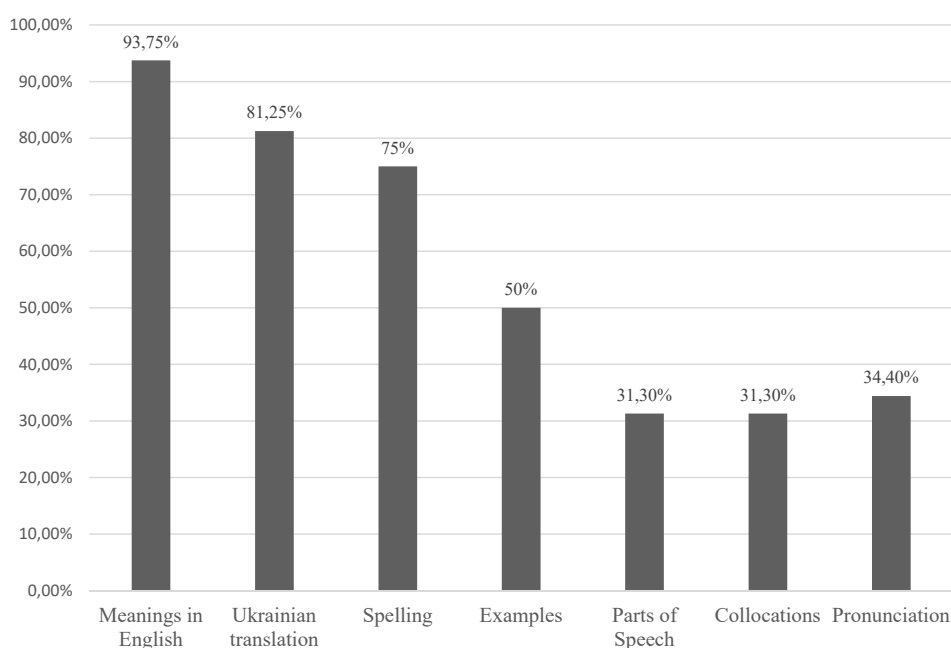


Рис. 1

ми бачимо, більшість респондентів (майже 95 %) погоджуються, що вони використовують словник для перевірки значень англійською мовою. Понад 80 % із них використовують словники для перевірки українських перекладів, тоді як 75 % респондентів використовують словники для перевірки орфографії. Варто зазначити, що половина учасників користуються словниками для перевірки прикладів. Близько третини респондентів користуються електронним словником для перевірки частин мови, словосполучень і вимови. Деякі студенти згадали інші способи використання словника.

Висновки. Цією публікацією ми мали на меті дослідити особливості використання та ставлення студентів-перекладачів до різноманітних типів електронних словників, доступних для їх використання. Дослідження виявило, що здобувачі надають перевагу двомовним словникам і використовують їх частіше, ніж інші словники. Крім того, електронні словники використовуються зна-

чно частіше, ніж друковані версії через їх зручність, повноту, портативність та актуальність.

Впровадження на заняттях з іноземної мови інноваційних педагогічних технологій і прийомів, таких як електронні словники, підвищує рівень володіння студентами іноземною мовою, створює ліпші умови для набуття навичок аудіювання та читання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє особистісному розвитку студентів, робить навчальний процес студентоорієнтованим.

Необхідно зазначити, що електронні словники набувають все більшої популярності серед тих, хто вивчає англійську мову в українських і зарубіжних навчальних закладах, адже «перехід до електронних словників є радше глобальним явищем» (Altuwairesh, 2021: 79).

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у аналізі ставлення викладачів іноземних мов до різноманітних типів електронних словників та їх впровадження у викладання англійської мови у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів в аспекті підготовки до здійснення процесів локалізації програмних продуктів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 53. Вип. 3. С. 49–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_53_3_7
2. Іванова О. В. Основи укладання галузевих глосаріїв. Київ: ЦП «Компринт», 2017. 246 с.
3. Іванова О. С., Заєць П. М., Кононова Д. В. Використання електронних словників для перекладів на заняттях англійської мови. *Perspectives of science and education. Proceedings of the 12th International youth conference*. New York, 2019. P. 351–356.
4. Кирикилиця В. В. Переваги використання електронних словників у практиці викладання іноземних мов. *Сучасний рух науки: тези доп. Х міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2-3 квітня 2020 р.* Дніпро, 2020. Т. 1. 811 с. С. 541–545.
5. Муратова В.Ф. Формування компетенції майбутніх перекладачів засобами інформаційних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 2. С. 128–131.
6. Спіцин Є. С., Кирикилиця В. В. Дидактичні можливості використання електронних словників для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. 85(5). С. 270–287. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.3672>
7. Тимошук Н.М. Комунікативний підхід до викладання іноземних мов у вищих аграрних закладах освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2009. Випуск 43. С. 92–95.
8. Altuwairesh N. Translation Trainees' Uses of and Attitudes towards Different Types of Dictionaries: A Case Study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2021. 10(2). P. 73–80. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.10n.2p.73>
9. Dziemianko A. On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. *Electronic Lexicography*, 2013, 1–26. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0015>
10. Roberts R. P. Translation pedagogy: Strategies for improving dictionary use. *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*, 1992, 5(1), 49–76.
11. Tymoshchuk N. Technology as motivational factor in interpreters professional training. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa. 2021. 44 (2021) nr 1. S. 156–164. URL: <https://doi.org/10.23856/4418>

REFERENCES

1. Amelina S. M., Tarasenko R. O. Osoblyvosti formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnix perekkladachiv v aspekti pidhotovky do zdiisnennia protsesiv lokalizatsii prohramnykh produktiv [Features of Formatting in Formation Competence of Future Translators in Aspect of Training for Localization of Software Products]. *Information technology and learning tools*. 2016. Vol. 53. Iss. 3. pp. 49–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_53_3_7 [in Ukrainian].
2. Ivanova O. V. Osnovy ukladannia haluzevykh hlosariiv [Basics of Compiling Industry Glossaries]. Kyiv: TsP «Komprynt», 2017. 246 p. [in Ukrainian].

3. Ivanova O. S., Zaiets P. M., Kononova D. V. Vykorystannia elektronnykh slovnykiv dlia perekladiv na zaniattiakh anhliiskoi movy [Use of Electronic Dictionaries for Translations at English Lessons]. Perspectives of science and education. Proceedings of the 12th International youth conference. New York, 2019. pp. 351–356. [in Ukrainian].
4. Kyrykulytsia V. V. Perevahy vykorystannia elektronnykh slovnykiv u praktytsi vykladannia inozemnykh mov [Advantages of Using Electronic Dictionaries for Teaching Foreign Languages]. The modern movement of science: proceedings of the 10th international scientific and practical internet conference, April 2–3, 2020. Dnipro, 2020. Vol. 1. 811 p. pp. 541–545. [in Ukrainian].
5. Muratova V.F. Formuvannia kompetentsii maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Formation of Professional Translators' Competences by Virtue of Information Technologies]. Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools. 2019. No. 62. Vol. 2. pp. 128–131 [in Ukrainian].
6. Spitsyn Ye. S., Kyrykulytsia V. V. Dydaktychni mozhlyvosti vykorystannia elektronnykh slovnykiv dlia rozvytku inshomovnoi movlennievoi diialnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei [Didactic possibilities of using electronic dictionaries for the development of foreign language speech activity of students of non-linguistic specialties]. Information technology and learning tools. 2021. No. 85(5). pp. 270–287. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.3672> [in Ukrainian].
7. Tymoshchuk N.M. Komunikatyvnyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov u vyshchykh ahrarnykh zakladakh osvity [Communicative Approach to Teaching of Foreign Languages in Higher Agrarian Educational Establishments]. Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences. 2009. Iss. 43. pp. 92–95. [in Ukrainian].
8. Altuwaresh N. Translation Trainees' Uses of and Attitudes towards Different Types of Dictionaries: A Case Study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2021. 10(2). pp. 73–80. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.10n.2p.73>
9. Dziemianko A. On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. *Electronic Lexicography*. 2013. pp. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0015>
10. Roberts R. P. Translation pedagogy: Strategies for improving dictionary use. *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*. 1992. Vol. 5(1). pp. 49–76
11. Tymoshchuk N. Technology as motivational factor in interpreters professional training. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa. 2021. 44 (2021). pp. 156–164. URL: <https://doi.org/10.23856/4418>

УДК 37.013.42:[37.04:316]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-40>

Ганна ТОВКАНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-6191-9569

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) tovkanec2017@gmail.com*

Василь ЛЕНДЕЛ,

orcid.org/0000-0002-1356-218X

*аспірант кафедри педагогіки початкової, дошкільної освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) lendel2023@ukr.net*

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснено аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо проблеми соціальної компетентності та її впливу на розвиток особистісних якостей учнів старшого шкільного віку. Проаналізовано концепції соціальної компетентності Р. Ріджіо та В. Смекала. Р. Ріджіо трактує соціальну компетентність як сукупність різних навичок соціальної комунікації та виокремлює такі навички сприйняття інформації як емоційність спілкування; вміння передавати інформацію як комунікативну виразність; вміння контролювати або керувати спілкуванням, координувати, регулювати спілкування. Чеський дослідник В. Смекал визначає соціальну компетентність як «активність і ефективність» у спілкуванні з іншими на основі поваги людської гідності та загальної культури особистості» й підкреслює, що соціальна компетентність є складною структурою навичок, рис особистості, звичок, потреб, установок та диспозиційних особистісних припущень. Виявлено, що в наукових дослідженнях розглядається ефективність соціальної компетентності як досягнення запланованих цілей, передумовами яких є виявлення соціальної проблеми й визначення стратегії і тактики дій, прагнення особистості вирішити соціальну проблему відповідно до її змісту, знайти партнера для співпраці з метою запобігання конфліктам або їх конструктивного вирішення. Обґрунтовано, що соціальна компетентність особистості проявляється у різних формах – як зрілість (компетентність) духовна, громадянська, професійна. Але у всіх цих проявах вона завжди постає як орієнтація особи на співпрацю, на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне і справедливе поєднання інтересів. Зроблено висновок, що соціальна компетентність особистості в сучасному соціумі визначається як можливість ефективної самореалізацію кожної людини, відображається в соціальних знаннях і навичках комунікації, у способах оперування цими знаннями, ефективністю й адекватністю дій особистості в різних соціально-проблемних ситуаціях.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальні навички, соціальна активність, учні старшого шкільного віку, особистість.

Anna TOVKANETS,
 orcid.org/0000-0002-6191-9569
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
 Mukachevo State University
 (Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) tovkanec2017@gmail.com

Vasyl LENDEL,
 orcid.org/0000-0002-1356-218X
 Graduate student at the Department of Pedagogy of Primary,
 Preschool Education and Educational Management
 Mukachevo State University
 (Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) lendel2023@ukr.net

SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article analyzes the scientific psychological and pedagogical literature on the problem of social competence and its influence on the development of personal qualities of senior school students. The concepts of social competence by R. Riggio and V. Smekal are analyzed. R. Riggio interprets social competence as a combination of various social communication skills and highlights such information perception skills as the emotionality of communication; the ability to convey information as communicative expressiveness; the ability to control or manage communication, coordinate, regulate communication. The Czech researcher V. Smekal defines social competence as «activity and efficiency” in communication with others based on respect for human dignity and the general culture of the individual» and emphasizes that social competence is a complex structure of skills, personality traits, habits, needs, attitudes and dispositional personal assumptions. It was revealed that the effectiveness of social competence is considered in scientific studies as the achievement of planned goals, the prerequisites of which are the identification of a social problem and the determination of strategies and tactics of actions, the desire of an individual to solve a social problem in accordance with its content, to find a partner for cooperation in order to prevent conflicts or their constructive resolution. It is substantiated that the social competence of an individual manifests itself in different forms – as spiritual, civic, and professional maturity (competence). But in all these manifestations, it always appears as a person’s orientation to cooperation, to the cooperation of joint efforts, to a harmonious and fair combination of interests. It was concluded that the social competence of an individual in modern society is defined as the possibility of effective self-realization of each person, reflected in social knowledge and communication skills, in the ways of operating this knowledge, efficiency and adequacy of individual’s actions in various social problem situations.

Key words: social competence, social skills, social activity, senior school students, personality.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальне середовище має суперечливий вплив на процес становлення особистості підростаючого покоління. З одного боку, сучасне суспільство потребує громадян, які успішно вирішують соціально значущі проблеми, компетентні у питаннях міжособистісної взаємодії (Кремень, 2012). З іншого боку, нестабільність сучасного суспільства у всіх сферах життєдіяльності збільшує природні труднощі дорослішання підростаючого покоління, ситуація невизначеності призводить до деформації особистісного розвитку, дезадаптації старших школярів у соціумі.

Соціальна адаптація підростаючого покоління залежить від того, наскільки молода людина, ще будучи школярем, навчиться успішно здійснювати взаємодію з однолітками та дорослими. Відповідно актуальною сьогодні є проблема соціальної компетентності та формування її у здобувачів середньої освіти в умовах українського освітнього середовища.

Аналіз досліджень. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти відображено в законодавчих і нормативно-правових актах України: законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» (2021); Концепції Нової української школи (2018), Державному стандарті початкової освіти (2018), законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та інших. Зокрема, у законі України «Про освіту» (2017) компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що забезпечує здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017).

Дослідженню проблем соціальної компетентності як соціально-педагогічної категорії нада-

вали значення вітчизняні та зарубіжні вчені. М. Федоруц досліджував соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти (Федоруц, 2021), І. Дементьєва та Н. Зубарева визначали ступінь соціальної відповідальності підлітків у повній та неповній родині (Дементьєва, Зубарева, 2003), М. Докторович розглядав питання формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї (Докторович, 2007), О. Кузьміна спроектували головний мотив діяльності педагогів з формування життєвої компетентності вихованців – здійснення цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на особистість в умовах мікросередовища з метою підготовки дитини до самостійної, соціально-позитивної, компетентної життєдіяльності (Кузьміна, 2018: 37). Н. Лалак розглядає соціальну компетентність як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації (Лалак, 2020: 247).

Питанням соціальної компетентності учнів старшої школи приділяли увагу чеські дослідники, які розглядали, зокрема, структурні компоненти соціальної компетентності (П. Мацек (Masek, 2003), розвиток особистості і способи виховання (Й. Чап (Čáp, 1996), тенденції розвитку компетентностей в сучасному світі (П. Даржілек (Dařílek, 1990), М. Добіяшова (Dobiášová, 2002), способи виховання у сучасному соціальному середовищі (І. Гіллернова (Gillernová, 2004) та інші.

Мета статті: здійснити аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми соціальної компетентності учнів старшої школи та обґрунтувати суть соціальної компетентності як педагогічної категорії.

Результати дослідження. У вітчизняній педагогіці поняття соціальної компетентності стало досліджуватися в дискусії про якість освіти та яким має бути здобувач освіти. У дослідженнях проблеми соціальної компетентності робляться аргументовані висновки, що соціальна компетентність особистості проявляється у різних формах – як зрілість (компетентність) духовна, громадянська, професійна. Але у всіх цих проявах вона завжди постає як орієнтація особи на співпрацю,

на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне, справедливе поєднання інтересів. Така орієнтація настільки стійка, що пронизує всі сфери життєдіяльності людей.

Аналіз наукових досліджень (Борбич, 2013; Добіяшова, 2002; Докторович, 2009; Лалак, 2020; Федоруц, 2021; Юрчова (Jurčová), 2003) дає підстави представити в узагальненому вигляді феномен соціальної компетентності як готовність особистості до певних видів діяльності: до професійно-трудової діяльності, до виконання громадських функцій та поліпшення того суспільства, в якому людині належить жити; до творчої діяльності у будь-якій сфері; до збереження та зміцнення свого фізичного та психічного здоров'я; до усвідомлення необхідності самозмінюватися і вчитися все життя тощо.

Отже, соціальна компетентність передбачає знання, вміння, навички людини, достатні для виконання обов'язків, властивих особистості в даному життєвому періоді людини.

Н. Лалак, А. Мудрик, М. Федоруц вказують на інтегративність соціальної компетентності, підкреслюючи, вона сприймається як певний рівень адаптації людини до ефективного виконання заданої соціальної ролі. А. Мудрик наголошує, що соціальна компетентність є відображенням знання особистості про соціальний світ, про себе, своє місце у світі, способи поведінки та актуальні поведінкові сценарії, а особливостями соціальної компетентності називає її відокремлення, або автономізацію, зумовленість суспільним (зовнішнім) середовищем (Мудрик, 2006: 5). Н. Борбич, розглядаючи формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів, підкреслює, що соціальна компетентність особистості – це перетворений нею соціальний досвід, який відповідний системі актуальних соціальних відносин і створює їй можливості для самореалізації в даній системі (Борбич, 2013: 8). М. Докторович визначає соціальну компетентність як «складне переплетення умінь, знань і дій, орієнтованих та організованих відповідно до навколишньої соціальної реальності, які відкривають і забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації» (Докторович, 2009: 145). Дослідник соціально-педагогічних умов формування соціальної компетентності М. Федоруц дає наступне визначення: соціальна компетентність особистості – це здатність останньої до активної соціальної взаємодії, життєвого самовизначення й самореалізації в соціумі на основі суспільно важливих знань, умінь, навичок та цінностей, які забезпечують можливість особистості активно взаємодіяти з соціумом,

налагоджувати контакти з групами, спільнотами й окремими людьми, брати участь у соціальних проєктах, виконувати різноманітні соціальні ролі». При цьому наголошується на активності особистості щодо вміння «орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості оточуючих, вибирати доцільні способи спілкування і реалізовувати власні цінності у процесі соціальної взаємодії на основі «засвоєння етичних норм як основи побудови особистістю міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних відносин» (Федорук, 2021: 41–42).

Чеський вчений П. Мацек наголошує на особистісному і соціальному аспекті ідентичності: особистісний аспект ідентичності базується на саморефлексії та самооцінці. Це важливе усвідомлення власної неповторності, самотності, унікальності, що впливає із здібностей самовизначатися, обмежуватись по відношенню до інших у середовищі. Переживання «Я є Я» дуже сильне, багаторазове, що виникає внаслідок низки конфронтаційних моментів з оточенням і залежить від власних конструкцій установок. П. Мацек підкреслює, що соціальний аспект ідентичності є результатом соціального життя індивіда з дорослими, однолітками тощо (Масек, 2003).

За концепцією чеського вченого М. Наконечного (Nakonečný, 1999) соціальна компетентність – це соціальна активність, яку він розуміє як аналогію рухової активності, тобто це свого роду активність, яку виявляє людина в соціальній взаємодії для досягнення власних потреб і соціально обумовлених інтересів. Наприклад, людина, яка вчиться керувати автомобілем або грати на піаніно, виявляє активність в соціальній поведінці. Активна поведінка зміцнюється позитивними результатами, а пасивна пригнічує невдачами.

Чеська дослідниця М. Юрчова (Jurčová, 2000), яка вивчала моделі соціальної компетентності та формування соціальних навичок у підлітків, розкриває взаємозв'язок між якостями особистості, креативністю та соціальними навичками учнів старшої школи. Вона підкреслює важливість комунікативної експресивності та комунікаційної чутливості у структурі соціальної компетентності. Комунікативна експресивність означає здатність до спілкування, трансляції соціальної інформації як вербально-соціально виразність (залучення інших до соціального дискурсу, ініціювання та ведення діалогу), а також невербально – емоційна експресивність (передати емоційну інформацію, виражати свій емоційний стан, ставлення, стимулювати інших до вираження емоцій). Комуніка-

ційна чутливість, за М. Юрчовою, – це соціальна навичка, яка відноситься до навичок інтерпретувати передані повідомлення. Ця навичка включає: соціальну чутливість (чутливість до соціальних правил і норм відповідної соціальної поведінки та здібностей інтерпретувати чужі словесні вислови та способи поведінки) та емоційну чутливість (здатність сприймати, декодувати та інтерпретувати невербальні емоційні соціальні ключі).

На наш погляд, цікавою є концепція соціальної компетентності американського дослідника лідерства й організаційної психології Р. Ріджіо (R. Riggio). Він трактує соціальну компетентність як сукупність різних навичок соціальної комунікації та поділяє їх на три групи: навички сприйняття інформації – чутливість спілкування; вміння передавати інформацію – комунікативна виразність; вміння контролювати або керувати спілкуванням, координувати, регулювати спілкування. Ці три основні навички застосовуються у двох формах: вербальній та невербальній. Поєднання таких характеристик соціальних навичок забезпечує різні їх варіації. Р. Ріджіо виділяє шість різних соціальних навичок:

1. Емоційна експресивність, яка притаманна невербальному спілкуванню, тобто навички передачі емоційних повідомлень невербальним способом, що спонукає інших виражати свої емоції.

2. Емоційна чутливість – це здатність/навички отримувати та інтерпретувати невербальне спілкування з іншими людьми, декодувати та інтерпретувати інформацію, що відображена на основі емоцій.

3. Емоційний контроль – це здатність регулювати емоційний стан у процесі спілкування та контролювати їх невербальне вираження, здатність приховувати емоції.

4. Соціальна експресивність – це навичка словесного вираження, а також вміння привернути увагу і утримувати увагу оточуючих, вміння створювати діалог на основі вербальної комунікації.

5. Соціальна чутливість – це здатність інтерпретувати вербальне спілкування та чутливість до соціальних правил і норм, визначати адекватність власної соціальної поведінки та інших.

6. Соціальний контроль – це вміння виконувати соціальні ролі, вміння самопрезентації та регуляція вербальної поведінки. Застосовується в управлінні напрямками та контентом спілкування в соціальній взаємодії (Riggio, 1989; Riggio, Trockmorton, Depaola, 1990; Riggio, Tan, 2014).

Звернемо увагу на концепцію соціальної компетентності чеського дослідника В. Сmekала (V. Smékal). Він визначає соціальну компетент-

ність як «активність і ефективність» у спілкуванні з людьми в соціальній взаємодії на основі поваги людської гідності та загальної культури особистості» (Smékal, 1995: 11). В. Смекал підкреслює, що кожна людина має певний рівень сформованої соціальної компетентності, якщо вона включена у спільну соціальну діяльність. Соціальна компетентність – це складна структура навичок, рис особистості, звичок, потреб, установок та диспозиційних особистісних припущень, основою яких є соціальна активність, ефективність, рефлексія та саморефлексія. З іншої сторони, соціальна компетентність, за В. Смекалом, – це набір навичок соціальної взаємодії: уміння встановити контакт, підтримувати розмову зі співрозмовником як цікаву, стимулюючу, корисну; викликати приємні почуття у партнера; діяти на основі співпраці, а не конфронтації. Основу ефективної соціальної взаємодії В. Смекал вбачає у прагненні особистості до самопізнання та розуміння інших, знанні соціального контексту, умінні встановлювати зворотній зв'язок, умінні встановлювати контакт і викликати симпатію.

На думку В. Смекала, ефективність соціальної компетентності – це досягнення запланованих цілей, передумовами яких є: виявлення соціальної проблеми і визначення стратегії і тактики дій; прагнення особистості вирішити соціальну проблему відповідно до її змісту; знайти партнера для співпраці; запобігати конфліктам або вирішувати їх конструктивно (Smékal, 1995). Соціальна компетентність одних людей повністю визначається схильностями, інших – навичками та звичками,

ще інших – установками або комбінацією всіх цих механізмів.

Узагальнення різних підходів дає підстави зробити висновок, що соціальна компетентність учнів старшого шкільного віку розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях як відображення соціальних знань і навичок комунікації, способів оперування цими знаннями, ефективності й адекватності дій особистості в різних соціально проблемних ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціальна компетентність особистості в сучасному соціумі визначається як можливість ефективної самореалізації кожної людини. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних, зокрема чеських, дослідників подається різне тлумачення соціальної компетентності. Визначення соціальної компетентності наголошують на соціальних когнітивних навичках і здібностях особистості до соціальної поведінки, до розуміння інших людей та запобігання ризику у соціальній взаємодії. Цілі, стратегії та результати соціальної компетентності повинні бути ефективними, адекватними соціальним ситуаціям і на різних етапах розвитку особистостей, і в різному соціально-культурному середовищі. Більш широке поняття соціальної компетентності підкреслює соціальну адаптацію, яку зазвичай розуміють як адаптацію індивіда до соціального середовища. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у вивченні впливу соціального і освітнього середовища на розвиток соціальної компетентності учнів старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2013. 22 с.
2. Дементьева І., Зубарева Н. Ступінь соціальної відповідальності підлітків у повній та неповній родині. Виховання школярів. 2003. № 10.
3. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007.
4. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. Психологія і суспільство. 2009. № 3. С. 144–147.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта: [монографія]. [3-тє вид.]. Київ : Леся, 2012. 523 с.
6. Кузьміна О. В. Формування життєвої компетентності особистості в освітньому соціально-виховному середовищі. Проектування життєвої компетентності учнівської молоді: колективна монографія / за наук. ред. проф. Кузьміної О. В. Hameln: InterGING, 2018. С. 15–40.
7. Лалак Наталія. Формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища. Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / Г. В. Товканець та кол. авторів. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. С. 242–259.
8. Мудрик А. В. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 3. С. 4–6.
9. Федоруц М. В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021. 370 с.

10. Čáp J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. 302 s.
11. Dařílek P. Atribuční tendence a jejich interpretace. Československá psychologie, 1990. Roč. 34. Č. 2. S. 153–158.
12. Dobiášová, M. K souvislostem společných činností v rodině a sociálních dovedností v rané dospělosti. Disertační práce. Filozofická fakulta, katedra psychologie, Univerzita Karlova v Praze. Praha, 2002. 168 s.
13. Gillernová I. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In Heller, D., Procházková, J., Sobotková, I. (Eds.) Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta 179 Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica.
14. Griffin K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Epstein, J. A., Doyele, M. M. Personal competence skills, distress and well-being as determinants of substance use in predominantly minority urban adolescent sample. Prevention Science, 2002. Roč. 3. Č. 1. S. 23–28.
15. Jurčová M. Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje. Československá psychologie, 2000. Roč. 44. Č. 6. S. 481–492.
16. Macek P. Adolescence. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s.
17. Nakonečný M. Sociální psychologie. Praha: Akademie věd České republiky, 1999. 287 s.
18. Riggio R.E., Riggio R.E. Leader Inerhtrsonal and Influence Skills: Riggio R.E., Tan, S.J. (Eds.). Leader Interpersonal and Influence Skills: The Soft Side of Leadership. Routledg. Taylor & Francis. URL: <https://www.Taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203760536/leader-interpersonal-influence-skills-ronald-riggio-sherylle-tan>
19. Riggio R. E. Social Skills Inventory. Manual, research edition. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.
20. Smékal V. Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. Psychologické texty, Filozofická fakulta MU Brno, 1995. Číslo 5.
21. Smékal V. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s.

REFERENCES

1. Borbych N. V. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv [Formation of social competence of students of pedagogical colleges] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika». Kyiv, 2013. 22 s. [in Ukrainian].
2. Dementieva I., Zubareva N. Stupin sotsialnoi vidpovidalnosti pidlitkiv u povnii ta nepovnii rodyni [The degree of social responsibility of adolescents in full and partial families]. Vykhovannia shkoliariv. 2003. № 10. [in Ukrainian].
3. Doktorovych M. O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family:] : dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv, 2007. [in Ukrainian].
4. Doktorovych M.O. Sotsialna kompetentnist yak naukova problema [Social competence as a scientific problem.]. Psykhohohiia i suspilstvo. 2009. № 3. S. 144–147. [in Ukrainian].
5. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori. Filosofiia liudyny i osvita [The philosophy of human-centeredness in the educational space]: [monohrafiia]. [3–tie vyd.]. Kyiv : Lesia, 2012. 523 s. [in Ukrainian].
6. Kuzmina O. V. Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osobystosti v osvithomu sotsialno-vykhovnomu seredovyshchi [The formation of life competence of the individual in the educational social and educational environment]. Proektuvannia zhyttievoi kompetentnosti uchnivskoi molodi: kolektyvna monohrafiia / za nauk. red. prof. Kuzminoi O.V. Hameln: InterGING, 2018. S. 15–40. [in Ukrainian].
7. Lalak Nataliia. Formuvannia hromadianskoi ta sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv v umovakh suchasnoho osvithoho seredovyshcha [Formation of civic and social competences of junior high school students in the conditions of a modern educational environment]. Kompetentnisni indykatory stratehii «Evropa 2020»: zdobutky i perspektyvy pedahohichnoi osvity: monohrafiia / H. V. Tovkanets ta kolektyv. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychy tsestr MDU, 2020. S. 242–259. [in Ukrainian].
8. Mudryk A. V. Sotsialnyi intelekt ta sotsialna kompetentnist [Social intelligence and social competence]. Praktychna psykhohohiia ta sotsialna robota. 2006. № 3. S. 4–6. [in Ukrainian].
9. Fedoruts M. V. Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy neformalnoi osvity [Socio-pedagogical conditions of formation of social competence of high school students by means of non-formal education]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.05 «Sotsialna pedahohika». Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil, 2021. 370 s. [in Ukrainian].
10. Čáp J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy [Personality development and the way of education]. Praha: ISV, 1996. 302 s. [in Czech].
11. Dařílek P. Atribuční tendence a jejich interpretace [Attributional tendencies and their interpretation]. Československá psychologie, 1990. Roč. 34. Č. 2. S. 153–158. [in Czech].
12. Dobiášová, M. K souvislostem společných činností v rodině a sociálních dovedností v rané dospělosti [On the context of joint activities in the family and social skills in early adulthood]. Disertační práce. Praha, 2002. 168 s. Filozofická fakulta, katedra psychologie, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce: PhDr. Ilona Gillernová, CSc. [in Czech].
13. Gillernová I. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek [The method of education in the contemporary Czech family from the point of view of teenage boys and girls]. In Heller, D., Procházková, J., Sobotková, I. (Eds.) Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z

konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta 179 Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. [in Czech].

14. Griffin K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Epstein, J. A., Doyele, M. M. Personal competence skills, distress and well-being as determinants of substance use in predominantly minority urban adolescent sample. *Prevention Science*, 2002, roč. 3, č. 1, s. 23–28.

15. Jurčová M. Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje [Social competence of creative adolescents – its cognitive and personality resources]. *Československá psychologie*, 2000. Roč. 44. Č. 6. S. 481–492. [in Czech].

16. Macek P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s.

17. Nakonečný M. Sociální psychologie [Social psychology]. Praha: Akademie věd České republiky, 1999. 287 s. [in Czech].

18. Riggio R.E., Riggio R.E. Leader Inerhtrsonal and Influence Skills: Riggio R.E., Tan, S.J. (Eds.). *Leader Interpersonal and Influence Skills: The Soft Side of Leadership*. Routledg. Taylor & Francis. URL: <https://www.Taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203760536/leader-interpersonal-influence-skills-ronald-riggio-sherylle-tan>

19. Riggio R. E. *Social Skills Inventory. Manual, research edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.

20. Smékal V. Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení [Social competence (social psychological competence) and its development]. *Psychologické texty, Filozofická fakulta MU Brno*, 1995, Číslo 5. [in Czech].

21. Smékal V. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání [An invitation to personality psychology. Man in the mirror of consciousness and action]. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s. [in Czech].

УДК 004.67[355.24:330.162]-057.87
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-41>

Дмитро ТРЕЙТЯК,
orcid.org/0000-0003-3909-5062
старший науковий співробітник лабораторії морального,
громадянського та міжкультурного виховання
Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) stevandthree@gmail.com

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОТИСТОЯННЯ ВОРОЖИМ ІНФОРМАЦІЙНИМ ВПЛИВАМ

У статті розглянуто важливість виховання національної солідарності у студентів з огляду на сучасні реалії. Визначено, що у складний для нашої держави час загострюється потреба у формуванні національної ідентичності та у протистоянні ворогу в інформаційній війні, яка ведеться проти українців, задля спотворення цінностей та орієнтирів нашого населення, особливо молодого покоління. Визначено основні принципи організації процесу виховання національної солідарності у студентів та сформульовано необхідність широкого використання сучасних технологій задля протистояння ворожій пропаганді у цифровому інформаційному просторі. Представлено традиційні та новітні інтерактивні форми організації виховної роботи та використання цифрових платформ, які забезпечують організацію процесу виховання національної солідарності у студентів. Охарактеризовано значущість впливу найбільш популярних соціальних мереж на молоде покоління та встановлено, яким чином можна збільшувати їх позитивний вплив у контексті формування національної солідарності. Визначено значущість ролі цифрового простору у формуванні світоглядних орієнтирів молодих людей та встановлено яким чином ворог може чинити вплив на світоглядні орієнтири молоді і яким чином варто протидіяти цьому, залучаючи новітні цифрові засоби в освітньому середовищі, а також використовуючи концепцію створення українського цифрового розважального простору, який забезпечить молодь усім необхідним контентом у цифровій мережі. Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть бути використані при організації навчально-виховної роботи професійно-технічними закладами освіти, закладами вищої освіти, а також іншими закладами, орієнтованими на навчально-виховну взаємодію зі студентами.

Ключові слова: національна солідарність, національна ідентичність, цифрові засоби, інформаційна війна, студентська молодь.

Dmytro TREITYAK,
orcid.org/0000-0003-3909-5062
Senior Research Fellow at the Laboratories for Moral, Civic and Intercultural Education
Institute of Problems on Education of the National Academy of Education Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) stevandthree@gmail.com

THE ROLE OF DIGITAL MEANS IN THE FORMATION OF NATIONAL SOLIDARITY AMONG STUDENTS IN THE CONDITIONS OF RESISTANCE TO HOSTILE INFORMATIONAL INFLUENCES

The article considers the importance of education of national solidarity among students in view of modern realities. It was determined that in a difficult time for our country, the need to form a national identity and to confront the enemy in the information war, which is being waged against Ukrainians, to distort the values and orientations of our population, especially the young generation, is intensifying. The main principles of the organization of the process of education of national solidarity among students are determined and the need for the wide use of modern technologies in order to resist enemy propaganda in the digital information space is formulated. Traditional and modern interactive forms of organizing educational work and the use of digital platforms are presented, which ensure the organization of the process of education of national solidarity among students. The significance of the influence of the most popular social networks on the young generation has been characterized, and it has been established how their positive influence can be increased in the context of the formation of national solidarity. The significance of the role of the digital space in the formation of worldview orientations of young people was determined, and it was determined how the enemy can influence the worldview orientations of young people and how it should be countered by involving the latest digital tools in the educational environment, as well as using the concept of creating a Ukrainian digital entertainment space that will provide young people with all the necessary content in the digital network. The practical significance of the article is that its materials can be used in the organization of educational work by vocational and technical educational

institutions, institutions of higher education, as well as other institutions focused on educational and educational interaction with students.

Key words: *national solidarity, national identity, digital means, information warfare, student youth.*

Постановка проблеми. В умовах зовнішньополітичної агресії та загрози процесам націєстановлення, подальший розвиток української держави залежить від узгодження національних та загальнолюдських цінностей, як основи самоствердження та солідарності української нації. Тому на сьогодні стратегічним для держави, суспільства та викладачів зокрема має стати виховання молоді як національно свідомих громадян України. Зважаючи на роль цифрових засобів у сучасному процесі виховання, та на вплив інформаційного простору на свідомість та світоглядні орієнтири молоді, ключовим стає використання цифрових засобів у процесі формування національної солідарності у студентів. В той же час цифровий простір не має безпечного бар'єру, що призводить до напливу ворожої пропаганди, яка має змогу безконтрольно потрапляти в інформаційний простір молодих українців. Цей аспект особливо набув актуальності сьогодні, коли в нашій країні триває війна і коли ворожа пропаганда активно намагається інтегруватися в інформаційний простір у нашій державі. Усе це актуалізує створення стратегії використання цифрових засобів в освітньому процесі, а також у вихованні студентів та наданні їм вірних світоглядних установок, що допоможуть протистояти деструктивним інформаційним впливам.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

До питання дослідження виховання національно-особистісних цінностей звертався ряд науковців, таких як І. Бех, К. Журба. Формування національної солідарності у молоді в тих чи інших аспектах розглядали у своїх статтях Р. Сойчук, О. Лісеєнко. Ряд науковців, таких як С. Толочко, Ю. Запорожцева приділяли увагу аспектам цифрової компетенції викладачів та проблемам використання цифрових засобів у процесах виховання та навчання.

В той же час, існує потреба у додатковому аналізі використання цифрових ресурсів, як інструментів формування національної солідарності у студентів, в умовах війни у нашій державі і протистояння інформаційним впливам агресора.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В наш час цифрові засоби стали невід'ємною частиною нашого життя. Вони є звичним інструментом пізнання навколишньої дійсності та засобом комунікативної взаємодії, а також почали відігравати значну (а останнім часом – ключову)

роль в організації навчально-виховного процесу. Сучасна, цифрова форма соціалізації відіграє важливу роль у формуванні особистості, її світоглядних орієнтирів, особливо це стосується студентської молоді, як такого прошарку населення, який є найбільш активним користувачем цифрових засобів.

Формування національної солідарності у молоді – це багатогранний процес, що передбачає донесення усвідомлення себе частиною української нації, об'єднаної спільним походженням та історичною долею, а також формування в молоді здатності виступати єдиним суб'єктом, незважаючи на внутрішні відмінності і протиріччя. Основними інститутами соціалізації та центрами національного виховання завжди були сім'я та навчальні заклади. Проте, в наш час, зважаючи на глобалізаційні процеси та широку інтеграцію сучасних технологій у всі сфери життя, цифровий простір починає займати важливе місце у творенні світоглядних орієнтирів молоді. У процесі формування національної солідарності, як важливого чинника на шляху творення єдності та досягнення консолідації української нації, важливим завданням постає протистояння деструктивним інформаційним впливам, які чинить ворог, використовуючи цифровий простір.

Процес виховання національної солідарності відбувається на фоні взаємодії його учасників. При цьому діяльність викладача-педагога зорієнтована на згуртування особистісного колективу, у якому одночасно кожен вихованець є унікальним та неповторним і в той же час всі відчувають потребу один в одному. Дотримання принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спілкуванні викладача та вихованців сприяє вияву емпатії, національної ідентифікації та ствердженню активної громадянської позиції. Принцип колективної активності передбачає формування норм гуманної поведінки, розуміння та прийняття іншого, справедливості, самоконтролю та саморегуляції (Бех, 2008: 647). Завдяки цим принципам у процесі виховання студентської молоді відбувається закріплення національної солідарної взаємодії. Розвиток національної рефлексії та ідентифікації, почуття національної гідності та шанобливого ставлення до досягнень представників української нації (Сойчук, 2019: 46).

Важливими ланками на шляху підвищення ефективності формування національної

солідарності у студентів є використання методів і методичних прийомів, які будуть відповідати віковим та психологічним особливостям вихованців: розповідей, лекцій, бесід, тематичних екскурсій, виставок, знайомство за народною творчістю, участь у національних обрядах, національних іграх, конкурсах, олімпіадах (Коба, 2018: 258). Водночас, враховуючи сучасний стан розвитку освіти та інтеграції до нього цифрових технологій, буде доречним використовувати і цифрові ресурси, спрямовані на формування національної солідарності: створення каналів з українським пізнавальним контентом на YouTube та у соціальних мережах, проведення патріотичних челленджів, флешмобів у соцмережах, створення та розповсюдження розвивальних програм для навчання та інші подібні заходи, які будуть орієнтовані на вікові та психологічні особливості користувачів.

Нині в Україні триває цифровізація освітніх закладів. Згідно до європейської програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», відбувається підвищення ефективності професійно-технічної освіти, покращення якості освітнього процесу, модернізація освітньої інфраструктури та інші заходи (Запорожцева, 2019: 80). Цифровізація вищої освіти передбачає створення онлайн-платформ, спрямованих на забезпечення зручного доступу до великої кількості оцифрованих матеріалів; створення масивів даних для збору інформації про учасників освітнього процесу, побудову індивідуальних освітніх курсів, які були б спрямовані на певні групи студентів, та враховували б їх індивідуальні освітні потреби та запити. А також забезпечення дистанційної взаємодії учасників освітнього процесу, віддаленого доступу до дослідницьких інструментів. Цифрова трансформація функціонування освітніх закладів має ґрунтуватися на принципах, прописаних у Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України: забезпечення рівного доступу до цифрових послуг для усіх громадян України, підвищення ефективності та якості цифрових технологій, створення українського контенту відповідно до національних та регіональних потреб, орієнтація на співробітництво з європейськими та світовими освітніми установами, стандартизація як основа цифровізації, як один із основних чинників її запровадження, а також інформаційна безпека та захист особистих даних. Дотримання цих принципів є визначальним для створення цифрового простору та користування перевагами які він надає (Про схвалення КРЦЕСУ, 2018).

На сьогоднішній день цифрова форма соціалізації відіграє важливу роль у формуванні

особистості. Студентська молодь використовує різноманітні цифрові платформи для навчання, міжособистісної комунікації, обміну інформацією та проведення дозвілля. В цьому процесі молоді люди переглядають велику кількість інформації, і часто в цьому інформаційному просторі з'являються матеріали, які мають на меті спотворити світогляд молодих українців та нав'язати їм видумані, штучні орієнтири та істини. При цьому, така форма пропаганди може бути надзвичайно простою і подаватися у вигляді коротких інформаційних постів, розважальних матеріалів з псевдоісторичним змістом, або зразків сучасної популярної культури (кліпи, пісні, кіно, комікси), які є носіями спотворених істин. В такому випадку важливим завданням для всього українського суспільства стає турбота про виховання почуття національної солідарності та відчуття національної ідентичності у студентів, як запоруки зростання покоління, яке гідно перехопить естафету у збереженні та поширенні українських та загальнолюдських цінностей і яке зможе протистояти ворожим інформаційним впливам, відрізняючи істинне від хибного.

Форми використання цифрових засобів на шляху формування національної солідарності можуть бути різноманітними. У освітньому процесі викладачам варто віддавати перевагу долученню студентів до перевірених українських освітніх ресурсів, які надають достовірну інформацію. Такі інтернет-джерела мають бути перевірені та схвалені освітніми установами, які на них посилаються. В той же час, варто пам'ятати і про популярні ресурси, які користуються попитом у великої кількості студентів. Наприклад, широкого поширення серед молоді набув загальнодоступний інформаційний інтернет-проект, відомий як Вікіпедія. Варто зазначити, що не дивлячись на великий обсяг інформації, що міститься у цьому джерелі, вона часто може бути недостовірною, особливо це стосується російськомовного розділу сайту, який все ще відвідує значна частина українських студентів. Варто також зазначити, що через вільний доступ до редагування статей, ворог може спотворювати і українські матеріали, проте в наш час, завдяки уважній модерації, випадки вандалізму на сторінках Вікіпедії значно поменшали.

За даними інтернет-дослідження, проведеного медіа порталом «Читомо», після початку повномасштабної війни 24 лютого 2022 року, у мережі суттєво зросла кількість матеріалів та постів українською мовою серед вітчизняних користувачів соціальними мережами. Особливо відчутними є зміни у середовищі соціальних мереж Facebook,

Instagram, Twitter – в цих мережах частина постів українською зросла у декілька разів і наразі становить 67%, 72%, 66% відповідно. В той же час у деяких популярних соціальних мережах, таких як YouTube, TikTok частка дописів українською мовою продовжує залишатися на досить низькому рівні і становить 5% та 33% відповідно (Як змінилася кількість української мови, 2022).

Окрім освітнього процесу важливим є формування сприятливого інформаційного простору, у якому студенти будуть перебувати і у вільний час. Більшість молодих людей переглядає в інтернеті різноманітні портали новин. Це можуть бути або офіційні інформаційні ресурси, або ж приватні канали у соцмережах, сформовані за певним принципом, який буде більше відповідати потребам різної аудиторії. На сьогодні велику популярність також набули месенджери, такі як Facebook, Viber, Telegram та інші, де кожен може створити інформаційний канал та публікувати власний контент. Нерідко такі канали можуть купувати рекламу один в одного, або робити це через сам ресурс, поширюючи таким чином власний контент. Посеред багатьох інформаційних джерел, можуть бути створені і такі, які несуть спотворену інформацію, проте найбільш небезпечними є ті, які викривляють істину, оперуючи частково реальними фактами і в той же час додаючи хибні історичні, політичні та соціальні твердження.

Зважаючи на такі обставини надзвичайно важливою є робота над формуванням у студентської молоді критичного мислення, задля того щоб вони вміли сприймати та аналізувати інформацію, та виробляти власне ставлення, уникаючи маніпулювання своєю свідомістю та спотворення світоглядних орієнтирів. Важливе значення має також накопичення в інформаційному просторі українського контенту, що надасть змогу молодим людям краще знайомитися з певними історичними, політичними та культурними аспектами існування нашої держави та створювати вірне уявлення про навколишню дійсність.

Важливе місце як розважальний і пізнавальний ресурс має відомий відео портал YouTube. За даними статистики Google саме YouTube є другим у світі сайтом за трафіком і другою за величиною пошуковою системою у світі. Кількість користувачів та годин переглядання відео щороку зростає. За інформацією дослідження MediaSapiens, в українському сегменті сайту досі великою залишається частка російських каналів, проте відсоток українського контенту постійно зрос-

тає. Особливо відчутно зріс інтерес до українського контенту після початку широкомасштабної війни 24 лютого 2022 року. За даними досліджень провідні українські інформаційні канали мають більше 100 мільйонів переглядів на місяць. Певний позитивний вплив мало блокування частки проросійського контенту компанією, проте значна кількість сумнівних інформаційних відеоблогів ще залишається на просторах YouTube.

В такій ситуації важливим стає створення та поширення на YouTube українського контенту, який би у зручній, орієнтованій на аудиторію, формі надавав би користувачам вірну інформацію про сучасні політичні реалії а також про певні моменти української історії, науки та культури. Авторами українського контенту можуть стати як авторитетні державні установи, довіра до яких буде вищою, так і звичайні викладачі, вчителі, соціологи, тощо, які мають хист та змогу створювати корисні для молоді інформаційні ролики.

Процес оволодіння науковою системою знань про український народ, його історію, культуру має носити не епізодичний характер, а втілюватися у життя через інтеграцію в систему навчальних дисциплін, а також в систему розважально-пізнавальних віх дозвілля молоді. На цьому шляху важливо розширювати та популяризувати наявний комплекс пізнавальних, навчальних та розважальних медіаресурсів.

Висновки. Таким чином здійснений аналіз дає змогу зробити висновок про надзвичайну важливість використання цифрових ресурсів на шляху формування національної солідарності у студентів. В наш час присутність цифрових засобів у житті молоді є надзвичайно високою. В той час коли проти нашої країни ведеться війна, необхідно не забувати і про інформаційний вимір, де ворожий вплив може відбуватися шляхом пропаганди та нав'язування хибних цінностей молодому поколінню. В такій ситуації надзвичайно важливим стає використання цифрового простору як зручної та актуальної платформи, яка має бути використана у виховному процесі студентства, і стати осередком правильних ідей, які будуть позитивно впливати на виховання національної солідарності у молодого покоління. У подальшому можуть бути перспективними дослідження певних уподобань українського студентства у цифровому просторі, задля створення для них зручних та цікавих інформаційних сайтів, каналів, додатків, з метою формування національної солідарності в українській молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь. 2008. 848 с.
2. Гоцуляк В. М., Модель національної ідентичності в процесах українського державотворення. *Гілея*, 2018. Вип. 129. С. 280–283.
3. Гуменюк В. Цифровізація освіти: пріоритети управління. *Професійні діяльність вчителя в умовах цифрової трансформації освіти. Збірник матеріалів конференції. 7–14 квітня 2022*. Хмельницький, 2022. С. 67–70.
4. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Теорія і методика професійної освіти*. Вип. 12. Т. 1. 2019. С. 79–82.
5. Коба М. М. Патріотичне виховання курсантів у вищому навчальному заході. *Молодий вчений*, № 2(54), лютий 2018. С. 256–260.
6. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. Київ: «Інтерсервіс», 2022. 51 с.
7. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 1065 від 04.12.2019 та № 826 від 09.09.2020). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. (електронний ресурс) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text/>
8. Сойчук Р. Теоретико-прикладний аспект виховання національної солідарності в учнівській молоді. *Інноватика у вихованні*. № 9, 2019. С. 42–50.
9. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів. *Тенденції розвитку вищої освіти*, № 13(169). 2021. С. 28–35.
10. Як змінилася кількість української мови в соцмережах з лютого. 17.07.2022. URL: <https://chytomo.com/iak-zminylasia-kilkist-ukrainskoi-movy-v-sotsmerezakh-z-liutoho/> (дата звернення: 21.12.2022)
11. Які українські канали найчастіше дивилися у травні. Перелік. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/06/9/249035/> (дата звернення: 20.12.2022)

REFERENCES

1. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti: pidruchnyk [Personality education: a textbook]. Kyiv: Lybid. 2008. 848 p. [in Ukrainian].
2. Hotsuliak V. M., Model natsionalnoi identychnosti v protsesakh ukrainskoho derzhavotvorennia [The model of national identity in the processes of Ukrainian state formation]. *Gilea*, 2018. Vol. 129. P. 280–283. [in Ukrainian].
3. Humeniuk V. Tsyfrovizatsiia osvity: pryorytety upravlinnia. Profesiini diialnist vchytelia v umovakh tsyfrovoyi transformatsii osvity [Digitization of education: management priorities. Professional activities of the teacher in the conditions of digital transformation of education]. *Materials of the conference. April 7–14, 2022. Khmelnytskyi, 2022*. P. 67–70. [in Ukrainian].
4. Zaporozhtseva Yu. S. Informatsiino-tsyfrova kompetentnist yak skladnyk suchasnoho navchalno-vykhovnoho protsesu [Information and digital competence as a component of the modern educational process]. *Theory and methodology of professional education*. Vol. 12. Vol. 1. 2019. P. 79–82. [in Ukrainian].
5. Koba M. M. Patriotychnе vykhovannia kursantiv u vyshchomu navchalnomu zakhodi [Patriotic education of cadets in higher education]. *Young Scientist*, № 2(54), 02.2018. P. 256–260. [in Ukrainian].
6. Kontseptsiiа vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of educating children and youth in the digital space] / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv: “Interservice”, 2022. 51 p. [in Ukrainian].
7. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoyi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii (Iz zminamy, vnesenyi zghidno z Postanovamy KM № 1065 vid 04.12.2019 ta № 826 vid 09.09.2020) [On the approval of the Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018–2020 and the approval of the plan of measures for its implementation]. *Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 17, 2018. № 67*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text/> [in Ukrainian].
8. Soichuk R. Teoretyko-prykladnyi aspekt vykhovannia natsionalnoi solidarnosti v uchnivskoi molodi [Theoretical and applied aspects of education of national solidarity among students]. *Innovation in education*. № 9, 2019. P. 42–50. [in Ukrainian].
9. Tolochko S. V. Tsyfrova kompetentnist pedahohiv [Digital competence of teachers]. *Trends in the development of higher education*, № 13(169). 2021. P. 28–35. [in Ukrainian].
10. Yak zminylasia kilkist ukrainskoi movy v sotsmerezakh z liutoho [How the amount of Ukrainian language in social networks has changed since February]. URL: <https://chytomo.com/iak-zminylasia-kilkist-ukrainskoi-movy-v-sotsmerezakh-z-liutoho/> (data zvernennia: 21.12.2022). [in Ukrainian].
11. Yaki ukrainski kanaly naichastishe divylysia u travni. Perelik [Which Ukrainian channels were most watched in May. List]. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/06/9/249035/> (data zvernennia: 20.12.2022). [in Ukrainian].

УДК 376.3:616.22
DOI

Юлія ТУБИЧКО,

orcid.org/0000-0002-6569-8564

*старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) yuliatubichko@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ ТЕКСТОУТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЕКСПРЕСИВНОЮ АЛАЛІЄЮ

У статті охарактеризовано особливості порушення текстоутворення у дітей дошкільного віку з експресивною алалією, у роботі використано класифікацію ступенів порушення мовленнєвої системи при алалії за В. Ковшиковим; визначено п'ять типів текстів створюваних дітьми старшого дошкільного віку з експресивною алалією щодо використання мовленнєвих вербальних засобів у процесі їх створення; експеримент проводився в ігровій формі і мав на меті визначити: 1) здатність встановлювати послідовність подій у немовленнєвій діяльності; 2) використання невербальних засобів у процесі текстоутворення; 3) використання вербальних засобів у процесі текстоутворення. Матеріалом експерименту служили три серії сюжетних картинок по три сюжети у кожній, різної складності, як за логікою подій, так і в мовленнєвому вираженні. Отримані результати довели, що у дітей з експресивною алалією існує значний розрив між можливістю встановлювати правильну послідовність подій у невербальній формі та виражати цю послідовність у вербальній формі. Порушення текстоутворення у дітей з експресивною алалією зумовлені комплексом порушень мовлення (синтаксичних, лексичних, морфологічних), серед яких основне місце належить синтаксичним порушенням. Доведено, що механізм порушення операцій текстоутворення у дітей з експресивною алалією не знаходиться в причинно-наслідковій залежності від здатності встановлювати послідовність подій у немовленнєвій діяльності. Тексти дітей з алалією різні за рівнем розгорнутості: від текстів виражених одним словом, звуконаслідуванням, 2–3 словами, до відносно розгорнутих текстів, причому інтонаційний рівень текстоутворення відповідає нормі. Під час розповіді діти активно використовують міміку і жести, як компенсацію недоліків вербального мовлення. Відтак, при експресивній алалії, з сукупності знакових систем порушується лише вербальна знакова система за повної або відносної безпеки інших систем. Для адекватного сприйняття текстів, створених дітьми, необхідно аналізувати як звукову кодифіковану форму мовлення, так і інші форми комунікації.

Ключові слова: *текстоутворення, експресивна алалія, система мовлення, порушення мовлення, вербальні і невербальні засоби спілкування, діти дошкільного віку.*

Yulia TUBYCHKO,

orcid.org/0000-0002-6569-8564

*Senior Lecturer at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine) yuliatubichko@gmail.com*

FEATURES OF TEXT FORMATION DISTURBANCES IN CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH EXPRESSIVE ALALY

The article describes the features of text formation disorders in preschool children with expressive alalia, the paper uses the classification of the degrees of speech system impairment in alalia according to V. Kovshikov; five types of texts created by children of senior preschool age with expressive alalia on the use of speech verbal means in the process of their creation were identified; the experiment was carried out in a playful way and aimed to determine: 1) the ability to establish the sequence of events in non-verbal activity; 2) the use of non-verbal means in the process of text formation; 3) the use of verbal means in the process of text formation. The material of the experiment was three series of plot pictures, three plots each, of varying complexity, both in terms of the logic of events and in speech expression. The results obtained showed that in children with expressive alalia there is a significant gap between the ability to establish the correct sequence of events in a non-verbal form and express this sequence in a verbal form. Text formation disorders in children with expressive alalia are caused by a complex of speech disorders (syntactic, lexical, morphological), among which the main place belongs to syntactic disorders. It has been proved that the mechanism of violation of text-formation operations in children with expressive alalia is not in a causal relationship with the ability to establish the sequence of events in non-speech activity. The texts of children with alalia are different in terms of the level of development: from texts expressed in one word, onomatopoeia, 2-3 words, to relatively expanded texts, and the intonation level of text formation corresponds to the norm. During the story, children actively use facial expressions and gestures as compensation for the shortcomings of verbal speech. Consequently, in expressive alalia, out of the totality of sign systems, only the verbal

sign system is violated, with the complete or relative safety of other systems. For adequate perception of texts created by children, it is necessary to analyze both the sound codified form of speech and other forms of communication.

Key words: text formation, expressive alalia, speech, speech disorders, verbal and non-verbal means of communication, preschool children.

Постановка проблеми. Мовлення – це система, що складається з великої кількості взаємопов’язаних елементів і структур, які забезпечують повноцінний розвиток особистості; процес спілкування, взаємодії за допомогою мови, який має на меті успішну комунікацію. Експресивна алалія є одним із найважчих розладів мовлення, вона фіксується у 1% дітей дошкільного віку, проте кількість таких дітей зростає з кожним роком, тому різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей з експресивною алалією потребують особливої уваги, серед них на перший план виходять проблеми порушення зв’язного мовлення та текстотворення. Порушення текстотворення займають чільне місце у синдромі експресивної алалії та не дозволяють цій категорії дітей ефективно здійснювати процес комунікації, який І. Зимня визначає як «опосередковану форму взаємодії людини з навколишнім середовищем» (Зимня, 2001: 129).

Аналіз досліджень. Існує багато досліджень присвячених особливостям та методам формування зв’язного мовлення (О. Азова, Є. Барінова, В. Воробйова, В. Глухов, Б. Гріншпун, Л. Давидович, В. Ковшиков, Р. Левіна, Л. Спірова, М. Топчий, Н. Труаготт та ін.). Проте, більшість авторів вивчає лише симптоматику порушення текстотворення, а не їх механізми, розглядаючи окремі мовленнєві операції поза текстом (Azova, 2016: 101–107). У більшості робіт, присвячених цій проблемі, мовленнєві твори дітей аналізуються лише з формально-мовленнєвого боку, але не враховуються інші методи комунікації: міміка, жести, інтонація тощо.

Різними аспектами порушення мовлення при експресивній алалії займалися З. Аракчєєва, Г. Волкова, Г. Гурова, М. Гріншпун, А. Горчакова, В. Ковшиков, О. Кузьміна, А. Куссмауль, Р. Левіна, А. Лібман, В. Орфінська, В. Ординська, Н. Трауготт, О. Чєладзе, Л. Чудінова, М. Хватцева, І. Яковлева та ін. Втім, не існує цілісної системи подолання порушень текстотворення, оскільки механізми порушення текстотворення учені вивчають у різних концептуальних аспектах: так, одні автори (О. Азова, Б. Гріншпун, В. Орфінська, Н. Трауготт) пов’язують порушення тексту зі станом артикуляторного праксису; інші (З. Аракчєєва, Р. Левіна, Л. Чудінова) – з порушенням психічних процесів. Все це вимагає подальшого вивчення та вироблення методики подолання

порушень текстотворення у дітей з експресивною алалією, на основі статистичних даних отриманих в ході дослідження від репрезентативної вибірки.

Мета статті – визначити особливості порушення текстотворення у дітей дошкільного віку з експресивною алалією, а також встановити співвідношення між використанням ними вербальних і невербальних засобів спілкування.

Виклад основного матеріалу. Експресивна алалія – одна з найскладніших і найстійкіших форм мовленнєвої патології. За визначенням В. Ковшикова: «Експресивна алалія – це мовленнєвий розлад, який характеризується порушенням засвоєння в онтогенезі набору мовленнєвих одиниць та правил їх функціонування, що в процесі породження мовлення проявляється у неможливості або у розладі вироблення граматичних, лексичних та фонематичних форм при повному або частковому збереженні смислових та моторних (артикуляційних) функцій» (Ковшиков, 2018: 8). Дітям з експресивною алалією властива як затримка у строках засвоєння мовленнєвих операцій, так і засвоєння їх у спотвореній, патологічній формі. На думку В. Ковшикова, у більшості дошкільників з експресивною алалією виявляється три ступеня порушення мовленнєвої системи, які характеризуються наступними показниками:

Перший ступінь. Відзначається рудиментарний стан і аномальне функціонування всіх підсистем мовлення. Експресивне мовлення характеризується використанням гранично обмеженої кількості слів і звуків-псевдослів. Експресивні компоненти інтонації, кінетичне мовлення, звуконаслідування виступають основними засобами комунікації.

Другий ступінь. У мовленні переважають однослівні та двослівні речення. Структура однослівного речення найчастіше представлена суб’єктом, рідше – предикатом. Системи словозміни та словотворення не функціонують або перебувають у недорозвиненому, несформованому стані. Широко застосовуються невербальні засоби комунікації.

Третій ступінь. Діти використовують багатослівні речення різних типів та конструкцій, але вони здебільшого деформовані. Для них характерний обмежений набір синтаксичних зв’язків та засобів їхнього вираження, а самі вирази здебільшого

фрагментарні або спотворені. Системи словотвору та словозміни грубо порушені. Наслідком цих розладів стає аграматизм різних форм та вираження. Невербальні засоби комунікації використовуються досить обмежено (Ковшиков, 2018: 12–16).

Дослідження проведені В. Ковшиковим (Ковшиков, 2018: 23), А. Горчаковою та О. Челадзе (Горчаковою, Челадзе, 2013: 26–34) доводять, що в дітей з експресивною алалією «труднощі породження тексту зумовлені мовленнєвими порушеннями»; причому рівень порушення залежить від рівня мовленнєвого розвитку досліджуваних. На думку учених, структура текстів, створюваних дітьми з алалією, надзвичайно своєрідна: з одного боку, розумові операції, необхідні для створення текстів, у більшості дітей збережені; з іншого боку, наявні порушення лінгвістичної структури тексту, пов'язані з симптомокомплексом типових для алалії розладів, де центральне місце відводиться розладам синтаксису тексту, що не дозволяє достатньою мірою реалізувати задум мовця. Однак цей недолік часто успішно компенсується збереженими формами мовлення: звуковими невербальними та міміко-жестикуляційними, що інколи робить тексти, створені дітьми з експресивною алалією, структурно цілісними, зв'язними та логічними.

Несформованість зв'язного мовлення при експресивній алалії, як зазначають Б. Гріншпун (Гріншпун, 2017) та С. Шаховська (Логопедія, 1998), пов'язана з порушенням реалізації мовлення внутрішнього плану у зовнішнє мовлення. З розвитком мовленнєвих можливостей монологічне висловлювання стає більш розгорнутим і правильно побудованим, з'являються дедалі складніші речення, фрази за допомогою різних видів зв'язку (Arakcheeva, 2017: 186–189).

У більшості проаналізованих робіт синдром експресивної алалії аналізується поза текстом, але, досліджуючи проблему з психолінгвістичних позицій, стає очевидним, що мовленнєві операції (лексичні, морфологічні, синтаксичні, фонематичні) не можуть бути поза текстом. Тому, з метою вивчення мовних механізмів порушення текстоутворення у дітей з експресивною алалією було організовано експеримент із використанням «Серії сюжетних картинок» (інтерпретована методика В. Ковшикова) (Ковшиков, 2018: 210–224). Дослідження проводилося у логопедичних групах дошкільних освітніх закладів № 228, 193, 174 м. Одеси.

Експеримент проводився у формі гри. Матеріалом експерименту служили три серії сюжетних картинок по три сюжети у кожній. Перша серія складалася з двох картинок, друга – з трьох, третя –

з чотирьох. У кожній із цих серій є сюжети легкі, середньої складності і важкі як у логіці подій, так і в мовленнєвому вираженні. Картинки графічні, чорно-білі, без зайвих деталей, щоб нічого не відволікало дитину від завдання. Серії картинок пред'являлися у порядку ускладнення: 1 серія – новий рік, мамина ваза, татків помічник; 2 – м'ячик і собака, зустріч з вороною, збір яблук; 3 – квіти і корова, рибалка, футболісти.

Усього в експерименті брало участь 60 дітей віком від п'яти до шести років. З них – 30 осіб з експресивною алалією – експериментальна група (далі ЕГ) і 30 дітей з нормою мовленнєвого розвитку – контрольна група (далі КГ). Контингент дітей з експресивною алалією був неоднорідний: при логопедичному обстеженні у восьми дітей було визначено перший ступінь порушення мовленнєвої системи (за В. Ковшиковим), у дев'яти – другий ступінь та у тринадцяти – третій.

Кількісна і якісна оцінка експерименту проводилась за трьома аспектами: 1) здатність встановлювати послідовність подій у немовленнєвій діяльності; 2) використання невербальних засобів у процесі текстоутворення; 3) використання вербальних засобів у процесі текстоутворення. Відповіді дітей оцінювалися за трибальною системою. Узагальнені результати дослідження кількісного аналізу здатності встановлювати послідовність подій у немовленнєвій діяльності наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Встановлення правильної послідовності серії картинок залежно від ступеня порушення системи мовлення (%)

Серії картинок	Ступінь порушення мовленнєвої системи (діти ЕГ)			КГ
	I	II	III	
1	83	60	50	93
2	63	50	53	80
3	63	33	37	80

Примітка: % дано від правильного виконання завдання дітьми з тим чи іншим ступенем порушення мовної системи та у нормі.

За результатами виконання цього завдання діти з алалією наближаються до дітей із нормальним розвитком. Зокрема, більшості дітей з алалією (63%) були доступні навіть найважчі завдання із третьої серії, де потрібно встановити складні причинно-наслідкові відносини. Слід підкреслити, що у більшості дітей з алалією не простежується зв'язок між рівнем сформованості можливості встановлення послідовності подій у немовленнє-

вій діяльності та ступенем порушення мовленнєвої системи. Так, частина дітей з першим (важким) ступенем порушення мовленнєвої системи правильно виконали більшість завдань різного ступеня складності (1 рівень: 1 серія – 83%, 2 і 3 серії – 63%), тоді як деякі діти з третім (легким) ступенем порушення мовленнєвої системи не впоралися з багатьма завданнями (3 рівень: 1 серія – 50%, 2 серія – 53%, 3 серія – 37%). Більшість дітей КГ не відчували труднощів при виконанні завдань (1 серія – 93%, 2 і 3 серії – 80%).

Таким чином, результати цього експерименту підтвердили отримані раніше дані (В. Ковшиков, А. Горчакова та О. Челадзе) про те, що механізм порушення операцій текстоутворення у дітей з експресивною алалією не знаходиться в причинно-наслідковій залежності від здатності встановлювати послідовність подій у немовленнєвій діяльності. Цей висновок підтверджується відсутністю кореляції між ступенем сформованості мовленнєвої системи у дітей з алалією та їхніми можливостями правильно встановлювати послідовність подій. Наступним етапом стало вивчення використання невербальних засобів у процесі текстоутворення, результати дослідження подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Використання невербальних засобів у процесі текстоутворення (%)

№	Використання невербальних засобів	Діти ЕГ	Діти КГ
1	Доречне, достатнє	20	60
2	Надмірне, частково доречне	50	20
3	Надмірне, недоречне	13	13
4	Недостатнє, доречне	10	7
5	Недостатнє, недоречне	7	–
6	Відсутнє	–	–

Як бачимо з даних таблиці, доречне достатнє використання невербальних засобів відзначається тільки у 20% ЕГ і у 60% КГ. Натомість, у дітей ЕГ переважає надмірне частково доречне використання невербальних засобів (50%), тоді як в КГ тільки 20%, тобто діти з алалією допомагають собі невербальними засобами у вираженні думки. Надмірне недоречне використання зафіксовано у рівної кількості дітей з обох груп (13%). Недостатнє, недоречне використання невербальних засобів спостерігалось тільки у 7% дітей з алалією.

Отже, більшість дітей з експресивною алалією доречно, здебільшого надмірно використовують невербальні засоби у процесі текстоутворення, компенсуючи наявні вербальні труднощі. Це підтверджується даними КГ, у дітей з нормальним

мовленням використання невербальних засобів, в основному, доречно і достатнє (60%).

Основним етапом дослідження стало вивчення використання мовленнєвих вербальних засобів у процесі текстоутворення. Для цього було визначено 5 типів текстів створюваних дітьми щодо використання мовленнєвих вербальних засобів у процесі їх утворення.

1 тип – звуконаслідування і окремі спотворені слова з активною мімікою і жестикуляцією. Тексти даного типу характеризуються відсутністю змістової єдності, логічності і, по суті, зводяться до простого перерахування предметів та явищ, зображених на картинках.

2 тип – прості короткі речення, часто предикативні, має місце повний аграматизм, активна міміка і жестикуляція. Діти не можуть правильно встановити послідовність подій, проте в процесі їх вимовляння помилки виправляють, що свідчить про збереження у них поточного контролю за мовленням, він підключається у процесі вербалізації системи предикатів. Крім того, текстоутворення ускладнюється через довгі паузи між реченнями.

3 тип – фраза з 2–3 слів, але побудова фрази своєрідна: частина слів замінюється мімікою, відмінкові закінчення відсутні, спостерігається частковий аграматизм. Наявні випадки порушення на етапі зовнішнього мовлення, які проявляються у неможливості правильного встановлення послідовності подій, що зумовлено дефіцитом засобів мовлення і розладом їх правильного використання.

4 тип – обмежений та спрощений набір синтаксичних структур і слів. Діти не можуть чітко скласти програму висловлювання, мовлення стереотипне і бідне, присутні пропуски дієслів. Наявні «псевдорозповіді», які складені без урахування причинно-наслідкових відносин, прихованого змісту, що міститься в деяких оповіданнях (3 серія картинок).

5 тип – логічні тексти, різні за рівнем розгортності, мовлення інколи стереотипне. Правильне розуміння причинно-наслідкових зв'язків, але дітям інколи важко виділити головне і другорядне, визначити часові зв'язки, передати зміст явищ і подій.

Результати дослідження використання вербальних засобів у процесі текстоутворення представлені в таблиці 3.

Аналіз розповідей дітей дає змогу стверджувати, що існує значний розрив між можливістю дітей з експресивною алалією встановлювати правильну послідовність подій у невербальній формі та виражати цю послідовність у вербальній формі (що підтверджує аналіз вербальної про-

Таблиця 3
Використання вербальних засобів у процесі текстотворення

Група	Типи текстів за ступенем сформованості навичок текстотворення				
	1	2	3	4	5
ЕГ	17	23	30	3	27
КГ	-	-	10	-	90

дукції дітей ЕГ). Діти з нормальним розвитком не відчували труднощів у встановленні послідовності картинок і складання оповідання. Більше 50% мовленнєвої продукції дітей з алалією належить до другого і третього типу оповідань (що характеризуються невисоким ступенем сформованості навичок текстотворення). Наведемо характеристику виділених типів оповідань.

До першого типу віднесені тексти, складені за неправильно викладеною послідовністю картинок (17% дітей ЕГ). Наприклад, розповідь «М'ячик та собака» Каті С. (третьій ступінь порушення системи мовлення): «Собака стрибнула. М'ячик у ... воду. Потім дівчинка тягне руку та несе. Потім грають м'яч». (В прикладах ми ігнорували фонетичну своєрідність мовлення дітей з алалією для зручності сприйняття текстів). (Можливий правильний варіант розповіді: «Діти грали в м'яч. Раптом м'яч впав у річку. Собака стрибнула в воду та дістала м'яч»).

Другий тип розповіді зафіксований у 23% дітей ЕГ, наприклад, оповідання Олега М. (другий ступінь порушення мовлення) за сюжетом «М'ячик і собака»: «Грав (вказівний жест на дітей, що грають у м'яч). М'ячик. Собака витяг (вказівний жест на м'яч, який собака дістав з води, інтонація радості)». Таким чином, збереження невербальних форм спілкування дає можливість слухачеві зрозуміти розповідь і виявити логіку описуваних подій, що характеризує розповіді дітей з експресивною алалією.

Третій тип відзначено у 30% дітей з ЕГ і у 10% дітей КГ (розповідь Тані С. (другий ступінь порушення мовлення) за серією «Футболісти»: «М'ячик (вказівний жест на хлопчиків, які грають у футбол). Гол, бух (інтонація оклику, вказівний жест на розбите скло, міміка розпачу), більше не граються».

Четвертий тип «псевдорозповіді» наявний лише у 3% дітей ЕГ, оскільки вони не характерні

для дітей з алалією, у яких здебільшого збережені інтелектуальні здібності і, як наслідок, – логічність і послідовність викладу. Наприклад, Оля Л. так розповіла сюжет «Квіти і корова»: «Хлопчик подарував квіти корові. Вазу викинув». (Правильний варіант: «Хлопчик зібрав букет квітів, щоб віднести їх додому. Дорогою додому корова, що йде за хлопчиком, з'їла квіти. Удома хлопчик вирішив поставити квіти у вазу. І тут він побачив, що від квітів залишилися тільки стебла. Засмучений хлопчик викинув стебла»).

27% дітей ЕГ і 90% дітей КГ надали відповіді п'ятого типу, проте тексти у дітей з алалією і нормою розвитку мовлення різні за рівнем розгорнутості та лексичним наповненням. Порівняємо розповіді з однієї і тієї ж серії «Рибалка». Оленка Т. (КГ) склала одне з найбільш розгорнутих оповідань: «Хлопчик ловив рибу. Зловив, зрадів, поклав у кошик і поніс додому. Думав: «От мама зрадіє!». Тепер проаналізуємо розповідь Дмитрика Р. (ЕГ, третій ступінь порушення системи мовлення): «Хлопчик рибку ловить. Упіймав, ще ловить».

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що у дітей з експресивною алалією існує значний розрив між можливістю встановлювати правильну послідовність подій у невербальній формі та виражати цю послідовність у вербальній формі. Порушення текстотворення у дітей з експресивною алалією зумовлені комплексом порушень мовлення (синтаксичних, лексичних, морфологічних), серед яких основне місце належить порушенням синтаксичним. Тексти дітей з алалією різні за рівнем розгорнутості: від текстів виражених одним словом, до відносно розгорнутих текстів, причому інтонаційний рівень текстотворення відповідає нормі. Діти активно використовують міміку і жести, як компенсацію недоліків вербального мовлення. Відтак, при експресивній алалії, з сукупності знакових систем порушується лише вербальна знакова система за повної або відносної безпеки інших систем. Для адекватного сприйняття текстів, створених дітьми, необхідно аналізувати як звукову кодифіковану форму мовлення, так і інші форми комунікації. На підставі отриманих даних, в подальшому планується розробка методики формування навичок текстотворення і подолання порушень синтаксичних структур у дітей дошкільного віку з експресивною алалією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горчакова А. М., Чаладзе Е. А. Преодоление экспрессивной алалии у детей на начальном этапе логопедической работы. *Поволжский педагогический вестник*. 2013. № 1. С. 26–34.
2. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. *Специальное образование*. 2017. № 364 (11) С. 110–123.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Киев: «МОДЭК», 2004. 310 с.

-
4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления. Киев: Слово, 2018. 343 с.
 5. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. Киев: Наука, 1998. 680 с.
 6. Azova O. I. Analysis of the results of the study of vocabulary in the speech of children with motor alalia. *Actual problems of psychological knowledge*, 2016. № 39, P. 101–107.
 7. Arakcheeva Z. V., Kvasov V. A. The system of correctional-logopedic work with motor alalia. *Organization of an inclusive educational space: status and prospects*, 2017. № 17, P. 186–189.

REFERENCES

1. Gorchakova A. M., Chaladze E. A. Preodoleniye ekspressivnoy alalii u detey na nachal'nom etape logopedicheskoy raboty [Overcoming expressive alalia in children at the initial stage of speech therapy]. *Volga Pedagogical Bulletin*. 2013. № 1. pp. 26–34 [in Russian].
2. Grinshpun B. M. O printsipakh logopedicheskoy raboty na nachal'nykh yetapakh formirovaniya rechi u motornykh alalikov [On the principles of speech therapy work at the initial stages of speech formation in motor alalics]. *Special education*. 2017. № 364 (11) pp. 110–123 [in Ukrainian].
3. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Kyiv: «MODEK», 2004. 310 p. [in Ukrainian].
4. Kovshikov V. A. Ekspressivnaya alaliya i metody yeyo preodoleniya [Expressive alalia and methods of overcoming it]. Kyiv: Slovo, 2018. 343 p. [in Ukrainian].
5. Logopediya [Speech therapy]: a textbook for students of defectological faculties of pedagogical universities / Ed. L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya. Kyiv: Nauka, 1998. 680 p. [in Ukrainian].
6. Azova O. I. Analysis of the results of the study of vocabulary in the speech of children with motor alalia. *Actual problems of psychological knowledge*, 2016. № 39, P. 101–107 [in Ukrainian].
7. Arakcheeva Z. V., Kvasov V. A. The system of correctional-logopedic work with motor alalia. *Organization of an inclusive educational space: status and prospects*, 2017. № 17, P. 186–189 [in Ukrainian].

УДК 37.032

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-43>

Вікторія УЛЬЯНОВА,

orcid.org/0000-0003-1619-3735

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
(Харків, Україна) Ulianova-Vika@ukr.net*

Людмила СНЕДКОВА,

orcid.org/0000-0002-0389-2257

*кандидат мистецтвознавства, викладач вищої категорії,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, викладач-методист
Педагогічного фахового коледжу Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
(Харків, Україна) snedkovala@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ЗІ «СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ» З ВРАХУВАННЯМ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

В умовах сьогодення педагог зобов'язаний бути не тільки професіоналом в знанні своєї дисципліни, але і бути творчою особистістю. Авторами в статті проведений аналіз та теоретично обґрунтовані ефективні організаційно-педагогічні умови здійснення особистісно орієнтованого підходу (ООП) при проведенні занять з дисципліни «Сценічна майстерність». Зокрема йдеться про адаптування навчального матеріалу, врахування особистих інтересів, запитів і можливостей здобувачів освіти за спеціальністю «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Адаптація та індивідуалізація освітнього процесу під час проведення занять належать до тих чинників, що допомагають закладам освіти дотримуватися стандартів якості в ситуації сьогодення.

Автори проаналізували роботи науковців, науково-методичну і періодичну літературу, дали визначення поняттю «дистанційне навчання», «майстерність», «педагог-майстер». Зауважено, що при викладанні предмета «Сценічна майстерність» важливо акцентувати на місце педагога в цій системі, адже педагог-майстер повинен досконало володіти дисципліною, що викладається, методикою навчання і виховання, психологічними знаннями, а також знаннями в різних галузях науки і мистецтва. Описані основні завдання при вивченні дисципліни «Сценічна майстерність»; розроблений ряд рекомендацій та особистісно-орієнтовані, адаптивні підходи. Визначено, що складовими частинами професійної підготовки майбутніх фахівців є аспекти постановочно-організаційної діяльності: від уміння написати сценарій до засвоєння навичок роботи з великою кількістю учасників свята, враховуючи фахівців, виконання адміністративно-організаційних функцій. А отже викладачі, при проведенні занять повинні враховувати всі аспекти та підходи для становлення майбутніх фахівців з музичного мистецтва. Встановлено, що педагогічна задача курсу «Сценічна майстерність» полягає у виробленні оптимальної методики виконання акторської майстерності з урахуванням індивідуальних особливостей здобувача освіти.

Ключові слова: *дистанційне навчання, індивідуалізація, майстерність, музичне мистецтво, сценічна майстерність.*

Viktoriiia ULIANOVA,*orcid.org/0000-0003-1619-3735**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Music and Instrumental Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
(Kharkiv, Ukraine) Ulianova-Vika@ukr.net***Lyudmila SNEDKOVA,***orcid.org/0000-0002-0389-2257**Candidate of Art History, Teacher of the Highest Category,
Associate Professor at the Department of Musical and Instrumental Teacher Training,
Teacher-Methodologist
Pedagogical Professional College of the Municipal Institution
"Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy"
(Kharkiv, Ukraine) snedkovala@gmail.com*

PECULIARITIES OF CONDUCTING CLASSES ON "STAGE SKILLS" TAKING INTO ACCOUNT A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH

In today's conditions, a teacher is obliged to be not only a professional in the knowledge of his/her discipline, but also to be a creative person. In the article, the authors analyze and theoretically substantiate the effective organizational and pedagogical conditions for the implementation of a personality-oriented approach (POP) in conducting classes in the discipline «Stage Skills». In particular, it is about adapting the educational material, taking into account the personal interests, requests and capabilities of students majoring in Secondary Education (Musical Art). Adaptation and individualization of the educational process during classes are among the factors that help educational institutions meet quality standards in today's situation.

The authors analyzed the works of scientists, scientific, methodological and periodical literature, and defined the concepts of «distance learning», «mastery», and «master teacher». It is noted that when teaching the subject «Stage Skill» it is important to emphasize the place of the teacher in this system, because a master teacher must have a perfect command of the discipline taught, methods of teaching and upbringing, psychological knowledge, as well as knowledge in various fields of science and art. The main tasks in the study of the discipline «Stage Mastery» are described; a number of recommendations and personality-oriented, adaptive approaches are developed. It is determined that aspects of staging and organizational activities are integral parts of the professional training of future specialists: from the ability to write a script to mastering the skills of working with a large number of participants in the holiday, including specialists, performing administrative and organizational functions. Therefore, when conducting classes, teachers should take into account all aspects and approaches for the formation of future specialists in musical art. It has been established that the pedagogical task of the course «Stage Performance» is to develop an optimal methodology for performing acting skills, taking into account the individual characteristics of the student.

Key words: *distance learning, individualization, mastery, musical art, stage performance.*

Постановка проблеми. Науково обґрунтовані підходи до організації адаптивного, особистісно орієнтованого навчання та проведення занять здобувачів освіти в умовах сьогодення є актуальними. Важливо враховувати інтереси, можливості, умови, коли кожному здобувачу доводиться самостійно працювати з навчальним матеріалом, будуючи власну траєкторію навчання й керуючи нею. Одним з пріоритетних завдань закладів освіти України в сучасних умовах є розвиток та впровадження дистанційних освітніх технологій. Дистанційне та змішане навчання відкриває нові можливості для безперервної освіти, хоча, звісно є і ризики, що виникають в процесі навчання майбутніх фахівців за спеціальністю «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Аналіз досліджень. Питання індивідуалізації навчально-виховного процесу відводили

значне місце такі видатні педагоги як Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістерверг, К. Ушинський, П. Каптеров, Б. Грінченко. Функціональні системи мистецтва розглядалися такими науковцями, як В. Демін, А. Запесоцький, М. Каган, В. Межуєв, Г. Сельовко і ін. Питання педагогічної майстерності є в центрі уваги таких науковців як Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, С. Логачевська, Л. Лузіна, Р. Скульський, Г. Сагач, О. Савченко та ін

Метою статті є аналіз досвіду авторів щодо впровадження у освітній процес при викладанні дисципліни «Сценічна майстерність» гнучких та інформативних методів подачі навчального матеріалу та поточного контролю знань під час виконання практичних завдань, заснованих на використанні технологій Google.com, Uptolike.com, Examinare; комп'ютерних статистичних пакетів

Statgraphics, S-plus, SPSS; програм тестувань MyTestX, UniTest System, OpenTEST2, HotPotatos.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатнє володіння педагогами цифровими технологіями та вміннями здійснювати адаптивний підхід при викладанні фахових дисциплін під час навчання здобувачів знань, стають перешкодою у засвоєнні студентами навчального матеріалу та, у подальшому, їх професійного розвитку. Тому авторами був проведений аналіз використання особистісно орієнтованого підходу в процесі дистанційного та змішаного навчання здобувачів знань за спеціальністю «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Виклад основного матеріалу дослідження.

В умовах сьогодення педагог зобов'язаний бути не лише професіоналом в знанні своєї дисципліни, але і бути творчою особистістю. Утворення XXI віку орієнтує на вільний розвиток людини, творчу ініціативу, самостійність і конкурентоздатність. У сучасних умовах розвитку освіти особлива увага приділяється високопрофесійному викладачу, що володіє творчим потенціалом, здібному до саморозвитку і самовдосконалення, створення і передачі цінності. Професійна майстерність – це мистецтво навчання і виховання, доступне кожному педагогу (вихователю), але що вимагає постійного вдосконалення. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом по мірі того, як він освоює і розвиває педагогічну діяльність, визнаючи педагогічні цінності. Адже неочікувано швидкі темпи імплементації дистанційної освіти поставили під загрозу якість освітнього процесу; при всіх своїх перевагах і можливостях нерідко таке віртуальне навчання орієнтоване на «використання звичних методів, що передбачають односторонній вплив викладача, який є головним і єдиним організатором навчального процесу, визначає цілі, ігноруючи особисті мотиви і життєві настанови студентів, контролює і регламентує їх дії» (Бровченко, 2020).

При викладанні предмета «Сценічна майстерність» важливо акцентувати на місце педагога в цій системі, адже педагог-майстер – це фахівець високої культури, майстер своєї справи, він досконало володіє дисципліною, що викладається, методикою навчання і виховання, володіє психологічними знаннями, а також знаннями в різних галузях науки і мистецтва. Перебудова народної освіти передбачає вдосконалення естетичного виховання підростаючого покоління. В складному комплексі засобів формування соціально активної, творчої, гармонійно-розвинутої особистості педагога важливе значення має сценічна підготовка.

Викладач, який виступає організатором естрадних вистав, театралізованих свят, обрядів часто є не тільки постановником, але й сценаристом цих масових видовищ. Складовими частинами його професійної підготовки є аспекти постановочно-організаційної діяльності: від уміння написати сценарій до засвоєння навичок роботи з великою кількістю учасників свята, враховуючи фахівців, виконання адміністративно-організаційних функцій. Музично-виховна робота залежить від багатьох умов і принципів, які визначають успішність педагогічної роботи. В сукупності ці умови і принципи утворюють міцну начальну-методичну базу, яку може вдосконалити та поглибити педагог-майстер (Прищепа, 2015).

Звернемось до визначення, яке дає І. Зюзюн. Під майстерністю він розуміє «комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності», до яких він відносить наступні (Зюзюн, 2006):

- гуманістичну спрямованість діяльності вчителя;
- професійні знання;
- педагогічні здібності;
- педагогічну техніку.

Педагогічна майстерність, на його думку, є самоутворюючою системою в структурі особистості, де системо утворюючим чинником виступає гуманістична спрямованість, що дозволяє доцільно вибудовувати педагогічний процес.

Своє бачення дефініції виклали Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева. На їх думку, педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно удосконалюється. Підвищення педагогічної майстерності доступне кожному педагогу (Кайдалова, 2009). Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу при викладанні дисципліни «Сценічна майстерність».

Звернімось до самого визначення «дистанційне навчання».

Автори погоджуються з визначенням, що дистанційне навчання – це індивідуальний процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Положення про дистанційне навчання, 2013). Слід зазначити, що дистанційне навчання формується згідно із тими ж цілями і дидактичними

принципами, що очне навчання. Відмінність дистанційного навчання полягає в принципах організації, обумовлених специфікою інформаційного середовища, в якій воно здійснюється. На відміну від заочної форми, дистанційне навчання передбачає постійний зворотний зв'язок викладачем, яка реалізується за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Geng, Law, Niu, 2019).

Особистісно-орієнтований підхід при викладанні дисципліни «Сценічна майстерність» став основоположним у підготовці здобувачів знань за спеціальністю «Середня освіта (Музичне мистецтво)», адже він пов'язаний із формуванням особистісних і професійних якостей, передбачає створення активного освітньо-виховного середовища для формування майбутнього фахівця. Основою ООП в освіті є фундаментальні ідеї гуманізації, індивідуалізації, диференціації навчання, що перекликаються з ідеями особистісного розвитку (І. Бех, С. Максименко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка та ін.).

Основними завданнями при вивченні дисципліни «Сценічна майстерність» автори вважають:

- Виховання у майбутнього вчителя музичного мистецтва здатність самостійно, логічно, послідовно вибудовувати необхідну дію відповідно конкретному завданню.

- Удосконалення психофізичних та психологічних якостей, необхідних для професії вчителя.

- Володіння акторською технікою під час виступу на сцені.

При проведенні занять зі «Сценічної майстерності» необхідно враховувати особистісно-орієнтовані, адаптивні підходи, а також ряд рекомендацій, розроблених авторами:

- Використання «принципу гуманізації». Передбачає вміння педагога стати на позицію здобувача освіти, врахувати його точку зору, не ігнорувати його почуття і емоції, бачити в ньому повноправного партнера, а також орієнтуватися на вищі загальнолюдські поняття.

- Використання «принципу диференціації». Передбачає створення оптимальних умов для самореалізації кожного здобувача освіти в процесі освітньої діяльності з врахуванням віку, статі, накопиченого досвіду, особливостей емоційної та пізнавальної сфери.

- Використання «принципу інтегративності». Передбачає створення емоційного благополуччя, як найважливішої умови цілісного розвитку здобувача освіти, творчих проявів і становлення індивідуальності, гармонічного поєднання на заняттях і в різних життєвих ситуаціях музичних,

літературних фрагментів, живопису, поезії, виходом на образотворення в різних видах художньої діяльності – малювання, музикування, мімічні та пантомімічні етюди та ін.

- Використання «принципу змістовності». Передбачає змістовність занять, різноманітність тематики і методів роботи.

- Використання «принципу систематичності». Передбачає включення театралізованих та музично-театралізованих вправ у всі форми організації педагогічного процесу, що робить їх такими ж необхідними, як дидактичні та сюжетно-рольові.

- Використання «принципу співпраці». Адже співпраця здобувачів освіти один з одним та з викладачем є досить важливою складовою навчально-виховного процесу.

- Використання «принципу професійної компетентності». «Все, що ми робимо, – ми робимо професійно!» – так можна визначити суть цього принципу.

Адже, після проходження курсу з дисципліни «Сценічна майстерність», майбутні фахівці повинні вміти:

- Здобувачі освіти за спеціальністю середня освіта (Музичне мистецтво) повинні вміти:

- Володіти практикою акторської майстерності.

- Координувати м'язове напруження.

- Гримувати дитяче обличчя.

- Аналізувати літературний текст (тема, ідея).

- Вміти держати вірний тон сцени.

- Проаналізувати та дати об'єктивну оцінку самостійній (домашній) роботі студента.

- Застосовувати набуті знання щодо специфіки викладання спеціальних дисциплін у практичній викладацькій діяльності.

Отже, узагальнюючи вищесказане, педагогічна задача курсу «Сценічна майстерність» полягає у виробленні оптимальної методики виконання акторської майстерності з урахуванням індивідуальних особливостей здобувача освіти.

Висновки. Серед найважливіших завдань сьогодення, що постають перед закладами освіти, необхідно виділити забезпечення доступу до освітнього процесу для всіх його учасників у формі дистанційного або змішаного навчання, забезпечити неперервність та ефективність відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти. Особистісно-орієнтований підхід при викладанні дисципліни «Сценічна майстерність» з використанням цифрових сервісів в процесі дистанційного та змішаного навчання є важливим. Адже таким чином здобувачі освіти

набувають такі фахові компетентності, як здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності музично-педагогічної діяль-

ності; здатність свідомо поєднувати інноваційні освітні та мистецькі технології з усталеними вітчизняними та світовими традиціями у виконавстві, музикознавстві та музичній педагогіці та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бровченко А. Можливості інтерактивної взаємодії студентів та викладачів у процесі дистанційного навчання з позиції особистісного підходу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. № 31 (70). С. 183–190. URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/30.pdf (дата звернення: 10.01.2023).
2. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривonos. Педагогічна майстерність. Навч. підр. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ: Вища шк., 2004.
3. Кайдалова Л.Г. Педагогічна майстерність викладача. Навч. посібн. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
4. Мартинець Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 10–13.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: освіта України. 2008. 274 с.
6. Прищеп С. Особистісна активність підлітка: сутність, діагностика, проектування : монографія. Умань. 2015. С. 191.
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 10.01.2023).

REFERENCES

1. Brovchenko A. Mozhyvosti interaktyvnoi vzaiemodii studentiv ta vykladachiv u protsesi dystantsiinoho navchannia z pozytsii osobystisnoho pidkhodu [Opportunities for interactive interaction between students and teachers in the process of distance learning from the perspective of a personal approach]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia [Scientific Notes of Vernadsky National University. Series: Psychology]*. 2020. Nr. 31 (70). pp. 183–190. URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/30.pdf (data zvernennia: 10.01.2023). [in Ukrainian].
2. Ziaziun I.A., Kramushchenko L.V., Kryvonos. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]. Navch. pidr. Vyd. 2-he, pererobl. i dopov. Kyiv: Vyshcha shk. [Higher education] 2004. [in Ukrainian].
3. Kaidalova L.H. Pedahohichna maisternist vykladacha [Pedagogical skill of the teacher]. Navch. posibn. Kharkiv: Vyd-vo NFaU, 2009. 140 p. [in Ukrainian].
4. Martynets L. A. Proektna diialnist u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [Project activity in the educational process of a comprehensive educational institution]. Kyiv, 2015. Nr. 3. Nr. 10–13 [in Ukrainian].
5. Padalka H.M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystets'kykh dystsyplin) [Art pedagogy (Theory and methodology of teaching of art disciplines)]. Kyiv: osvita Ukrainy. 2008. 274 p. [in Ukrainian].
6. Pryshchepa S. Osobystisna aktyvnist pidlitka: sutnist, diahnostryka, proektuvannia : monohrafiia [Personal activity of an adolescent: essence, diagnostics, design: a monograph]. Uman. 2015. p. 191 [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia : Nakaz MON Ukrainy vid 25.04.2013 Nr. 466. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (data zvernennia: 10.01.2023). [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-44>**Лада ФІЛАТОВА,**

orcid.org/0000-0003-0469-4743

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової і професійної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

(Харків, Україна) lada_filatova@hnpu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Розглянуто один із основних компонентів безперервної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів – педагогічну практику. Розкрито проблему практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. У межах представленого дослідження проаналізовано роль безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти в освітньому процесі підготовки студентів факультету початкового навчання, спеціальності 013 Початкова освіта, як їхнє професійне випробування.

У статті визначено мету та види педагогічних практик на факультеті початкового навчання (безперервна пропедевтична педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти, навчально-польова практика, організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку та педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти). Розглянуто особливості організації дистанційних безперервних пропедевтичних педагогічних практик у закладах загальної середньої освіти, що проходить наскрізно упродовж 5 семестрів. Зокрема, схарактеризована практика, що триває 12 тижнів і проводиться 1 раз на тиждень. Виокремлено мету та завдання кожної із практик.

Також проаналізовано зміст програми дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, схарактеризовано два змістових модулів: організаційна і навчально-методична та виховна робота. Схарактеризовані відмінні риси кожної з практик.

У статті представлено характеристику наскрізної карти *soft skills*, яка створена у ході розробки безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на факультеті початкового навчання і включає три блоки: блок розвитку когнітивних здібностей, блок розвитку діяльнісних здібностей, блок розвитку особистісних здібностей.

Ключові слова: професійна неперервна підготовка, майбутній вчитель початкової школи, педагогічна практика, вища школа, *soft skills*.

Lada FILATOVA,

orcid.org/0000-0003-0469-4743

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Primary and Professional Education

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) lada_filatova@hnpu.edu.ua

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE MAIN COMPONENT OF CONTINUOUS TEACHER TRAINING

One of the main component of the continuous professional training of the future primary school teacher – pedagogical practice – is considered. The problem of practical training of the future primary school teacher is revealed. Within the framework of the presented research, the role of continuous propaedeutic pedagogical practice in general secondary education institutions in the educational process of training students of the Faculty of Primary Education, specialty 013 Primary Education, as their professional test, was analyzed.

The article defines the purpose and types of pedagogical practices at the faculty of primary education (continuous propaedeutic pedagogical practice in general secondary education institutions, educational field practice, organizational and educational pedagogical practice in children's rehabilitation and recreation institutions, and pedagogical practice in general and specialized secondary education institutions). The peculiarities of the organization of remote continuous propaedeutic pedagogical practices in institutions of general secondary education, which take place throughout 5 semesters, are considered. In particular, a 12 weeks lasting practice is characterized. The purpose and tasks of each of the practices are highlighted.

The content of the program of remote continuous propaedeutic pedagogical practice in institutions of general secondary education was also analyzed, and two content modules were characterized: organizational and educational-methodical and educational work. Distinctive features of each of the practices are characterized.

The article presents the characteristics of the end-to-end map of soft skills, which were created during the development of continuous propaedeutic pedagogical practice in institutions of general secondary education for students of the first (bachelor) level of higher education at the faculty of primary education and includes three blocks: a block for the development of cognitive abilities, a block for the development of activity abilities, block of development of personal abilities.

Key words: *continuous professional training, future primary school teacher, pedagogical practice, higher school, soft skills.*

Постановка проблеми. У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи важлива роль відводиться педагогічній практиці. Вона віддзеркалюється у сфері освіти і науки, зокрема в новітніх тенденціях діяльності закладів вищої освіти. А розширення функцій, які покладаються на останні, вимагає переосмислення ролі вчителя загалом та вчителя початкових класів зокрема та готовності вищих педагогічних закладів формувати вчителя, який би за своїми професійними і моральними якостями та інтелектом відповідав вимогам сьогодення і майбутнього. У системі підготовки фахівців для початкової школи в циклі профільних дисциплін особливе місце посідає педагогічна практика, яка є органічною частиною освітнього процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗСО). Особливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти відіграє безперервна пропедевтична педагогічна практика (далі – БПП), яка «...сприяє розвитку мотиваційного складника професійного становлення майбутнього вчителя (професійного інтересу, бажання працювати з дітьми, гуманістичної спрямованості), когнітивного складника (професійної компетентності), діяльнісного складника (оволодіння різними педагогічними технологіями)» (Безперервна пропедевтична педагогічна практика, 2019). Процес підготовки висококваліфікованих фахівців та реальний запит суспільства істотно підвищують рівень вимог до майбутніх учителів початкових класів, змінюють зміст і структуру завдань, які здобувач вищої освіти має вирішувати самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти організації і проведення педагогічної практики для студентів у межах підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти знайшли своє відображення в наукових дослідженнях І. Арустамової, І. Богданова, В. Євдокимова, І. Єрмак, І.Єфремова, Л. Зеленського, М. Зубкової, В. Лозової, С. Николаєвої, І. Прокопенка, В. Стенькової, О. Хачирова та інших. Але проблема ефективності організації та проведення дистанційних педагогічних практик не має широкого висвітлення й лишається актуальною.

У сучасних реаліях, у зв'язку із уведенням в Україні воєнного стану, усі освітні установи були змушені розробити програми і способи переведення практики здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня в дистанційний формат. Замість класичного відвідування бази практики здобувачі вищої освіти отримують завдання в Moodle, а також знаходяться в постійному зв'язку з керівниками практики й викладачами за допомогою інтернет-технологій і різних засобів. Це не означає, що проходження практики стало легким, швидше навпаки, в умовах домашнього вивчення матеріалу, уміння самостійно знаходити й опрацьовувати інформацію стало відігравати ще більшу роль в житті здобувачів вищої освіти.

Мета статті – довести необхідність активного залучення дистанційної педагогічної практики у ході підготовки вчителів початкових класів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему педагогічної практики майбутніх педагогів, вчені по-різному дають її визначення. Так, О. Абдулліна Г. Шульдик, В. Шульдик розглядають педагогічну практику як єднальну ланку між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі. Учені підкреслюють, що «під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя» (Шульдик, 2000: 4). М. Козій розглядає педагогічну практику як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя, вихователя. З його точки зору, «творчість у процесі практики – це шлях студента до майстерності» (Козій, 2001: 16). О. Мельник та В. Юрченко визначають педагогічну практику як ідентифікацію студента із новою соціальною роллю викладача-практиканта (Мельник, 2001).

Відповідно до Положення про проведення практик студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди метою практики є «...формування інтегральних, загальних та професійних (фахових) компетентностей майбутнього фахівця, набуття програмних результатів навчання, виховання потреби систематично поновлювати знання, вести наукові дослідження та творчо застосовувати їх у практичній

роботі» (Положення про проведення практик студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021).

На факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди педагогічні практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта» зі спеціальності 013 «Початкова освіта» розподіляються так:

- I–III курси – безперервна пропедевтична педагогічна практика у ЗЗСО;
- I курс – навчально-польова практика;
- III курс – організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку;
- IV курс – педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти (Освітня програма «Початкова освіта»).

Розглянемо особливості організації дистанційних безперервних пропедевтичних педагогічних практик у ЗЗСО, що проходять наскрізно упродовж 5 семестрів та працюють за робочими зошитами (Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О., 2021; Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О., 2022). Ця педагогічна практика триває 12 тижнів і проводиться 1 раз на тиждень. Таким чином, здобувачі освіти мають змогу отримати онлайн консультацію щонайменше 12 разів на період практики. За потреби це відбувається частіше. Здобувачі вищої освіти розподіляються по ЗЗСО, отримують посилання на уроки та в такий спосіб відвідують онлайн заняття. У разі, якщо студент навчається за індивідуальним графіком навчання, тоді у нього є можливість скористатися посиланнями на уроки, які наведені у робочому зошиті та виконати необхідні завдання.

«Метою дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО є: розвиток внутрішньої установки на педагогічну професію (розвиток педагогічної позиції); ознайомлення майбутніх учителів з педагогічною діяльністю в ЗЗСО; формування ключових загальних та фахових компетентностей; вивчення психолого-педагогічних основ організації освітнього процесу сучасної початкової школи; формування логіки педагогічного мислення й педагогічної спрямованості особистості здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) 1-3 років навчання в процесі активного залучення у віртуальний освітній процес; удосконалення професійних навичок та умінь, опанування нових технологій у професійній сфері; особисте переконання майбутніх педагогів у правильності обрання професії, формування ідеалу вчителя на основі прикладів роботи

педагогів, потреби в самоосвіті» (Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О., 2022).

Основними завданнями проведення дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО є:

- «віртуальне знайомство із ЗЗСО, їхніми матеріально-технічними базами, нормативними документами, що регламентують освітню діяльність;
- онлайн спостереження за системою роботи педагогічного колективу школи і вчителя-класовода;
- ознайомлення з основними типами відеоуроків за дидактичною метою;
- віртуальне ознайомлення з основними формами і методами виховної роботи в класі та школі;
- віртуальне ознайомлення зі змістом і формами діагностичної та корекційної роботи шкільного психолога;
- онлайн опанування методиками педагогічних досліджень» (Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О., 2022);
- виховання у студентів-практикантів постійного інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті;
- розвиток у студентів-практикантів умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності.

Програма дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО складається з двох змістових модулів: організаційна і навчально-методична та виховна робота.

Організаційна робота на всіх курсах включає організаційні заходи щодо проходження дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО для I–III курсів: участь в дистанційній настановній конференції, під час якої здобувачі освіти ознайомлюються з метою та змістом практики, її завданнями та формами звітності; ознайомлення з робочим зошитом із дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО; інструктаж щодо оформлення документації; створення інтерактивного онлайн-середовища на платформі Moodle та безкоштовному додатку «Google classroom»; участь у роботі дистанційної підсумкової конференції; підготовка доповіді-звіту щодо проходження практики; оформлення звітної документації; випуск постера, колективної презентації або відеоролика про проходження практики на підсумкову конференцію.

Змістовий модуль навчально-методичної та виховної роботи містить такі завдання для I курсу 1 семестру: віртуальне ознайомлення з розкладами уроків на сайтах школи, аналіз календарного

плану учителя за посиланням, складання запитань до віртуальної бесіди з учителем-класоводом щодо особливостей роботи з батьками, особливостей організації роботи у ГПД, ознайомлення із сучасними шкільними бібліотеками, створення буктрейлера, ознайомлення з нововведеннями у створенні освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, перегляд вебінарів: «Батьківські збори – на 12», «Яким є безпечно освітнє середовище школи», «Освітнє середовище школи: безпека і комфорт» та відеорепортажу про роботу групи подовженого дня; опрацювання нормативного путівника, заповнення словнику НУШ, проходження онлайн-курсу та отримання електронного сертифікату.

У 2 семестрі змістовий модуль навчально-методичної та виховної роботи наповнений такими завданнями: віртуальне ознайомлення з розкладами уроків та гуртків/секцій на сайтах шкіл, аналіз плану виховної роботи за посиланням, складання власного плану виховної роботи, ознайомлення зі змістом розділу сайту «Сторінка психолога» ЗЗСО, складання запитань для віртуальних бесід з учителем-класоводом з метою визначення особливостей організації виховної роботи в класі; визначення форм і методів виховання патріотизму молодших школярів; визначення особливостей організації виховної роботи в класі, зокрема такої цінності як чесність; визначення особливостей організації виховної роботи в класі, зокрема виховання такої цінності як відповідальність; визначення форм і методів виховання культурного розмаїття та толерантності молодших школярів, складання запитань для бесіди з шкільним психологом з метою визначення особливостей організації роботи в даному класі; щодо роботи з батьками та керівників гуртків і секцій для дітей (мета і завдання роботи гуртків і секцій для дітей; навчально-матеріальна база; контингент відвідувачів; режим роботи; форми зв'язку керівників зі школами; основні проблеми, над розв'язанням яких працюють гуртки і секції), спостереження за роботою вчителя у ході відеоуроків та занотування планів-конспектів уроків учителя, підготовка віртуального квесту «Мандрівка містом цінностей», проведення ранкових зустрічей кожного дня практики, проведення самотестувань («Я маю гідність», «Я поважаю рідну мову і культуру», «Як я виявляю рівне ставлення до інших», «Як я виявляю чесність», «Як я виявляю відповідальність», «Як я виявляю толерантність»), підготовка віртуального мінілекторію для учнів «Цікавинки про українську мову» та віртуального виступу на педагогічній раді, батьківських зборах, запо-

внення асоціативного куща, ознайомлення із сутністю виховання на цінностях, заповнення термінологічного словнику НУШ і таблиці «Цінність в освітньому процесі», проходження онлайн-тесту.

Педпрактика на 2 курсі суттєво відрізняється за змістом від 1 курсу. У 3 семестрі студенти-практиканти у ході виконання завдань змістового модулю навчально-методичної та виховної роботи знайомляться із: основними типами відеоуроків за дидактичною метою, переглядають 24 відеоуроки, аналізують плани-конспекти дистанційних уроків, описують зміст і форми діагностичної та корекційної роботи шкільного психолога, розкривають сутність педагогіки партнерства, основних принципів, опрацюють ідеї педагогіки партнерства (навчання без примусу, ідея важкої мети, ідея опори, вільний вибір, ідея випередження тощо), проводять фрагменти уроків кожного дня практики, зокрема етап актуалізації опорних знань, моделюють реалізацію інтерактивних методів (мозковий штурм, руханки, рольові ігри, акваріум тощо), описують наскрізні уміння, передбачених Законом України «Про освіту» та Державним стандартом початкової освіти, конспектують відомості про структуру Нової української школи, схематично представляють формулу Нової української школи, опрацюють нормативний путівник, проходять онлайн-курс для вчителів початкової школи курсу на платформі EdEra та отримують електронний сертифікат.

У 4 семестрі змістовий модуль навчально-методичної та виховної роботи містить: віртуальне ознайомлення з розкладами уроків на сайтах школи, аналіз календарного плану учителя за посиланням, характеристику особливостей інклюзивного навчання в початковій школі, заповнення таблиці про віртуальну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, заповнення методичної скарбнички для роботи в інклюзивному класі, опис прикладів використання індивідуальних наборів Lego «Шість цеглинок», характеристику основних типів відеоуроків з української мови та літературного читання, розкриття особливостей підготовки та організації відеоуроку української мови, визначення методів та прийомів, що використовує вчитель на відеоуроці з метою залучення дітей до читання, аналіз діяльності вчителя на відеоуроках мовно-літературної галузі, визначення понять «комунікативна тактика», «комунікативна стратегія», «комунікативна компетентність», проходження тесту «Чи знаєте Ви Lego?», заповнення анкети «Готовність до професійної діяльності» та таблиці активностей «Щоденні 5», опрацювання нормативного

путівника, заповнення термінологічного словника з інклюзії, проходження онлайн-курсу «Робота вчителів початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами» на платформі EdEra з отриманням електронного сертифікату.

Завершується програма дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО на 3 курсі у 5 семестрі. Змістовий модуль навчально-методичної та виховної роботи наповнений такими завданнями: ознайомлення з особливостями організації освітнього процесу в початковій школі в онлайн-режимі, ознайомлення з типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом Р. Шияна та О. Савченко, аналіз моделі навчальної програми. ТИЖДЕНЬ 1 (під керівництвом Р. Шияна), конспектування рутин, користуючись матеріалами освітнього порталу «Всеосвіта» – «Рутини» – одна із новинок НУШ», перегляд відео «Структура уроку критичного мислення. Онлайн-курс для вчителів початкової школи» та розкриття сутності стратегії розвитку критичного мислення (мозкова атака, асоціативний куш, кубування, знаємо-хочемо дізнатися-дізналися), заповнення кола вибору, спостереження за проявами булінгу у ході перегляду мультфільмів «Жив собі чорний кіт» та «Вірте у любов, вірте у Різдво», характеристика ознак булінгу в цих мультфільмах, ознайомлення з нововведеннями у створенні освітнього середовища класної кімнати (зонування освітнього простору), розкриття сутності понять «інтегрування», «інтеграція в освіті», «інтегроване навчання», проходження онлайн-курсу «Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти» на платформі EdEra з отриманням електронного сертифікату.

Особливої уваги заслуговують нові форми роботи під час практики. Так, у ході розробки безперервної пропедевтичної педагогічної практики в ЗЗСО для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на факультеті початкового навчання створена наскрізна карта soft skills, що включає три блоки:

– блок розвитку когнітивних здібностей: уміння критично мислити (розвиток зв'язків «викладач – студент», «методист – практикант», що відбувається протягом всіх практик); форму-

вання проєктного мислення (розгляд проблеми з різних точок зору, наприклад, у ході переглядів відеоуроків та виконання завдань щодо ситуацій булінгу у класі; здатність до передбачення розвивається під час підготовки здобувачами вищої освіти ігор з конструктором Lego тощо); розвиток умінь творчо вирішувати завдання (наприклад, Як створити бібліотеку в класі НУШ?);

– блок розвитку діяльнісних здібностей: лідерські якості, уміння управляти собою і класом (організаторські здібності, міміка, пантоміма, мова); уміння створювати тексти, здатність до візуалізації інформації (створення презентацій, буктрейлерів, хмари слів тощо); уміння взаємодіяти з іншими людьми (заступником директора, класним керівником, шкільним психологом);

– блок розвитку особистісних здібностей: уміння публічно виступати у класі (здатність грамотно і зрозуміло викладати свої думки, захопити молодших школярів цікавою і корисною темою, презентація себе); уміння працювати в команді (проходження онлайн-курсів, наприклад, «Протидія та попередження булінгу в закладах освіти» та отримання електронного сертифікату); комунікативні здібності; оволодіння практичними навичками тайм-менеджменту (самоорганізація під час відвідування закладів загальної середньої освіти, підготовки документації тощо).

Подальшого глибокого аналізу потребують питання, пов'язані з мотиваційною складовою частиною практичної діяльності студентів, визначенням функцій педагогічної культури вчителя, етапами її формування. Їх вивчення і визначає перспективу подальших досліджень.

Висновки. Отже, педагогічна практика є одним із головних компонентів процесу безперервної підготовки вчителів початкових класів, фактором формування педагогічної культури майбутнього вчителя та допомагає реально оцінити отримані студентом теоретичним шляхом знання, вміння та навички психолого-педагогічних дисциплін і окремих методик, дає змогу виявити реальну схильність студентів до педагогічної діяльності. На сучасному етапі виникла необхідність у розробленні якісно нових підходів до практики, її варіантів, форматів проведення, оновлення змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безперервна пропедевтична педагогічна практика: Методичні рекомендації для здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 42 с.
2. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посібник. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 141 с.
3. Мельник О. М. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів. *Освіта і управління*. 2001. Т. 4. № 1–2. С. 106–114.

4. Освітня програма «Початкова освіта». URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2021_rik/Pochatkova_osvita.pdf (дата звернення 10.12.2022).
5. Положення про проведення практик студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди від 17 грудня 2021 р. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/Pro_provedenya_praktyk.pdf (дата звернення 10.12.2022).
6. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Дистанційна безперервна пропедевтична педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти. Робочий зошит для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти першого року навчання факультету початкового навчання. 2022–2023 н.р. (1 семестр). Спеціальність : 013 Початкова освіта. Освітня програма : Початкова освіта : навчально-методичний посібник для викладачів і здобувачів вищої освіти педагогічних університетів. Харків : ХНПУ, 2022. 85 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7683>
7. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Дистанційна безперервна пропедевтична педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти. Робочий зошит для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти першого року навчання факультету початкового навчання. 2021–2022 н.р. (2 семестр). Спеціальність : 013 Початкова освіта. Освітня програма : Початкова освіта : навчально-методичний посібник для викладачів і здобувачів вищої освіти педагогічних університетів. Харків : ХНПУ, 2022. 102 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7326>
8. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Дистанційна безперервна пропедевтична педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти. Робочий зошит для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти другого року навчання факультету початкового навчання. 2022–2023 н.р. (1 семестр). Спеціальність : 013 Початкова освіта. Освітня програма : Початкова освіта : навчально-методичний посібник для викладачів і здобувачів вищої освіти педагогічних університетів. Харків : ХНПУ, 2022. 155 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7772>
9. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Робоча програма наскрізної дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти для студентів I–III курсів факультету початкового навчання. Спеціальність : 013 Початкова освіта; Освітня програма : Початкова освіта / Початкова освіта з методиками спеціальної освіти : навчальний посібник для викладачів і здобувачів вищої освіти педагогічних університетів. Харків : ХНПУ, 2021. 49 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6124>
10. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Робочий зошит з дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти для студентів II курсу факультету початкового навчання. Спеціальність / Освітня програма : 013 Початкова освіта / Початкова освіта; 013 Початкова освіта / Початкова освіта з методиками спеціальної освіти : методичні рекомендації для викладачів і студентів педагогічних університетів. 2-е вид., перероб. і доп. Харків : ХНПУ, 2022. 41 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7324>
11. Філатова Л. С., Довженко Т. О., Шищенко В. О. Робочий зошит з дистанційної безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти для студентів III курсу факультету початкового навчання. Спеціальність / Освітня програма : 013 Початкова освіта / Початкова освіта; 013 Початкова освіта / Початкова освіта з методиками спеціальної освіти; 016 Спеціальна освіта / Корекційна та інклюзивна освіта : методичні рекомендації для викладачів і студентів педагогічних університетів. 8-е вид., перероб. і доп. Харків : ХНПУ, 2022. 29 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7719>
12. Шулдик Г. О. Педагогічна практика: навч. посібник. Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.

REFERENCES

1. Bezperervna propedevtychna pedahohichna praktyka: Metodychni rekomendatsii dlia zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia drugoho roku navchannia [Continuous propaedeutic pedagogical practice: Methodological recommendations for applicants of higher pedagogical education of the first (bachelor) level of the second year of study] / za red. S. T. Zolotukhinoi. Kharkiv : Planeta-Prynt, 2019. 42 s. [in Ukrainian].
2. Kozii M. K. Psykholoho-pedahohichni umovy udoskonalennia pedahohichnoi praktyky studentiv [Psychological and pedagogical conditions for improvement of students' pedagogical practice]. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova/ 2001. 141 s. [in Ukrainian].
3. Melnyk O. M. Kerivnytstvo pedahohichnoiu praktykoiu: diahnostyka i psykholohichna pidtrymka studentiv [Management of pedagogical practice: diagnosis and psychological support of students]. *Osvita i upravlinnia*. 2001. T. 4. № 1–2. S. 106–114. [in Ukrainian].
4. Osvitnia prohrama «Pochatkova osvita» [Educational program «Primary education»]. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2021_rik/Pochatkova_osvita.pdf (data zvertannia 01.12.2022). [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro provedennia praktyk studentiv KhNPU imeni H. S. Skovorody vid 17 hrudnia 2021 r. [Regulations on the conduct of internships for students of H.S. Skovoroda KhnPU from December 17, 2021]. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/Pro_provedenya_praktyk.pdf (data zvertannia 01.12.2022) [in Ukrainian].
6. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V. O. Dystantsiina bezperervna propedevtychna pedahohichna praktyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Robochyi zoshyt dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity pershoho roku navchannia fakultetu pochatkovoho navchannia. 2022–2023 n.r. (1 semestr). Spetsialnist : 013 Pochatkova osvita. Osvitnia prohrama : Pochatkova osvita : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh universytetiv. Kharkiv : KhNPU, 2022. 85 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7683> [in Ukrainian].
7. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V. O. Dystantsiina bezperervna propedevtychna pedahohichna praktyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Robochyi zoshyt dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity pershoho roku navchannia fakultetu pochatkovoho navchannia. 2021–2022 n.r. (2 semestr). Spetsialnist : 013 Pochatkova osvita.

Osvitnia prohrama : Pochatkova osvita : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh universytetiv. Kharkiv : KhNPU, 2022. 102 s. URL; <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7326>. [in Ukrainian]

8. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V.O. Dystantsiina bezperervna propedevtychna pedahohichna praktyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Robochyi zoshyt dlia zdobuvachiv persho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity druhoho roku navchannia fakultetu pochatkovoho navchannia. 2022–2023 n.r. (1 semestr). Spetsialnist : 013 Pochatkova osvita. Osvitnia prohrama : Pochatkova osvita : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh universytetiv. Kharkiv : KhNPU, 2022. 155 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7772>. [in Ukrainian]

9. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V. O. Robocha prohrama naskriznoi dystantsiinoi bezperervnoi propedevtychnoi pedahohichnoi praktyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity dlia studentiv I-III kursiv fakultetu pochatkovoho navchannia. Spetsialnist : 013 Pochatkova osvita; Osvitnia prohrama : Pochatkova osvita / Pochatkova osvita z metodykamy spetsialnoi osvity : navchalnyi posibnyk dlia vykladachiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh universytetiv [Working program of end-to-end distance continuous propaedeutic pedagogical practice in institutions of general secondary education for students of I-III years of the Faculty of Primary Education. Specialty: 013 Primary education; Educational program: Primary education / Primary education with special education methods: a study guide for teachers and students of higher education at pedagogical universities]. Kharkiv : KhNPU. 2021. 49 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6124>. [in Ukrainian]

10. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V. O. Robochyi zoshyt z dystantsiinoi bezperervnoi propedevtychnoi pedahohichnoi praktyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity dlia studentiv II kursu fakultetu pochatkovoho navchannia. Spetsialnist / Osvitnia prohrama : 013 Pochatkova osvita / Pochatkova osvita; 013 Pochatkova osvita / Pochatkova osvita z metodykamy spetsialnoi osvity : metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv i studentiv pedahohichnykh universytetiv. [Workbook on distance continuous propaedeutic pedagogical practice in institutions of general secondary education for students of the II year of the faculty of primary education. Specialty / Educational program: 013 Elementary education / Elementary education; 013 Primary education / Primary education with methods of special education: methodological recommendations for teachers and students of pedagogical universities.] 2-e vyd., pererob. i dop. Kharkiv : KhNPU, 2022. 41 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7324> [in Ukrainian]

11. Filatova L. S., Dovzhenko T. O., Shyshenko V. O. Robochyi zoshyt z dystantsiinoi bezperervnoi propedevtychnoi pedahohichnoi praktyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity dlia studentiv III kursu fakultetu pochatkovoho navchannia. Spetsialnist / Osvitnia prohrama : 013 Pochatkova osvita / Pochatkova osvita; 013 Pochatkova osvita / Pochatkova osvita z metodykamy spetsialnoi osvity; 016 Spetsialna osvita / Korektsiina ta inkluzivna osvita : metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv i studentiv pedahohichnykh universytetiv. [Workbook on distance continuous propaedeutic pedagogical practice in institutions of general secondary education for students of the III year of the Faculty of Primary Education. Specialty / Educational program: 013 Elementary education / Elementary education; 013 Primary education / Primary education with special education methods; 016 Special education / Corrective and inclusive education: methodological recommendations for teachers and students of pedagogical universities] 8-e vyd., pererob. i dop. Kharkiv : KhNPU, 2022. 29 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7719>. [in Ukrainian]

12. Shuldyk H. O. Pedahohichna praktyka [Pedagogical practice]. Kyiv : Naukovyi svit. 2000. 143 s. [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-45>

Олена ФІЛАТОВА,

orcid.org/0000-0001-7585-3938

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри романо-германських мов

Національної академії служби безпеки України

(Київ, Україна) *eafilatova@ukr.net*

Ірина ДІДЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2047-7239

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов економічного факультету

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *ir-za@i.ua*

Людмила ЗАГОРУЙКО,

orcid.org/0000-0003-4250-3688

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов економічного факультету

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *liudmyla_zagoruiiko@kpi.ua*

МОТИВАЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ESP У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Нові виклики та вимоги, які постали перед усією освітньою і не тільки спільнотою 24 лютого 2022 року є безпрецедентними. Локдаун 2021–2022 років, спричинений загрозою захворювання на Ковід-19, став шоковою терапією та повністю змінив методи та підходи діяльності людей різних сфер. Водночас ті зміни, які сталися, уможливили роботу багатьох структур з настанням нової загрози – військової агресії Російської Федерації до України та впровадженням воєнним станом. Не виключенням стала і освітня сфера. Дистанційне навчання стало єдиним способом опанування програм шкільного навчання, навчання у вищих закладах освіти, технікумах, коледжах і т.ін. Але якщо у 2021 році учні, студенти, викладачі та адміністрація навчальних закладів тільки започатковували прийоми та методи роботи в умовах дистанційної роботи, то у 2022 році перехід від очного до дистанційного навчання відбувся швидше. Але тільки з технічної точки зору, і не у всіх регіонах України. До психологічних труднощів пов'язаних зі зміною місця проживання додалися проблеми з відсутністю технічних засобів навчання, інтернет зв'язком, умовами перебування багатьох учасників освітнього процесу. Саме тому питання мотивації як здобувачів освіти так і викладачів стало однією з ключових тематик для розгляду на різних видах зустрічах та тренінгах, а також предметом розгляду науковців різних країн.

Мотивувати студентів зазвичай непросто навіть у звичайні часи, а в період локдауну, а тим паче воєнного стану і взагалі здається неможливим. Але при наявності власної високої мотивації викладач зможе віднайти правильні методи та прийоми, зацікавивши цим своїх студентів та стимулювати їх до креативності та самореалізації. Основними видами навчальної діяльності є навчальні ігри, а також проблемні завдання, кейси, завдання для індивідуальної та парної роботи, які покликані розвивати та вдосконалювати так звані *soft skills*: креативне мислення, можливість роботи в команді, комунікативність, навички міжособистісного спілкування, робоча етика, позитивне мислення т.ін. Розслабившись та перебуваючи в позитивній атмосфері засвоєння категорійного та понятійного матеріалу (*hard skills*) буде відбуватися значно ефективніше.

Ключові слова: мотивація, локдаун, воєнний стан, *soft skills*, *hard skills*.

Olena FILATOVA,*orcid.org/0000-0001-7585-3938**Candidate of Philological Sciences,**Senior Lecturer at the Department of Roman and Germanic languages**National Academy of the Security Service of Ukraine**(Kyiv, Ukraine) eafilatova@ukr.net***Iryna DIDENKO,***orcid.org/0000-0003-2047-7239**Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Economics**Taras Shevchenko National University of Kyiv**(Kyiv, Ukraine) ir-za@i.ua***Liudmyla ZAGORUIKO,***orcid.org/0000-0003-4250-3688**Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Economics**Taras Shevchenko National University of Kyiv**(Kyiv, Ukraine) liudmyla_zagoruiko@knu.ua*

MOTIVATION IN ESP LEARNING UNDER MARTIAL LAW

The new challenges and demands that the entire educational and other communities faced on February 24, 2022 are unprecedented. Lockdown 2021–2022, caused by the threat of Covid-19, became a shock therapy and completely changed the methods and approaches of people activity in various fields. At the same time, the changes that have taken place have made it possible for many structures to work with the onset of a new threat – the military aggression of the Russian Federation against Ukraine and the introduced martial law. The educational sphere is not an exception. Distance learning has become the only way to master the programs of school education, training in higher educational institutions, technical schools, colleges, etc. But if in 2021 students, students, teachers and the administration of educational institutions only started techniques and methods of working in the conditions of distance work, then in 2022 the transition from full-time to distance learning was faster. But only from a technical point of view, and not in all regions of Ukraine. To the psychological difficulties associated with changing the place of residence, the educational community faced such problems as the lack of technical training tools, poor internet connection, and the conditions of stay of many participants. That is why the issue of motivation of students and teachers has become the central topic for discussion during different meetings and trainings, as well as the problem for study by scientists in different countries.

It is often very difficult to motivate students in normal conditions, and if we are talking about lockdown and, what is more under the state of martial law, it seems totally impossible. But being highly motivate the teacher will find right and effective methods to provoke the interest and incentivize to creativity and self-realization. The main activities should be games, problem tasks, case studies, tasks for individual and pair work, which are to develop soft skills: creative thinking, teamwork, communicate skills, interpersonal skills, business etiquette, positive thinking etc. In the relaxed and positive atmosphere it is much more easier to study terms, theories etc. (hard skills).

Key words: *motivation, lockdown, state of martial law, soft skills, hard skills.*

Постановка проблеми. Пригнічений моральний та психологічний стан здобувачів освіти під час воєнних дій, введеного воєнного стану, повітряних тривог, а також постійних проблем зі світлопостачанням важко переоцінити. Саме тому перед викладачами постало питання вибору тих методів і прийомів які якнайкраще зможуть допомогти у вивченні навчального матеріалу, а також знімуть фізичне та психологічне навантаження.

Мета статті. У цій роботі ми б хотіли сконцентрувати увагу не лише на зовнішніх викликах, які постали 24 лютого 2022 року, а і на внутрішніх. Особливу увагу ми б хотіли приділити саме мотивації як серед учнів та студентів, так і викладачів,

а також тим практичним завданням, які зможуть допомогти здобувачам освіти опанувати визначений освітньою програмою матеріал.

Вклад основного матеріалу. Мотивація студентів та викладачів під час вивчення англійської мови професійного спрямування завжди була предметом розгляду багатьох вітчизняних та іноземних науковців. Мотивацію завжди поділяли на зовнішню і внутрішню (екстринсивну та інтринсивну). Ще під час локдауну 2021–2022 років багато освітян, науковців, а також батьків, самих учнів та студентів висловлювали думку про те, що мотивація до навчання надзвичайно знизилася. Звичайно, існувало багато тих, хто всебічно

підтримував дистанційну форму навчання навіть після зникнення загрози Ковід-19, називаючи серед переваг наступні аргументи:

- 1) індивідуальний темп опанування матеріалу;
- 2) економія часу на те, щоб дістатися до місця навчання;
- 3) комфортне середовище для навчання;
- 4) відсутність зовнішніх подразників (шум, негативні відносини в колективі, страх зробити помилку).

Багато викладачів також висловлювалися ЗА дистанційну форму навчання навіть в разі можливості повернення до класів, аудиторій. Серед позитивних аргументів вони частіше за все наводили наступні:

- 1) відсутність конфліктів з учнями, студентами через наявність бар'єру у вигляді технічних засобів;
- 2) економія часу на те, щоб дістатися до місця роботи;
- 3) комфортне середовище для роботи;
- 4) відсутність зовнішніх подразників (шум, негативні відносини в колективі).

Як бачимо, три з чотирьох аргументів збігаються, що свідчить про досить реальну перспективу продовження онлайн навчання, навіть при можливості продовжувати його оффлайн.

І все ж таки, найбільш дискусійним питанням з приводу навчання та викладання навчальних дисциплін з використанням дистанційних технологій є мотивація як учнів, студентів, так і викладачів. Працюючи в університеті У нашій роботі ми б хотіли зосередити увагу саме на мотивації студентів до навчання, а також своїй мотивації, як викладачів через призму того досвіду, який маємо викладаючи в університеті від 10 до 20 років.

Саме питання мотивації, а точніше її відсутності, стало тією рушійною силою, яка змушувала адміністрації закладів освіти шукати шляхи для навчання в приміщеннях школи, університету, інституту, технікуму, коледжу і т.ін. навіть під час адаптивного карантину, запровадженого через ризики Ковід-19. Учні та студенти пояснювали зниження мотивації до навчання наступним:

- 1) відсутність особистого контакту з викладачем;
- 2) відсутність особистого контакту з однокурсниками, одногрупниками;
- 3) відсутність постійного контролю;
- 4) проблеми технічного характеру;
- 5) відсутність особистого простору для навчання;
- 6) наявність зовнішніх подразників, які переключають уваги від навчання на побутові проблеми.

Вчителі шкіл та викладачі вищих закладів освіти теж висловлювали свою думку стосовно відсутності їх власної мотивації до процесу викладання, пояснюючи це наступними факторами:

- 1) відсутність відчуття загальної реакції класу чи аудиторії на процес навчання;
- 2) проблеми технічного характеру;
- 3) відсутність постійного контролю;
- 4) відсутність особистого простору для викладання;
- 5) наявність зовнішніх подразників, які переключають уваги від викладання на побутові проблеми.

Як бачимо, і цього разу чинники для відсутності мотивації як серед учнів та студентів, так і серед вчителів та викладачів майже збігаються.

Разом із введенням військового стану в Україні 24 лютого 2022 року проведення занять в приміщеннях закладів освіти стало небезпечним. Єдиною можливістю продовжити навчання стало навчання з використанням дистанційних технологій. Тому тема мотивації до навчання видається дуже актуальною саме зараз, адже в умовах військового стану надзвичайно важливо зберегти мотивацію студентів до навчання, створити для них необхідні психологічні умови та уможливити опанування ними освітньої дисципліни на належному рівні. Все це реально зробити лише тоді, коли і сам викладач перебуває у нормальному емоційно-психологічному стані, хочє і може продовжувати роботу, бути прикладом для своїх студентів. Як зазначає Тетяна Іванівна Левченко в своїй роботі «Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності» «Педагог, з одного боку, отримує позитивну енергію від тих, кого навчає, а з іншого – сам має бути блискучим позитивним мотиватором. Альтруїстична педагогічна мотивація має домінувати в його мотиваційній сфері». (Левченко 2011: 243). «Щоб діяльність того, хто навчає, була ефективною, потрібно вивчати потреби, інтереси, мотиви, цінності сучасної молоді та можливості задоволення її попитів, ... а також розвивати в себе такі позитивні мотиви, як удосконалення себе в процесі навчання іншого; бажання знаходити порозуміння з представниками іншого покоління; прагнення зрозуміти молодь, її ціннісні орієнтування, інтереси, мотиви, створення системи ефективних стимулів, підтримка і розвиток внутрішньої мотивації того, хто навчається; бажання отримати щось нове від студентів, які більш мобільні». (Левченко 2011: 244-245).

Вивчення іноземної мови завжди було запорукою успішності студента у його/її професійному, особистому житті. Знання мови, особливо

англійської, створювало передумови для навчання за кордоном повноцінно або опанування вибірко-вих курсів, тренінгів, семінарів для саморозвитку та самовдосконалення. Англійська мова є мовою туризму, міжкультурного спілкування, мовою мистецтва та науки. Саме тому включення дисципліни Англійська мова професійного спрямування (ESP) завжди було надзвичайно важливим для більшості освітніх програм усіх університетів. Задля кращої підготовки фахівців саме з викладання ESP Британською радою в Україні (British Council in Ukraine) було розроблено 3 етапний проект “English for Universities”. Він був розрахований на 3 CiVELTa по 35 годин кожен, та був покликаний надати викладачам вищих навчальних заходів більшого розуміння цілей викладання саме дисципліни «Англійська мова професійного спрямування», а також ознайомити з найновішими методами та прийомами викладання цієї дисципліни, які будуть ефективними не лише в сенсі теоретичних та практичних знань та умінь, а і підвищать інтерес студентів до вивчення англійської мови, створять позитивну мотивацію (Borg Simenon).

Аналіз досліджень. Питання мотивації до вивчення іноземної мови на немовних факультетах завжди цікавило науковців з різних країн світу. Brown (2007), Katsara (2008), Navickiene (2015), Borg (2019), Altalib (2019) – всі вони у своїх роботах неодмінно підкреслювали важливість мотивації під час вивчення іноземної мови на немовних факультетах. Девід Браун (Brown 2007), наприклад писав про мотиваційну психологію (motivational psychology) та її відповідність внутрішній мотивації (intrinsic motivation) (Brown 2007: 162), про яку в свою чергу згадували Navickienė Violeta, Kavaliauskienė Dalia, Revcevičiūtė (Sigita Navickiene 2015) та Ourania Katsara (Katsara 2008). Вищеназвані науковці окреслювали важливість саме внутрішньої мотивації студентів протиставляючи її мотивації зовнішній, яка визначається скоріше необхідністю вивчити мову, продиктовану суспільством, батьками, а не власним, внутрішнім бажанням чи розумінням такої необхідності.

В той же час Саймон Борг у своєму фінальному висновку стосовно результатів проекту Англійська мова для університетів від Британської ради в Україні висловив думку, що неабияке значення для успішного процесу викладання відіграє також мотивація вчителя та його/її бажання змінюватися відповідно до наявних викликів та потреб (Simon Borg 2019: 29).

Вимушена евакуація за кордон, і особливо надання Україні статусу кандидата для вступу

у Європейський Союз 23 червня 2022 року значно підвищили розуміння необхідності вивчення англійської мови, тим самим створивши позитивну мотивацію. Повне, або паралельне навчання в іноземних університетах, можливість роботи або співпраці з іноземними компаніями, волонтерські проекти – все це є можливим лише за умови володіння англійської мови на достатньому рівні.

Однією з основних цілей навчання у вищому закладі освіти є опанування уміннями та навичками, які будуть необхідними у професійного життя здобувача освіти. Основним завданням викладача англійської мови професійного спрямування є вивчення студентом категорійного і понятійного апарату (hard skills), а також опанування та тренування так званих soft skills, які включають креативне мислення, можливість роботи в команді, комунікативність, навички міжособистісного спілкування, робоча етика і т.ін.

Саме розвиток вище перелічених навичок може стати тією рушійною силою, яка виведе студентів із стану тривоги, страху, зацепеніння. Уміле поєднання розвитку цих навичок з фактичним вивченням матеріалу є необхідним для створення позитивної мотивації студентів до навчання.

Не секрет, що будь-яку стресову ситуацію краще пережити не на одинці, а разом і іншими людьми. В нинішньому становищі студенти часто опиняються сам на сам зі своїми думками, а іноді і бідую. Спілкування з викладачами, а особливо зі своїми одногрупниками це часто чи не єдина можливість повернутися до довоєнного стану, відчувати себе частиною великої університетської родини та працювати на майбутнє.

Саме тому під час своїх занять у цей непростий час ми намагалися створити звичну, дружню атмосферу. З подивом для себе ми помітили, що ті види діяльності, які здавалися студентам не дуже вдалимими ще 23 лютого, зараз сприймаються ними абсолютно по іншому. Ігрова діяльність, яка іноді сприймалася ними як надто проста та непотрібна, тепер була просто рятівником. Такі ігри як Memory, Crossword puzzles, Pantomime, використання таких ресурсів як Learning apps, Kahoot дозволяли швидко пригадувати понятійний апарат, а також створювати таку бажану атмосферу дружньої конкурентності, мотивували до співпраці, терміни пригадувалися або вивчалися просто, легко, а після заняття з'являлося відчуття спокою та азарту. В своєму прагненні виграти студенти концентрували свою увагу виключно на грі, а навіть не перевіряли свої мобільні телефони, читаючи новини, як це часто було раніше.

Найбільш ефективним методом занурення студентів у проблемну ситуацію, яка з великою долею вірогідності може трапитися у їхньому професійному житті є створення так званих кейсів (cases) – опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій. Ті, що навчаються, повинні досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. Самі кейси ми обирали ті, які ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Надзвичайно вдалими є поєднання методу кейсів із тренуванням навичок презентацій, як індивідуальних, так і в співавторстві з іншими студентами. Навички створювати та представляти презентації є чи не одними з найважливіших в нинішньому світі загалом і у бізнес-сфері зокрема. Існування величезної кількості онлайн-платформ для конструювання презентацій давно вийшло за рамки стандартного Power Point Presentations. Наразі студенти створюють презентації використовуючи такі програми як Apple Keynote, Google Slides, Prezi, Canva та багато інших. Працюючи разом, або окремо, намагаючись вразити своїх одногрупників більш цікавою, креативною, незвичною презентацією студенти відпрацьовують навички креативного мислення, синтезу, аналізу, групової або індивідуальної роботи. Це значно підвищує їх інтерес і мотивацію до навчання, процес навчання стає більш різноманітним та цікавим.

Так, наприклад, вивчаючи тему Маркетинг (Marketing) студентам було запропоновано зробити декілька видів презентацій. Одна з них була направлена на дослідження та представлення декількох прикладів вдалої і декількох прикладів невдалої реклами. Студенти дуже позитивно поставилися до такого завдання, адже кожен хотів віднайти якусь унікальну рекламу і представити її на належному рівні. Поки один студент представляв свою добірку, інші уважно слухали, потім виражали своє власне бачення, погоджувалися або ні з презентером. Така жвава дискусія, обговорення та співставлення надзвичайно мотивує студентів, а також сприяє створенню досить позитивної атмосфери в аудиторії.

Використавши досвід попереднього завдання, та побачивши, наскільки креативними можуть бути студенти, ми вирішили запропонувати наступне завдання. Доречно було б додати, що саме зацікавленість студентів у роботі, їх власна вмотивованість стали основним стимулом і мотиватором і для нас щоб зробити тему Маркетинг ще більш різноманітною.

Наступним кейсовим завданням було створення маркетингової кампанії для одного з наданих товарів. Ми, як викладачі, запропонували інноваційні товари в яких поєднувалося декілька функцій. Студенти повинні були представити обраний товар беручи до уваги наступні пункти:

1. Що є ключовим посилом кампанії?
2. Якими особливими якостями володіє товар?
3. Якими унікальними характеристиками володіє товар?
4. Якою є цільова аудиторія?
5. Який вид медіа буде використовуватися під час рекламної кампанії? Дайте відповідь та запропонуйте:
 - 5.1. Рекламне оголошення – напишіть текст
 - 5.2. Рекламний ролик на телебаченні – запропонуйте розкадровку
 - 5.3. Повідомлення на радіо – напишіть текст, продумайте звукові ефекти та музику,
 - 5.4. Інший вид медіа – подумайте над картинкою, текстом, слоганом який будете використовувати.
6. Які спеціальні акції будуть обрані перед стартом маркетингової кампанії?

Незважаючи на досить важкі умови як фізичні, так і психологічні, студенти різних спеціальностей жваво відгукнулися на такий креативний вид роботи. Аналізуючи результати їх презентацій хотілося б детально зупинитися саме на п'ятому пункті, адже він передбачав найбільшу креативність. Так серед 30 студентів першого курсу очікувано 50% обрали звичайне рекламне оголошення та написали текст до нього, 17% – вирішили рекламувати свій товар на радіо та придумали текст запропонувавши музикальний супровід, 6% студентів захотіли рекламувати свій товар через соціальні мережі Facebook та Instagram та продемонстрували лише картинку. Найнеочікуванішим було те, що 27% студентів вирішили рекламувати товар по телебаченню, написали сценарій, зробили розкадровку від руки або у графічному редакторі та показали там ескіз майбутнього відеоролика. Така висока кількість студентів, які вирішили обрати саме цю опцію однозначно свідчить про дуже великий інтерес до такого виду роботи, надзвичайно вмотивованість та бажання проявити себе.

Результати цього непростого семестру вкотре довели правильність тверджень американського психолога Маслоу стосовно його відомої ієрархії потреб. Як тільки життя моїх студентів налагодилося, усі їх базові потреби було забезпечено, у них одразу виникло бажання до пізнання, самореалізації, поваги з боку інших учасників освітнього процесу.

Висновки. Події останніх одинадцяти місяців дали нам усім чітко зрозуміти, що моральна та психологічна стійкість – це єдине, що допомагає бути зосередженим та бути готовим пристосовуватися до будь-яких викликів і загроз. Найважливішим, що є для успішного навчання і викладання – це мета, правильне розуміння чому я щось роблю. Це створює правильну мотивацію, яка перетворюється в правильні дії,

які крок за кроком наближають наших студентів до опанування омріяної професії, а викладачам дає сили для не тільки навчання студентів, але і підтримки їх емоційно-психологічного стану. Лише відчуваючи справжнє бажання до саморозвитку, самовдосконалення, а також бажання допомогти своїм студентам викладач завжди зможе підібрати правильні завдання, кейси та проблемні ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Borg Simon. The impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education. Final Report. February 2019. URL efu_impact_report_0.pdf (britishcouncil.org.ua)
2. Navickienė Violeta Kavaliauskienė Dalia Pevcevičiūtė Sigita. Aspects of ESP Learning Motivation in Tertiary Education. *Tiltai* Volume 71, Issue 2 (2015), pp. 97–108.
3. David N. Brown Language learner motivation and the role of choice in ESP listening engagement. 51–52 *Varia* 2007, pp. 159–177.
4. Ourania Katsara Aspects of motivation within the context of an ESP course, English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World Journal*, Issue 3(19), Vol.7, pp. 1–26, 2008.
5. Aser Altalib L2 Motivation in ESP and EGP Courses: An Investigation of L2 Motivational Selves Among Learners of English in Saudi Arabia *Australian Journal of Applied Linguistics*, 2 (1) 2019. pp. 1–16.
6. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності; Монографія. Тетяна Левченко. Вінниця: Нова Книга, 2011. 448 с.

REFERENCES

1. Borg Simon. The impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education. Final Report. February 2019. URL efu_impact_report_0.pdf (britishcouncil.org.ua)
2. Navickienė Violeta Kavaliauskienė Dalia Pevcevičiūtė Sigita. Aspects of ESP Learning Motivation in Tertiary Education. *Tiltai* Volume 71, Issue 2 (2015), pp. 97–108.
3. David N. Brown Language learner motivation and the role of choice in ESP listening engagement. 51–52 *Varia* 2007, pp. 159–177.
4. Ourania Katsara Aspects of motivation within the context of an ESP course, English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World Journal*, Issue 3(19), Vol.7, pp. 1–26, 2008.
5. Aser Altalib L2 Motivation in ESP and EGP Courses: An Investigation of L2 Motivational Selves Among Learners of English in Saudi Arabia *Australian Journal of Applied Linguistics*, 2 (1) 2019. pp. 1–16.
6. Levchenko Tetiana. Motyvatsiia subiekta v riznykh vyдах diialnosti. [The motivationa of the subject in different areas of activity]. Vinnythia: Nova Knyha, 2011. 448 p. [in Ukrainian].

УДК 796.071.4:37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-46>

Тетяна ХОМА,

orcid.org/0000-0002-9458-4056

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичного виховання

Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) *tetiana.khoma@uzhnu.edu.ua*

Михайло ШКІРТА,

orcid.org/0000-0001-8207-019X

старший викладач кафедри фізичного виховання

Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) *mihailo.shkirta@uzhnu.edu.ua*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

У статті з'ясовано особливості підготовки конкурентоспроможних фахівців, які володіють професійною компетентністю, практико орієнтовані, здатні до саморозвитку та самовдосконалення. Розглянуто Стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, вказано ключові компетентності та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, зазначений у термінах результатів навчання, що включає показ навичок самостійної роботи студентів.

Охарактеризовано низку наукових розвідок із означеної проблеми, в яких висвітлено особливості організації самостійної роботи студентів, шляхи досягнення результативності її виконання та ролі викладача у цьому процесі. Зазначено, що самостійна робота студентів розглядається як індивідуальна чи колективна діяльність здобувачів вищої освіти, що має місце у процесі проведення лекційно-практичних занять або в позааудиторний час, охоплює завдання наукового чи творчо-пошукового характеру, які сприяють поглибленню знань, набуттю й удосконаленню практичних навичок та умінь відповідно до обраного фаху. Самостійна робота студента супроводжується попереднім консультуванням викладача та його контролем за результатом виконання завдань. З'ясовано, що самостійна робота студента повинна базуватися на індивідуальному підході з урахуванням інтересів, мотивів, потенціалу кожного.

Метою статті є охарактеризувати сучасні підходи до організації самостійної роботи у процесі підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Під час викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання і спорту» запропоновано такі види самостійної роботи: самостійна робота у процесі проведення лекційно-практичних занять – аудиторна; самостійна робота у позааудиторний час; індивідуальна науково-пошукова робота студента (під керівництвом викладача чи за бажанням студента) – комплексна. Зосереджено увагу на організації самостійної роботи студентів під час проведення лекційно-практичних занять. Описано використання методу критичного мислення – кластера, проведення педагогічної студії дебатів та дискусій, охарактеризовано впровадження методу “Jigsaw”.

Перспектива подальших досліджень вбачається у використанні кейс-методу на практичних заняттях із дисциплін фахового спрямування.

Ключові слова: компетентність, самостійна робота студентів, лекційно-практичні заняття, тренер-викладач, творчо-пошукова діяльність.

Tetyana KHOMA,
 orcid.org/0000-0002-9458-4056
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Physical Education
 Uzhhorod National University
 (Uzhhorod, Ukraine) tetiana.khoma@uzhnu.edu.ua

Mykhailo SHKIRTA,
 orcid.org/0000-0001-8207-019X
 Senior Lecturer at the Department of Physical Education
 Uzhhorod National University
 (Uzhhorod, Ukraine) mihailo.shkirta@uzhnu.edu.ua

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF FUTURE TRAINERS-TEACHERS

The article clarifies the peculiarities of training competitive specialists who possess professional competence, are practically oriented, capable of self-development and self-improvement. The Standard of Higher Education in the specialty 017 «Physical Culture and Sports» for the first (bachelor) level of higher education was considered, the key competencies and normative content of the training of higher education applicants, specified in terms of learning outcomes, which includes the demonstration of students' independent work skills, are indicated.

A number of scientific studies on the given problem have been characterized, in which the peculiarities of the organization of students' independent work, the ways of achieving the effectiveness of their implementation and the role of the teacher in this process have been highlighted. It is noted that the independent work of students is considered as an individual or collective activity of students of higher education, which takes place in the process of conducting lecture-practical classes or in extra-auditory time, includes tasks of a scientific or creative-research nature, which contribute to the deepening of knowledge, the acquisition and improvement of practical skills and skills in accordance with the chosen profession. The student's independent work is accompanied by the teacher's preliminary consultation and his control over the results of the tasks. It was found that the student's independent work should be based on an individual approach, taking into account the interests, motives, and potential of everyone.

The purpose of the article is to characterize modern approaches to the organization of independent work in the process of training future teacher trainers. During the teaching of the discipline «Pedagogy of physical education and sports», the following types of independent work are offered: independent work in the course of conducting lecture-practical classes – classroom; independent work outside classroom time; the student's individual research work (under the guidance of the teacher or at the student's request) is complex. Attention is focused on the organization of students' independent work during lecture-practical classes. The use of the method of critical thinking – cluster; conducting a pedagogical studio of debates and discussions is described, the implementation of the «Jigsaw» method is characterized.

The prospect of further research can be seen in the use of the case method in practical classes in the disciplines of a professional direction.

Key words: *competence, independent work of students, lecture-practical classes, trainer-teacher, creative research activity.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції педагогічної освіти спрямовані на підготовку конкурентоспроможних фахівців, які володіють професійною компетентністю, практико орієнтовані, здатні до саморозвитку та самовдосконалення. Стандартом вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти сформульовано ключові компетентності – інтегральну, загальні, спеціальні (фахові, предметні), якими повинен володіти випускник. Визначено нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, зазначений у термінах результатів навчання: «Показувати навички самостійної роботи, демонструвати критичне та самокритичне мислення... Знати та розуміти сутність, принципи, методи, форми

та організацію процесу навчання і виховання людини» (Стандарт, 2019). Такі вимоги зумовлюють впровадження якісно нових підходів до методик викладання, практичної підготовки здобувачів освіти, проведення самостійної роботи зокрема. Самостійна робота студентів посідає важливе місце в організації освітнього процесу, позаяк сприяє активізації творчо-пошукової діяльності, усвідомленому засвоєнню матеріалу, саморозвитку, підвищенню кваліфікації. Здобувачі освіти вчать використовувати сучасні наукові доробки, новинки в мас-медіа, Інтернет-джерелах. Самостійна робота передбачає застосування професійно орієнтованих завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів із урахуванням рівня їх знань, у зв'язку з чим вимагає ретельної

підготовки викладачем. Це визначило проблему означеної наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Питання організації самостійної роботи студентів розглядають І. Єгорова, Л. Гула, Г. Карпова, К. Колесник, М. Швед, О. Шопша та інші. Дослідники акцентують увагу на важливості самостійної роботи здобувачів вищої освіти, добору завдань, диференційованих за рівнем складності, виокремленні питань, що потребують аналізу науково-методичної літератури, з'ясуванні ключових понять, узагальненні досліджень із проблеми. Окрім того, подають короткий зміст лекцій та рекомендації до виконання самостійної роботи студентів.

Відтак, Л. Гула розглядає студентоцентризований підхід до організації самостійної роботи студентів у закладі вищої освіти. «Основним принципом організації самостійної роботи має стати переведення студентів на індивідуальну роботу, з переходом від формального виконання відповідних завдань до пізнавальної активності, з формуванням саме власної думки під час вирішення поставлених проблемних питань та завдань. Таким чином, у результаті самостійної роботи студент повинен буде навчитися осмислено і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, використовувати засади самоорганізації та самовиховання з тим, щоб розвивати й надалі вміння безперервно підвищувати свою фаховість» (Гула, 2020: 160). Такий підхід в організації самостійної роботи передбачає як автономність студента, так і допомогу, підтримку та системний моніторинг з боку викладача.

Ефективне забезпечення самостійної роботи студентів Г. Карпова вбачає за умов використання новітніх технічних та дидактичних засобів, серед яких: комп'ютери, інтерактивні дошки, різноманітні навчальні програми, якісне методичне забезпечення, наявність спеціалізованих аудиторій. Використання інноваційних форм та інноваційно-комунікативних технологій, на думку дослідниці, дозволяє «інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу, закладає основи подальшої постійної самоосвіти і самовдосконалення, перетворюючи самостійну роботу студента на незалежнішу, пріоритетну і творчу» (Карпова, 2018: 234).

Для організації самостійної роботи студентів К. Колесник (Колесник, 2018) рекомендує використовувати сервіс «Гугл-клас» та визначає низку його переваг у порівнянні з традиційними методами навчання: доступність та легкість реєстрації, розміщення презентацій, відеоматеріалів, добір індивідуальних завдань різного рівня складності,

можливість зворотного зв'язку між викладачем та студентом тощо.

Нами зацентовано увагу на дослідженні М. Швед (Швед, 2013) щодо організації самостійної роботи під час дистанційного навчання. Авторка пропонує використовувати технології дистанційного навчання: кейс-технологія, TV-технологія, мережева, комбінована (змішана). Такий підхід сприяє творчому сприйняттю й осмисленню навчального матеріалу.

Слід урахувати, що самостійна робота студента повинна базуватися на індивідуальному підході з урахуванням інтересів, мотивів, потенціалу кожного, проводитись під керівництвом викладача.

Мета статті – охарактеризувати сучасні підходи до організації самостійної роботи у процесі підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Виклад основного матеріалу. Студіювання наукових джерел дало можливість з'ясувати зміст поняття «самостійна робота студента». У довідковій літературі воно трактується, як: «планована індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданнями і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі» (Шапран, 2016: 369).

М. Швед виокремлює самостійно-пізнавальну діяльність студента (тобто самостійна робота) і трактує це поняття як «особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організування всіх видів навчальних занять» (Швед, 2013: 55).

Ураховуючи сучасні наукові розвідки, нами розглядається самостійна робота студентів як індивідуальна чи колективна діяльність здобувачів вищої освіти, що має місце у процесі проведення лекційно-практичних занять або в позааудиторний час, охоплює завдання наукового чи творчо-пошукового характеру, які сприяють поглибленню знань, набуттю й удосконаленню практичних навичок та вмінь відповідно до обраного фаху. Самостійна робота студента супроводжується попереднім консультуванням викладача та його контролем за результатом виконання завдань.

У процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання і спорту» майбутнім тренерам-викладачам нами пропонувалися такі види самостійної роботи:

- 1) самостійна робота у процесі проведення лекційно-практичних занять – аудиторна;
- 2) самостійна робота у позааудиторний час;
- 3) індивідуальна науково-пошукова робота сту-

дента (під керівництвом викладача чи за бажанням студента) – комплексна.

Зосередимо увагу на організації самостійної роботи студентів у процесі проведення лекційно-практичних занять. З-поміж видів робіт мало місце конспектування лекції викладача, що носило репродуктивно-творчий характер. Викладач у вступній частині лекції визначав важливість теми, її взаємозв'язок з іншими, формулював проблемні питання, вирішення яких мотивувало здобувачів освіти до опрацювання фахової літератури, сучасного підходу до розв'язання педагогічної ситуації. Наприклад, до теми «Форми організації занять з фізичної культури» студентам пропонувалось відтворити зміст лекційного матеріалу, зобразити ментальну карту-характеристику позакласних спортивних заходів для учнів старшої школи та позашкільних форм роботи з учнівською молоддю, показати алгоритм їх проведення. Вважаємо, що візуалізація частини матеріалу сприяє засвоєнню теми, запам'ятовуванню ключових понять, розвитку критичного мислення.

Ефективним у процесі проведення лекції, на нашу думку, є кластер – один із методів критичного мислення. Здобувачам освіти пропонувалось створити кластер, використовуючи ключові поняття теми, розташувати їх у логічній послідовності, графічно зобразити взаємозв'язок між ними. Як приклад, студенти створювали кластер до теми лекції: «Керування фізичним розвитком та забезпечення фізичної підготовленості», ключовими поняттями якої були: «фізичний розвиток», «фізична підготовленість», «фізична підготовка», «загальна фізична підготовка», «спеціальна фізична підготовка», «рухові якості», «рухові навички», «перенос» та визначали їх роль в організації тренувального процесу. Означений метод дозволяє представити на занятті великий обсяг інформації в структурованому і систематизованому вигляді, сприяє узагальненню навчального матеріалу, формує у здобувачів освіти власне бачення проблеми, творчий підхід до її вирішення.

Практичні заняття дають можливість проведення різних форм самостійної роботи студентів, що передбачена в межах аудиторної роботи. Нами пропонувалось проведення педагогічної студії дебатів та дискусій, методу “Jigsaw” тощо.

За нашим спостереженням, педагогічна студія дебатів та дискусій є найбільш ефективним методом, оскільки сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок, необхідних для взаємодії у майбутній професійній діяльності. Здобувачі освіти вчаться чітко формулювати ідеї, наводити аргументи, долати почуття невпевненості та надмірне хвилювання. До прикладу, у процесі вивчення теми «Дидактичні основи ефективності тренувального процесу» для дискусії пропонувалось питання: «Тренер – це людина, яка завжди в усьому права і не визнає своїх помилок?..», «Чи можна обійтись в організації спортивного тренування без знання дидактичних принципів?» Студенти самостійно готували матеріали для участі в дебатах, заздалегідь добирали приклади із життя відомих спортсменів, переглядали та аналізували інтерв'ю з тренерами, працювали в уявних педагогічних студіях дебатів та дискусій, кожна з яких аргументувала свою позицію щодо чинників, які впливають на ефективність тренувального процесу. Відповіді узагальнювались викладачем.

Метод «Jigsaw» передбачав об'єднання студентів у мікрогрупи, яким необхідно було зібрати в єдиний «тематичний пазл» частини завдання. До прикладу, під час вивчення теми «Особливості спортивної кар'єри» кожен студент мікрогрупи отримав ключові слова та їх формулювання (перемога, витривалість, поразка, кар'єра, криза та інші), які необхідно поєднати зі змістом матеріалу. Використання цього методу передбачало співпрацю студентів, взаємодопомогу у відтворенні досліджуваного питання на основі окремих складових головоломки. При цьому виникає необхідність ефективного засвоєння теми, розвивається уважність до сприйняття матеріалу, формується колективна відповідальність.

Висновки. Таким чином, нами розглянуто зміст поняття «самостійна робота студентів», охарактеризовано важливість її в організації освітнього процесу майбутніх тренерів-викладачів. Запропоновано види самостійної роботи студентів, що мали місце під час проведення лекційно-практичних занять із дисципліни «Педагогіка фізичного виховання і спорту».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у використанні кейс-методу на практичних заняттях із дисциплін фахового спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гула Л. Студентоцентризований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 27, том 2, 2020. С. 157–161.
2. Карпова Г.С. Інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів. *Фізико-математична освіта (ФМО)*, випуск 1(15), 2018. С. 232–235.

3. Колесник К. Використання сервісу «Гугл-клас» при організації самостійної роботи студентів у ході вивчення дисципліни «Історія науки і техніки». *Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти*. Тези науково-методичної конференції кафедр університету (28–29 листопада 2018 року). Харків, 2018. 170 с.
4. Самостійна робота студентів: навч.-метод. посібник / Марія Швед. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 205 с.
5. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sportbakalavr.pdf> (дата звернення: 27.01.2023).
6. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

REFERENCES

1. Hula L. Studentotsentrovanyi pidkhid do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u ZVO. [A student-centered approach to the organization of independent work of students in higher education institutions] Current issues of humanitarian sciences. Issue 27, Volume 2, 2020. P. 157–161 [in Ukrainian].
2. Karpova H.S. Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv. [Innovative approaches to organizing students' independent work]. Physical and mathematical education (FMO), Issue 1(15), 2018. P. 232–235 [in Ukrainian].
3. Kolesnyk K. Vykorystannia servisu "Huhl-klas" pry orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u khodi vyvchennia dystsypliny "Istoriia nauky i tekhniky". [Use of the "Google Class" service when organizing students' independent work during the study of the discipline "History of Science and Technology"] Organization of independent work of students in the context of improving the quality of education. Abstracts of the scientific and methodical conference of university departments (November 28–29, 2018). Kharkiv, 2018. 170 p. [in Ukrainian].
4. Samostiina robota studentiv: navch.-metod. posibnyk / Mariia Shved. [Independent work of students: teaching method. manual]. Lviv: LNU named after Ivan Franko, 2013. 205 p. [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity, haluz znan 01 "Osvita/Pedahohika", spetsialnist 017 "Fizychna kultura i sport" [Standard of higher education of Ukraine: first (Bachelor) level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 017 Physical education and sports]. Approved and implemented by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 567. K., 2019 on 24.04.2019 [in Ukrainian].
6. Suchasnyi psykholoho-pedahohichniy slovnyk / avt. kol. za zah. red. O. I. Shapran [Modern psychological and pedagogical dictionary / author. number in general ed. O. I. Shapran]. Pereyaslav-Khmelnyskyi (Kyiv region): Dombrovska Ya. M., 2016. 473 p. [in Ukrainian].

УДК 378[81'243]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-47>**Оксана ЦИМБАЛИСТА,***orcid.org/0000-0003-4895-472X**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
(Київ, Україна) o.tsymbalysta@knute.edu.ua***Оксана КРИВЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2359-9434**старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
(Київ, Україна) v.svatko@gmail.com*

ДІДЖИТАЛІЗЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття стосується значення ролі діджиталізації у процесі опанування англійської мови. У наш час цифрові технології існують у невід'ємній частині з фінансовими, соціальними, гуманітарними та іншими технологіями, що задовольняє розвиток людства, але водночас вимагає нового підходу до освітнього середовища. Формування інформаційного суспільства, як необхідної умови забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця із знанням англійської мови, вимагає активного використання діджиталізації, як провідного фактору в інноваційному розвитку людства. Мета статті – визначити роль та значення явища діджиталізації під час опанування англійської мови у закладах вищої світи та окреслити місце діджиталізованого підходу до оцінювання якості засвоєння матеріалу. У процесі вивчення іноземних мов особливе місце посідає мотиваційна сфера, що реалізується через пізнавальну та інтелектуальну потреби. Вважаємо, що вирішити питання мотивації у процесі вивчення іноземної мови сьогодні у закладі вищої освіти можливо з допомогою діджиталізації. Діджиталізація – це процес активного використання цифрових технологій, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу, розвитку особистості та формування відповідних компетенцій, як необхідної складової у цифровому світі. До найпоширеніших цифрових технічних засобів належать інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, акустична система, інтерактивна панель, 3-D окуляри та смартфон. Ресурси освітніх інтерактивних платформ з вивчення іноземних мов можуть бути як основним джерелом, так і доповнювати навчально-методичні матеріали. Діджиталізація допомагає застосовувати цифрові технології та інструменти навчання іноземних мов відповідно до цілей та завдань, формування ініціативної комунікативної компетентності; планувати та організовувати освітній процес з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей, дотримуючись загальнодидактичних та методичних принципів, методів та прийомів навчання; здійснювати різні види контролю та оцінювання; розвивати навички колаборації з колегами; забезпечувати безперервність процесу навчання. Лише розумне використання діджиталізації із врахуванням усіх позитивних та негативних сторін сприятиме реалізації мети щодо ефективного опанування англійської мови студентами закладів вищої освіти.

Ключові слова: діджиталізація, освіта, англійська мова, студент, заклад вищої освіти.

Oksana TSYMBALYSTA,

orcid.org/0000-0003-4895-472X

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Kyiv National University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine) o.tsymbalysta@knute.edu.ua*

Oksana KRYVENKO,

orcid.org/0000-0003-2359-9434

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
Kyiv National University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine) v.svatko@gmail.com*

DIGITALIZATION AS A TOOL FOR LEARNING ENGLISH IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article deals with the significance of the role of digitalization in the process of learning English. Nowadays, digital technologies exist as an integral part with financial, social, humanitarian and other technologies to satisfy the development of humanity, but at the same time requires a new approach to the educational environment. The formation of an information society, as a necessary condition for ensuring the competitiveness of a future specialist with knowledge of English, requires the active use of digitalization as a leading factor in the innovative development of humanity. The purpose of the article is to determine the role and significance of digitalization for learning English in higher education institutions, and to outline the place of the digitized approach to assessing the quality of material acquisition. In learning foreign languages, a special place is occupied by the motivational sphere, which is realized through cognitive and intellectual needs. Solving the issue of motivation in learning a foreign language today in a higher education institution is possible with the help of digitalization. Digitalization is a process of active use of digital technologies, which contributes to the assimilation of educational material, the development of personality and the formation of relevant competencies as a necessary component in the digital world. The most common digital technology tools include an interactive whiteboard, a multimedia projector, a speaker system, an interactive panel, 3-D glasses, and a smart phone. The resources of educational interactive platforms for learning foreign languages can be the important source and complement educational and methodological materials. Digitalization helps to apply digital technologies and foreign language learning tools in accordance with goals and objectives, formation of foreign language communicative competence; to plan and organize the educational process taking into account psychological features, observing general didactic and methodical principles and methods of learning; carry out various types of control and evaluation; develop collaboration skills with colleagues; to ensure the continuity of the learning process. Only the intelligent use of digitalization, taking into account all the positive and negative sides, will contribute to the realization of the goal in effective mastering of the English language by students of higher education institutions.

Key words: digitalization, education, English language, student, higher education institution.

Постановка проблеми. Наш час – це час цифрових технологій, які проникли у всі сфери діяльності та життя людини. Вони використовуються як в роботі, так і для дозвілля. Цифрові технології розвиваються настільки швидко, що те, що є актуальним сьогодні, завтра може бути вже застарілим. У наш час цифрові технології існують у невід’ємній частині з фінансовими, соціальними, гуманітарними та іншими технологіями, що задовольняє розвиток людства, але водночас вимагає нового підходу до освітнього середовища. Діджиталізація змінює середовище освіти в закладах вищої освіти, вимагаючи постійного розвитку та вдосконалення. Формування інформаційного суспільства, як необхідної умови забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця із знанням англійської мови, вимагає активного використання діджиталізації, як провідного фактору в інноваційного розвитку людства.

Аналіз досліджень. Сьогодні ті чи інші питання діджиталізації освітнього процесу та пов’язані з нею проблеми вивчають багато науковців. Так, значенням безперервної світи займалися В. Андрущенко, О. Головка, С. Гримблат, С. Клепка, М. Лукашевич; виклики діджиталізації для закладів вищої освіти досліджував І. Варжанський; явище діджиталізації закладів освіти як ефективну модель управління якістю надання освітніх послуг вивчали А. Малахов та О. Хмельна. До питань мобільного навчання зверталися Н. Гончарова, Р. Гуревич, А. Дробін, І. Мазурок, Н. Рашевська, В. Сіпій, Г. Скрипка та інші. А. Добринін, В. Курепін, В. Синяков, І. Фрумін, Л. Таїрова, М. Добрякова, О. Горицька, О. Горлова та інші свої праці присвятили аналізу деяких аспектів та особливостей використання інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. Однак питанню ролі та значення

використання засобів діджиталізації на заняттях з вивчення англійської мови у закладах вищої світи приділено недостатньо уваги, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначити роль та значення явища діджиталізації під час опанування англійської мови у закладах вищої світи та окреслити місце діджиталізованого підходу до оцінювання якості засвоєння матеріалу. Предмет – особливості діджиталізованого опанування іноземної мови, зокрема, англійської. Об'єкт – процес діджиталізації на заняттях з вивчення англійської мови у закладах вищої світи.

Методи дослідження: порівняльний аналіз дозволив зробити теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел; структурно-системний аналіз форм, методів і засобів навчання дав можливість систематизувати та узагальнити зібраний практичний матеріал.

Виклад основного матеріалу. У 2008 р. Міністерством освіти і науки України було представлено основні принципи розвитку вищої освіти в країні, реалізація яких сприятиме максимальній мобілізації можливостей та здібностей кожної людини, що дасть змогу вирішити соціальну та економічну проблеми освіти. У контексті неперервного навчання людський капітал визначається як сукупність людських якостей та навичок, заснованих на концепціях здоров'я, природних здібностей, професіоналізму та мобільності. Кожен член суспільства повинен бути оптимально пристосований до професійної діяльності шляхом максимального використання індивідуальних здібностей. Для досягнення цієї мети важливо інвестувати у вищу освіту та навчання людей, а також пришвидшити вирішення фундаментального завдання модернізації національної системи освіти, щоб кожен міг отримати нові знання, навички та компетенції, необхідні в процесі навчання впродовж життя. Особливо це важливо у світлі швидкого розвитку та змін в інформаційному суспільстві (Волкова, Вороніна, 2021: 49).

Оволодіння іноземною мовою і розвиток інтелектуальної сфери це єдиний процес через пошук відповідей і рішень, визначення понять, формулювання суджень та узагальнень.

Складовими розвитку інтелектуальної сфери студентів засобами іноземної мови є: розвиток мовної та мисленнєвої діяльності, загальних методів мислення, мовленнєвих навичок, пізнавальних умінь і процесів, активізація механізмів самостійної інтелектуальної діяльності (Желясков, 2021: 15).

У процесі вивченні іноземних мов особливе місце посідає мотиваційна сфера, що реалізується через пізнавальну (студенти розширюють свої професійні знання і кругозір) та інтелектуальну (студенти отримують нові знання) потреби.

Мотивація є умовою для будь-якої людської діяльності та одним з основних чинників успішного навчання іноземної мови. Хочемо зазначити, що мотивація вивчення іноземної мови виникає не до початку спеціально організованої навчальної діяльності, а в процесі діяльності, якщо вона є цікавою, а студенти і учні – активними й ініціативними в цій діяльності. До того ж основним завданням навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції у суб'єктів навчання, без якої неможливо досягти високого рівня міжкультурного спілкування. Спілкування, в свою чергу, є діяльністю, яка мотивує до обміну інформацією, досвідом, знаннями, навичками, результатами навчання. Можна зробити висновок, що кожен етап навчання підсилюється мотивацією, яка дає можливість отримати задоволення від самої навчальної діяльності, успішно досягти поставлених цілей і оцінити результати (Лузанова, 2021: 47).

Щоб підтримати мотивацію навчання, потрібно: створити «атмосферу причетності», яка буде стимулювати ініціативу учня, почуття відповідальності, підтримувати увагу та інтерес до іноземної мови; опрацьовувати цікаву інформацію, яка б відповідала потребам учнів/ студентів і мала б комунікативну цінність; моделювати проблемні ситуації, які вимагають розв'язання, використовуючи вже самостійно опрацьований мовний матеріал; стимулювати, спонукати, заохочувати суб'єктів навчання до пошуку інформації, джерел, які знаходяться поза межами навчання; створювати проблемні ситуації, які викликають бажання зрозуміти, з'ясувати, дізнатися нове, невідоме; створювати постійну підтримку та зворотній зв'язок між тим, хто навчає, і тим, кого навчають та ситуації позитивного емоційного переживання від результатів навчання (Лузанова, 2021: 49).

Вважаємо, що вирішити питання мотивації у процесі вивченні іноземної мови сьогодні у закладі вищої освіти вирішує явище діджиталізації.

Діджиталізація або цифрова трансформація – це зміни, пов'язані із імплементацією цифрових технологій (обладнанням фізичних об'єктів електронно-цифровими датчиками, пристроями, системами та забезпеченням електронно-комунікаційного обміну між ними), що стосуються будь-якої сфери життєдіяльності, мають на меті її

модернізацію та оптимізацію, утворюють кіберфізичний простір (Малахов, Хмельна, 2021: 399).

Діджиталізація стає головним трендом сучасності та радикальним чином перетворює сутнісні характеристики процесів усіх сфер суспільного життя. Сьогодні вже неможливо закладу освіти залишатися осторонь цифрової трансформації. Новітні технології стали невід'ємною частиною нашого повсякденного буття (Бербенюк, 2019).

Діджиталізація являє собою усвідомлений підхід докорінного перетворення будь-яких процесів на основі використання цифрових технологій. Ефективність реалізації розвитку сучасної особистості передбачає оновлення способів взаємодії з використанням можливостей цифрових технологій. Необхідно розуміти, що *цифрова трансформація* – не модне тимчасове явище. Це глобальна тенденція і максимальну вигоду від якої отримують освітні заклади, що повною мірою стануть лідерами в області перетворення освітнього процесу на основі використання цифрових тенденцій, зокрема, й в процесі освітньої партнерської взаємодії, яка на сьогодні не має нормативно-виконавчого інструментарію (Бербенюк, 2019).

Діджиталізація є однією з тих тенденцій, яка з великою часткою ймовірності проявиться в найближчі два десятиліття років і матиме найсильніший вплив (порівняно з іншими процесами) на реальність вищої освіти (Jaakkola, 2016). У нашій роботі діджиталізація визначається як це процес активного використання цифрових технологій, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу, розвитку особистості та формування відповідних компетенцій, як необхідної складової у цифровому світі.

Зв'язок змін в університетах із загальною діджиталізацією суспільства та самого університету став загальноприйнятою ідеєю. Обговорюються різні компоненти діджиталізації університетів: 1) он-лайн-освіта, 2) електронні освітні ресурси, 3) електронний документообіг, 4) навчання за допомогою тренажерів, віртуальної реальності, 5) формування компетенцій, необхідних у цифровому світі (OECD, 2016: 115).

До найпоширеніших цифрових технічних засобів відносимо: інтерактивну дошку, мультимедійний проектор, акустичну систему, інтерактивну панель, 3-D окуляри, смартфон та інші. Варто згадати сучасний підхід BYOD (BringYourOwnDevices – «візьми свій власний пристрій») – це принцип активного використання власних смартфонів, ноутбуків, планшетів та інших цифрових пристроїв, що студенти можуть принести із собою. Усі цифрові засоби використо-

вуються з метою підвищення ефективності засвоєння здобувачами освіти знань, умінь, навичок.

Беззаперечною роллю належить, звичайно, стартфону. Він є у кожного і коли йдеться про вивчення англійської мови, то він сприяє підвищенню інтересу вивчення мови; може бути використаний як для індивідуального навчання, так і для парної та групової роботи; має доступність до опанування знань безперервно; дає можливість піклуватися про навколишнє середовище (економічне використання паперу); забезпечує широке навчальне середовище та постійність зв'язку між усіма учасниками навчального процесу.

Для навчання англійської мови також можна використовувати популярні інтерактивні платформи. Ресурси освітніх інтерактивних платформ з вивчення іноземних мов можуть бути як основним джерелом, так і доповнювати навчально-методичні матеріали, що застосовуються в процесі вивчення іноземної мови з метою ефективної організації навчального процесу. Однак, на відміну від традиційних методик викладання іноземної мови, механізм роботи на освітніх інтерактивних платформах передбачає регулярний контроль діяльності здобувачів освіти (Ланських та ін., 2022: 18).

Масові відкриті онлайн-курси (МООС) – це сучасний освітній проєкт, інтерактивні платформи якого можуть одночасно використовуватися і як інструмент, і як цифрове середовище. На даний момент понад 48 мільйонів здобувачів освіти зареєстровано на найпопулярніших світових платформах МООС. МООС має на меті залучити здобувачів освіти до самостійного вивчення іноземної мови. Ця система забезпечує доступ до різноманітних лінгвістичних та інших мовних курсів он-лайн, інтерактивних платформ та забезпечує цифровізацію, зв'язок, різноманітність та інформативність навчального процесу (Ланських та ін., 2022: 18).

До масових відкритих онлайн-курсів можемо віднести: 1. Інструменти для створення мультимедійних презентацій (Genially, Video Puppet, Screencast-o-Matic та ін.). 2. Інструменти для створення інтерактивних вправ (Plickers, Quizizz, Learningapps та ін.). 3. Інструменти для створення тестів (OnlineTestPad, iLearn, Google Forms ін.). 4. Платформи для дистанційного навчання (Coursera, edX, FutureLearn, Udacity, Arzamas, General Assembly). 5. Інтерактивні платформи для вивчення іноземних мов: (Duolingo, LinguaLeo, LearnEnglish, BBC Learning English, Livemocha, Exam English, LyricsTraining, Bussu та ін.).

Масові відкриті он-лайн курси необхідно активно використовувати під час вивчення

іноземної мови, оскільки вони сприяють підвищенню якості навчального процесу за рахунок швидшого навчання та можливості вибору тих курсів чи інтерактивних платформ, які більше відповідають освітнім та науковим інтересам здобувачів освіти, а також їх особистим потребам, мотивам та професійним прагненням (Konnikova, 2019: 128–129).

Слід враховувати, що викладачам потрібна велика кількість часу на розробку електронного курсу. Після чого, робота не закінчується, а тільки починається, оскільки з моменту відкриття курсу викладач повинен щодня бути он-лайн для відповідей на питання на форумах курсу, перевірки робіт і активізації студентів. Створити ідеальний курс досить складно, оскільки для цього знадобитися час, апробація курсу, внесення коректив, рефлексія зі студентами. Крім того, викладач повинен бути ознайомлений з методичними рекомендаціями щодо розробки курсу, з чіткими вимогами щодо його наповнення та змісту. Інакше це може призвести до появи як «слабо наповнених» курсів, так і перевантажених. З одного боку, є технічна підтримка, яка займається навчанням викладачів роботі з програмним забезпеченням і його можливостями, а з іншого боку є викладачі, які можуть по-різному підійти до наповнення курсу (Поспелова, Коваленко, 2021: 33).

Система управління освітою розглядається як один з найкорисніших інструментів діджиталізації. Цифрові технології дозволяють проводити збір та статистичне оцінювання результатів навчання учнів та даних про успішність викладання, що умовно можна назвати академічною аналітикою. Завдяки їй, з'являються нові можливості, що виходять за межі традиційного навчання. Систематичний збір та аналіз накопичених даних робить освіту більш прозорою. Поглиблені знання про процеси викладання та навчання можуть сприяти покращенню якості викладання та умов навчання. Подальше використання складного аналізу даних може забезпечити динамічне та миттєве оцінювання рівня успішності навчання, що дозволить швидко реагувати на виникнення проблем (Малахов, Хмельна, 2021: 399).

Вважаємо, що використання продуктів діджиталізації допомагає:

- застосовувати цифрові технології та інструменти навчання іноземних мов відповідно до цілей та завдань, формування іншомовної комунікативної компетентності;
- планувати та організовувати освітній процес з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей, дотримуючись загально-дидактичних та

методичних принципів, форм, активних методів та прийомів навчання;

- формувати навички практичного використання он-лайн ігор, лексичних та граматичних он-лайн тренажерів;
- реалізувати проєктну діяльність та розвивати навички письма;
- створювати власні дидактичні інструменти для освітнього процесу;
- здійснювати різні види контролю та оцінювання навчальних досягнень;
- розвивати навички колаборації з колегами для спільного здобуття знань;
- забезпечувати безперервність процесу опанування англійської мови навіть у випадках надзвичайних ситуацій (війна, карантин тощо).

Але і погоджуємося із думкою Т. Ромашко, що у якості основних ризиків діджиталізації освіти є:

- ризики використання не достатньо вивчених технологій, коли опанування здобувачами одних можливостей витісняє інші більш важливі можливості освіти й розвитку;
- ризики, пов'язані з втратою внаслідок використання електронних версій освітніх програм навичок письмової фіксації основних ідей пропонованого матеріалу, і, як наслідок, погіршення здатності до його запам'ятовування й переосмислення;
- ризики погіршення здатності сприймати більші обсяги інформації внаслідок «дайджестманії»;
- ризик розвитку в здобувачів так званої екранної залежності;
- ризики можливого скорочення розумових здібностей, які ряд фахівців інтерпретують як «розвиток цифрового слабоумства»;
- ризики витиснення живого спілкування як комунікації, яка в багатьох випадках має суттєво більшу релевантність як для здобувачів, так і для педагогів, ніж електронні технології навчання;
- ризики, пов'язані зі здоров'ям;
- загрози, створювані кіберзлочинністю;
- ризики системних збоїв (Ромашко, 2021: 20).

Лише розумне використання діджиталізації із врахуванням усіх позитивних та негативних сторін сприятиме реалізації мети щодо ефективного опанування англійської мови студентами закладів вищої освіти.

Також важливою умовою успішного використання діджиталізації в освітньому середовищі є професійна підготовка викладачів – кожен повинен мати інформаційно-комунікаційну грамотність, іти в ногу із розвитком технологій та активно використовувати на заняттях із вивчення

іноземної мови відповідно до потреб сучасного студента.

Висновки. Життя сучасної людини передбачає постійну потребу в здобутті знань. Однією з найважливіших у сучасному світі є цифрова компетентність, тобто впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій. Відповідно до потреб цифрового суспільства активно формуються різні програми та технології навчання, що застосовуються для різних форм комунікації. Діджиталізація у процесі опанування англійської мови забезпечує активне здо-

буття знань, творчість, активну соціальну інтеграцію, але водночас вимагає критичного підходу до активного використання. Цифрові технології сприяють поліпшенню здатності висловлювати судження і діяти в межах професійної компетенції, що сприятиме самореалізації у суспільному житті. Перспектива подальших досліджень передбачає детальне вивчення та характеристика інтерактивних платформ з вивчення англійської мови, що можуть стати невід'ємною частиною для реалізації мети опанування іноземної мови у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бербенюк І. О. «Діджиталізація освіти – компетенції XXI століття». 2019. URL: <https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osviti-kompetencii-hhi-stolitta-172970.html>
2. Волкова С. Г., Вороніна Г. Р. Онлайн-навчання іноземних мов у контексті навчання впродовж життя. *Інноваційна педагогіка*. 2021, № 36. С. 48–51.
3. Желясков В. Психолого-педагогічний підхід до проблеми розвитку особистості засобами іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти*: збірник наукових праць. Ізмаїл, 2021. С. 14–16.
4. Ланських О. Б., Дернова Т. А., Рябцева І. А. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2022, № 44, т. 2. С. 18–23.
5. Лузанова Л. Мотивація як основний чинник підвищення ефективності навчання іноземних мов у форматі blended learning. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти*: збірник наукових праць. Ізмаїл, 2021. С. 46–49.
6. Малахов А. А., Хмельна О. Діджиталізація закладу освіти як ефективна модель управління якістю надання освітніх послуг. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021, № 10. С. 396–409.
7. Поспелова Г. Д., Коваленко Н. П. Проблеми підготовки фахівців із захисту рослин в умовах діджиталізації. *Модернізація освітньої діяльності та проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах діджиталізації*: матеріали 52-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів. Полтава, 2021. С. 33–34.
8. Ромашко Т. П. Діджиталізація освіти : переваги та ризики впровадження. *Модернізація освітньої діяльності та проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах діджиталізації*: матеріали 52-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів. Полтава, 2021. С. 18–21.
9. Duolingo: додаток для вивчення англійської мови. URL: <https://uk.duolingo.com/>.
10. Jaakkola H., Aramo-Immonen H., Henno J. and Mäkelä J., «The digitalization push in universities», 2016. *39th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija. 2016. pp. 1025–1031.
11. Ikonnikova M., Komochkova O. Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the US higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 73, Iss. 5, pp. 125–134.
12. OECD. Trends Shaping Education 2016. Paris, OECD Publishing, 2016. URL : http://dx.doi.org/10.1787/trends_educ2016-en

REFERENCES

1. Berbeniuk, I. O. (2019). "Didzhytalizatsiia osvity – kompetentsii XXI stolittia" ["Digitalization of education – competence of the 21st century"]. URL: <https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osviti-kompetencii-hhi-stolitta-172970.html> [in Ukrainian].
2. Volkova, S. H. & Voronina, H. R. (2021). Onlain-navchannia inozemnykh mov u konteksti navchannia vprodovzh zhyttia [Online learning of foreign languages in the context of lifelong learning]. *Innovatsiina pedahohika*. № 36. Pp. 48–51 [in Ukrainian].
3. Zheliaskov, V. (2021). Psykhologo-pedahohichniy pidkhid do problemy rozvytku osobystosti zasobamy inozemnoi movy (Psychological-pedagogical approach to the problem of personality development by means of a foreign language). *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoi osvity*: zbirnyk naukovykh prats. Izmail, 2021. Pp. 14–16 [in Ukrainian].
4. Lanskykh, O. B., Dernova, T. A. & Riabtseva, I. A. (2022). Rol interaktyvnykh platform u vyvchenni inozemnykh mov [The role of interactive platforms in learning foreign languages]. *Innovatsiina pedahohika*. № 44, T. 2. Pp. 18–23 [in Ukrainian].
5. Luzanova, L. (2021). Motyvatsiia yak osnovnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti navchannia inozemnykh mov u formati blended learning [Motivation as the main factor in increasing the effectiveness of foreign language learning in the blended learning format]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoi osvity*: zbirnyk naukovykh prats. Izmail. Pp. 46–49 [in Ukrainian].

6. Malakhov, A. A. & Khmelna, O. (2021). Didzhytalizatsiia zakladu osvity yak efektyvna model upravlinnia yakistiu nadання osvitnikh posluh [Digitization of the educational institution as an effective model of quality management of the provision of educational services]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Hraal nauky"*. № 10. Pp. 396–409 [in Ukrainian].
7. Pospelova, H. D. & Kovalenko, N.P. (2021). Problemy pidhotovky fakhivtsiv iz zakhystu roslyn v umovakh didzhytalizatsii [Problems of training specialists in plant protection in conditions of digitization]. *Modernizatsiia osvitnoi diialnosti ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh didzhytalizatsii: materialy 52-yi naukovo-metodychnoi konferentsii vykladachiv i aspirantiv*. Poltava. Pp. 33–34 [in Ukrainian].
8. Romashko, T. P. (2021). Didzhytylizatsiia osvity: perevahy ta ryzyky vprovadzhennia [Digitization of education: advantages and risks of implementation]. *Modernizatsiia osvitnoi diialnosti ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh didzhytalizatsii: materialy 52-yi naukovo-metodychnoi konferentsii vykladachiv i aspirantiv*. Poltava. Pp. 18–21 [in Ukrainian].
9. Duolingo: dodatok dlia vyvchennia anhliiskoi movy. URL: <https://uk.duolingo.com/> [in Ukrainian].
10. Jaakkola, H., Aramo-Immonen, H., Henno, J. & Mäkelä J. (2016). "The digitalization push in universities", 2016. *39th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija. Pp. 1025–1031.
11. Ikonnikova, M. & Komochkova, O. (2019). Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the US higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 73, Iss. 5, Pp. 125–134
12. OECD. (2016). Trends Shaping Education 2016. OECD Publishing, Paris. URL : http://dx.doi.org/10.1787/trends_educ2016-en

УДК 373.3.016:51:[373.3.017:336](045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-48>

Юлія ЧУЧАЛІНА,
orcid.org/0000-0001-5350-8236
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Україна) julia.chuchalina@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто сучасні підходи до формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики та створенню відповідних педагогічних умов. Проаналізовано сучасні вимоги до формування фінансової грамотності на уроках математики в початковій школі; уточнено зміст поняття «формування фінансової грамотності», під яким розуміємо цілеспрямований процес, який передбачає оволодіння економічними поняттями через знання арифметичних дій над числами в умовах ефективної взаємодії вчителя та учня. Саме в початковій школі вчитель може інтегрувати ігрові технології з традиційними технологіями навчання, що в свою чергу сприятиме якісному засвоєнню знань молодшими школярами з фінансової грамотності та арифметичних обчислень.

Встановлено, що для успішного формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики сприяють відповідні педагогічні умови, які реалізуються на засадах компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого та інтегративного підходів навчання.

Визначено, що компонентами фінансової грамотності молодших школярів виступають: мотивація, фінансові компетенції; фінансові навички; фінансові знання; фінансова поведінка, ставлення до фінансових питань; фінансова інклюзія; фінансова стійкість; фінансовий добробут, тощо.

Обґрунтовано, що педагогічними умовами для набуття функціональних знань з фінансової грамотності молодших школярів є впровадження системної інтеграції на уроках математики та застосування ігрових технологій навчання.

Запропоновано на уроках математики блок ігрових методів, який може включати в себе рольові ігри, ділові ігри, імітаційні ігри, інноваційні ігри та ігровий дизайн (наприклад: гра «Скільки це коштує?», «Грошові знаки», ігри типу «CashFlow» та «Living Capital», Web-Quest «Мандруючи, пізнавай – у відділення банку завітай» тощо), що, на думку автора, сприятиме формуванню фінансової грамотності на уроках математики у молодших школярів.

Ключові слова: фінансова грамотність, компоненти фінансової грамотності, педагогічні умови, молодші школярі, математика, ігрові технології.

Yulia CHUCHALINA,
orcid.org/0000-0001-5350-8236
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Professional Methods
and Innovative Technologies in Primary School
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine) julia.chuchalina@gmail.com

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPING FINANCIAL LITERACY AMONG YOUNGER STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

The article discusses current approaches to developing financial literacy among younger students in mathematics lessons and creating corresponding educational conditions. Also, it analyzes relevant requirements for developing financial literacy in mathematics lessons in primary school and clarifies the concept of “developing financial literacy”. The latter is understood as a process of gaining knowledge about economic concepts through arithmetic operations on numbers in an effective interaction between teacher and student. It is precisely in primary school that a teacher can integrate game-based learning technologies with traditional ones and thus enhance the acquisition of knowledge about financial literacy and arithmetic calculations by younger students.

The article proves that appropriate educational conditions, which adhere to competency-based, personal, practice-oriented and integrative approaches to learning, contribute to the development of financial literacy among younger students in mathematics lessons.

The components of younger students' financial literacy are the following: motivation, financial competencies; financial skills; financial knowledge; financial behaviour; an attitude towards financial issues; financial inclusion; financial stability; financial well-being.

The article shows that educational conditions for acquiring functional knowledge of financial literacy for younger students lie in implementing systematic integration in mathematics lessons and using game-based learning technologies.

Finally, the article suggests introducing gaming methods in mathematics lessons. They may include role-playing games, business games, simulation games, innovative games and game design (e.g., games "How much does it cost?", "Money symbols", "CashFlow", "Living Capital", a web-quest "Learn through Travelling – Visiting the Bank"). Altogether, they will enhance the process of developing financial literacy among younger students in mathematics lessons.

Key words: financial literacy, components of financial literacy, educational conditions, younger students, mathematics, game-based technologies.

Постановка проблеми. Формування фінансової грамотності у молодших школярів є особливо важливим аспектом у початковій школі. З огляду на вік учня, цей період є найкращим підґрунтям для розвитку фінансової культури особистості та формування у здобувачів освіти відповідних понять. «Фінансова грамотність – це сукупність базових знань у галузі фінансів, банківської справи, страхування, а також бюджетування особистих фінансів, які дозволяють людині правильно підбирати необхідний фінансовий продукт чи послугу, твердо оцінювати, брати на себе ризики, що можуть виникнути під час їх використання, грамотно накопичувати заощадження та визначати сумнівні (шахрайські) схеми вкладення грошей» (Бахмат, 2021: 108).

Зазначимо, що фінансова грамотність особистості тісно пов'язана з математичною компетентністю. Саме тому, впровадження основ фінансової грамотності на уроках математики для молодших школярів є найкраще наповнює освітнього процесу, за результатами реалізації якого у здобувачів освіти формуються знання, вміння та навички, які сприяють за певних життєвих ситуацій прийняттю обґрунтованих та ефективні рішення, «...маючи певні власні фінансові ресурси» (Andreas Schleicher PISA, 2019). Формування основ фінансової грамотності на уроках математики допоможе молодшим школярам досягти особистих цілей, забезпечить відчуття стабільності та допоможе інтегрувати знання в планування майбутнього життя.

Сьогодні, фінансова грамотність належить до ключових компетентностей особистості, що підтверджено та задекларовано нормативно-правовими документами у галузі освіти, зокрема у Державному Стандарті базової середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 зазначено, що «до ключових компетентностей належать... підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і

кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проєктів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо» (Про деякі питання, 2020).

В. Андрійчук зазначає, що «Державний стандарт початкової загальної освіти має на меті впровадження компетентнісного підходу, де головним із завдань є формування ключових компетентностей, які повинні сприяти підготовці здобувачів освіти до життя в суспільстві» (Андрійчук, 2021: 82).

На думку багатьох вчених «молодший шкільний вік – це віковий період, коли дитина взаємодіє з фінансовою сферою життя за допомогою арифметичних обчислень». Саме тому, формування основ фінансової грамотності у молодших школярів є одним із ключових завдань нової української школи (далі – НУШ). Підкреслимо той факт, що відповідно до Концепції «Нова українська школа» введено наскрізну лінію «Підприємливість та фінансова грамотність», яка «...допоможе дітям розуміти практичні аспекти фінансових питань (поняття заощаджень, інвестицій, позик тощо)...» (Як говорити з дітьми, 2020).

Формування фінансової грамотності у молодших школярів – це, насамперед, цілеспрямований процес, який передбачає оволодіння економічними поняттями через знання арифметичних дій над числами в умовах ефективної взаємодії викладача та учня. Саме в початковій школі вчитель може інтегрувати ігрові технології з традиційними технологіями навчання, що в свою чергу буде сприяти якісному засвоєнню знань молодшими школярами з фінансової грамотності та арифметичних обчислень.

Повертаючись до ключових компетентностей, які окреслюються Концепцією «Нова українська школа», зазначимо, що компетентність «ініціативність та підприємливість» тлумачиться як «здатність генерувати нові ідеї та ініціативи, втілювати їх з метою покращення свого соціального статусу та добробуту суспільства. Здатність раціонально поводитися як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати відповідні рішення у сфері зайнятості,

фінансів тощо» (10 ключових компетентностей, 2022), формується з першого ступеня освіти – початкової школи, а отже окреслена тема дослідження є актуальною та своєчасною і потребує більш ґрунтовного вивчення та визначення ефективних педагогічних умов, які сприяли б формуванню фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики.

Аналіз досліджень. Проблема формування фінансової грамотності досліджується багатьма науковцями, зокрема: формування фінансової грамотності особистості (А. Лусарді, Т. Люсей, О. Мітчелл), теоретичні аспекти поняття «фінансова грамотність» (Н. Бахмат, Т. Бурлаєнко, О. Ковтун, Р. Кіусаки, Л. Остапенко та ін.); проблема формування підприємливості та фінансової грамотності у здобувачів освіти (Дональда Куратко, О. Кириленко, Л. Примостка, С. Панченко, Т. Смовженко та ін.); формування фінансової культури у школярів (А. Довгань, Т. Слав'юк, О. Часнікова).

З огляду на окреслену проблему дослідження інтеграція підприємницької компетентності до змісту навчальних програм загальної середньої освіти представлена у роботах О. Овчарук, Л. Пужайчереда, базові поняття економічної освіти школярів в Україні окреслено у дослідженнях І. Пронікової, І. Фаловської, Н. Заєць, Т. Чміль та ін.; педагогічні умови на засадах компетентнісного підходу розкриті у роботах О. Дубініної, В. Маслова, З. Рябової, Т. Махині та ін.

З огляду на вище окреслене, велика кількість наукових праць з проблеми дослідження лише підкреслює той факт, що тема статті є актуальною, а деякі аспекти, зокрема визначення педагогічних умов формування фінансової грамотності молодших школярів, потребують більш детального вивчення.

Мета статті. Метою статті є теоретичний аналіз наукових здобутків з проблеми дослідження, на основі аналізу наукової і методичної літератури визначити сутність й педагогічні умови формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках математики. Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті: здійснити теоретичний аналіз наукових здобутків з проблеми дослідження; узагальнити особливості та методичні основи формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики; визначити педагогічні умови формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Стратегії фінансової грамотності основними

пріоритетами визначено: змінити фінансову культуру; сформувати українця європейського, фінансово обізнаного; фокус на молодь; розробити єдину комунікаційну платформу; створити освітньо-інформаційний центр (Національна стратегія, 2019).

У звіті «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні: результати дослідження за 2019 р.» зазначено, що «Україна відстає за рівнем фінансової грамотності від провідних країн – 11,6 в Україні (з 21 бала). Недостатня фінансова грамотність – однаково актуальна проблема усіх українців (незалежно від віку, статі, регіону проживання). Українці уникають розмов про особисті фінанси та методи управління ними. Більшість українців орієнтовані на витрачання грошей у поточному періоді, схильні більше витратити, ніж заощаджувати. В Україні спостерігається низький рівень користування фінансовими послугами та продуктами: 40% населення за останні два роки не користувались жодними фінансовими послугами або продуктами. Існує високий суспільний запит на підвищення фінансової грамотності» (Стратегія фінансової грамотності, 2019).

У наукових дослідження вказано, що «фінансова грамотність – одна з десяти ключових компетентностей, на які орієнтується Нова українська школа. Наскрізна лінія зосереджується на розвитку лідерських ініціатив, здатності успішно функціонувати в умовах швидкого і мінливого навчання, забезпечуючи здобувачам освіти краще розуміння практичних аспектів фінансових питань, зокрема: заощадження, інвестування, кредити, страхування, позики тощо».

Ця наскрізна лінія має забезпечувати вирішення практичних завдань щодо бізнес-планування та реальної оцінки власних здібностей школярів, складання сімейного бюджету, формування економічного доступу до природних ресурсів та ін.

Відповідно до навчальних програм, які представлені на сайті Інституту модернізації змісту освіти МОН України (Програмне забезпечення у основній, 2022), починаючи з початкових класів, здійснюють міжпредметні зв'язки в межах реалізації змістовної лінії «Підприємливість і фінансова грамотність», яка регламентується Концепцією НУШ.

Наприклад, метою курсу «Фінансова абетка» для учнів 2 класу ЗЗСО є «формування громадянської та соціальної компетентності учнів на основі засвоєння ними базових фінансових знань та практичних навичок, їх використання у житті, сприяння соціальній адаптації учнів молодших

класів в умовах ринкового середовища, що сприяє психічному і соціальному розвитку дитини як особистості і громадянина» (Фінансова грамотність для, 2020).

Ефективність досягнення цієї мети можлива лише завдяки використанню в освітньому процесі різних педагогічних умов, які в свою чергу реалізуються на засадах компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого та інтегративного підходів навчання (рис. 1).



Рис. 1. Підходи щодо формування фінансової грамотності молодших школярів

Проаналізуємо кожний із представлених на рис.1 підходів формування фінансової грамотності молодших школярів.

Компетентнісний підхід виступає в якості фундаменту для визначення суті фінансової грамотності школярів, її структури і змісту, а також місця в системі компетенцій випускника ЗЗСО і тісно пов'язаний з іншими, не менш важливими у формуванні фінансової грамотності підходами.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам учень – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто здобувач освіти, як особистість. Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь, учитель визначає навчальну мету уроку формує, спрямовує і коригує весь освітній процес з метою розвитку особистості здобувача освіти.

Контекстний підхід забезпечує інтеграцію освітнього процесу з реальним життям і орієнтує на використання фінансового контексту як змістовної основи для застосування знань, умінь і способів діяльності з інших предметних галузей.

Сутність практико-орієнтованого підходу до навчання фінансової грамотності полягає в отриманні нових фінансових знань і формування практичного досвіду їх використання при вирішенні життєво важливих завдань і проблем;

емоційного і пізнавального насичення творчого пошуку учнів.

Практико-орієнтований підхід дозволяє розкрити зв'язки між фінансовими знаннями і повсякденним життям людини, орієнтований на виклики сьогодення та відповідні економічні трансформації в суспільстві й державі в цілому.

Інтегративний підхід передбачає взаємодію закладу освіти, учасників освітнього процесу, представників підприємницької спільноти, професійних учасників фінансового ринку, громадських і некомерційних організацій, батьківського співтовариства, ЗМІ тощо.

Суб'єктний підхід, у процесі формування фінансової грамотності учнів передбачає створення умов для їх особистісного розвитку, що виражається в здатності успішно адаптуватися в постійно мінливу освітню, соціокультурну ситуацію, їхні потреби в прояві активності і самостійності, в усвідомленні школярами відповідальності за саморозвиток у фінансовій сфері (Гельбак, 2017: 18).

Досліджуючи підходи навчання та сам феномен фінансової грамотності звернемося до основних компонентів даного поняття. На думку С. Вожжова «фінансова грамотність передбачає наявність трьох основних компонентів: уміння заощаджувати; уміння витратити; уміння заробляти» (Фінансова грамотність як, 2018). І. Хом'юк вважає, що основними компонентами фінансової грамотності виступають: «мотиваційний (система мотивів, навички самоосвіти, самовдосконалення в фінансовій освіті, критичного мислення, самостійної роботи, самоорганізації та самоконтролю); ціннісний (ціннісні установки щодо необхідності знань фінансової теорії); когнітивний (знання у фінансовій сфері та їх постійне оновлення); операційний (використання отриманих фінансових знань на практиці)» (Хом'юк, 2019: 99).

На нашу думку, компонентами фінансової грамотності молодших школярів виступають: *мотивація* (навички до самоосвіти), *фінансові компетенції* (здатність особистості застосовувати знання і вміння, успішно діяти на основі накопиченого практичного досвіду при вирішенні задач в області особистих фінансів); *фінансові навички* (навички, які потрібні для прийняття відповідальних економічних та фінансових рішень); *фінансові знання* (знання про фінансові продукти); *фінансова поведінка, ставлення до фінансових питань* (планування, заощадження, порівняння продуктів, звернення за консультацією, обговорення фінансових питань); *фінансова інклюзія* (оцінка рівня особистості користуватися фінансо-

вими продуктами); *фінансова стійкість* (передбачає оцінювання шести елементів: контроль за грошима, контроль за витратами, планування індивідуальних фінансів, наявність фінансової подушки, управління фінансовими шоками і чутливість до шахрайства); *фінансовий добробут* (ґрунтується на основі оцінювання таких тверджень: мої фінанси контролюють моє життя; я просто звожу кінці з кінцями; у мене залишаються гроші в кінці місяця; через свою фінансову ситуацію я відчуваю, що ніколи не матиму того, що прагну в житті; я стурбований тим, що мої гроші не нескінченні).

За дослідженнями PISA «освітній процес має забезпечувати глибокі взаємопов'язані зв'язки між предметами, інтеграція та міждисциплінарність є абсолютною необхідною вимогою сьогодення» (Andreas Schleicher PISA, 2019). Відповідно до досліджень PISA виділяється чотири види пізнавальної діяльності особистості, які актуалізують знання і розуміння в області фінансів: виявлення фінансової інформації, застосування фінансових знань, оцінка фінансових проблем, аналіз інформації в фінансовому контекст.

Отже, аналіз наукових здобутків свідчить, що в процесі формування фінансової грамотності молодших школярів розвивається економічне мислення, яке сприяє осмисленню явищ економічного життя, засвоєнню економічних понять, формуванню економічних уявлень і застосування набутих знань у життєвих ситуаціях.

Все вище зазначене можливо реалізувати за певних педагогічних умов, які забезпечуються завдяки інтеграції компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого та інтегративного підходів навчання.

Педагогічними умовами для набуття функціональних знань з фінансової грамотності молодших школярів ми вважаємо впровадження системної інтеграції на уроках математики та застосування ігрових технологій навчання. На інтегративний складник формування фінансової грамотності вказує й зроблений нами аналіз підручників і навчальних програм для НУШ, зокрема у підручнику М. Вашуленко пропонуються завдання на формування та аналіз явища ощадливості, автор підручника торкається теми марнотратства; серед завдань з української мови зустрічається перелік слів «фінанси, кошти, гроші» та стоїть завдання з'ясувати, антоніми чи синоніми цих слова. Крім цього, є завдання на створення реклами з додатковими умовами, рекламного плакату, слоганів до журналів та дослідження історії успіху відомих людей.

За підручником Г. Сапун (у 2-х частинах), молодші школярі за допомогою твору «Лялька» мають змогу познайомитися з таким явищем, як благодійність; створюють рекламний буклет; за допомогою української народної казки «Як кіт чоботи купував» вчиться бути обачними та не потрапити у фінансові пастки; з'ясовують значення слова «банкнота», працюють над фото колажем «Відомі українці, зображені на банкнотах»; працюють з термінами «банкір», «купюра», «валюта»; створюють та рекламують власний продукт – книжечку; створюють власну афішу.

Щодо методів і форм ігрового навчання, то вони в основному імітують і забезпечують, активний підхід до вирішення проблемних ситуацій, які формують високий рівень фінансової грамотності молодших школярів.

Головною особливістю ігрового навчання є забезпечення інтеграції теорії та практики, а також сприяння розвитку особистісних якостей у молодших школярів при формуванні фінансової грамотності на уроках математики.

Під час формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках математики блок ігрових методів може включати в себе *рольові ігри, ділові ігри, імітаційні ігри, інноваційні ігри та ігровий дизайн*.

Рольові ігри (RPG) навчають або розважають, тип драматичної дії, яку учасники виконують у межах обраних ролей, керуючись характером своєї ролі та внутрішньою логікою середовища дії; разом вони створюють або контролюють вже створену свою ділянку. Дії учасників гри вважаються вдалими або не відповідними до прийнятих правил. Гравці можуть імпровізувати в межах обраних правил, які визначають напрямок і результат гри. Рольова гра – це спосіб розширити досвід учасників гри, представивши їм несподівану ситуацію, в якій їм кидається виклик зайняти позицію (роль) когось.

Ділова гра – метод моделювання рішень учнів у різних ситуаціях, реалізований за правилами групи людей або особи з ПК у режимі діалогу, у разі виникнення конфліктних ситуацій чи інформаційної невизначеності. ділові ігри мають компоненти, які принципово відрізняють їх від усіх інших технологій, а зокрема, що вони мають операційний сценарій або блокову структуру, яка закладена в більш-менш жорсткий алгоритм «правильності» та «неправильності» рішення. У грі учасники мають вплив на майбутні події.

Імітаційні ігри – це різновид ділової гри, в якій поведінка учасників визначається моделлю бізнес-середовища, представленої у вигляді

ігрового моделювання. Простіше кажучи, цей вид гри є ігровим методом аналізу та розв'язання складних проблем, які не мають чіткого рішення. Ігри можуть орієнтуватися на розвиток окремої людини, організації, регіону або проблеми суспільства в цілому (Приходько, 2014: 12).

Інноваційна гра – це особливий метод який використовується в ході проектного, експертного та навчального консультування. На відміну від імітаційних ігор інноваційна гра відноситься до класу ігор відкритого типу (Інноваційні ігри, 2017).

Ігровий дизайн (playful design) в освітньому процесі використовують, з метою відтворення життєвих ситуацій (Гра як інструмент, 2018).

Проаналізуємо деякі з ігор, які забезпечують формування фінансової грамотності на уроках математики у молодших школярів.

«Скільки це коштує»? Демонструємо дитині картки з різними предметами та просимо озвучити скільки може він коштувати. Потім покажіть реальну вартість товару, підтверджуючи сказане цінником, чеком чи їх знімком. Можна пограти одразу в магазині під час здійснення покупок.

«Грошові знаки». Для цієї гри можна використати справжні купюри, сувенірні гроші або навчальний набір, наприклад, навчальний набір «Грошові знаки України». Така гра допоможе познайомити з діючими з грошовими одиницями України, їх співвідношенням, поняттями «вартість», «ціна» і «кількість». За допомогою набору можна тренувати навички додавання, віднімання, множення і ділення. Спочатку ознайомте дитину з номіналом кожної купюри, поясніть, що зображена цифра показує кількість грошей. Наведіть приклади, що за таку суму можна придбати, запропонуйте дитині самій обрати товар на певну суму.

Ігри типу “CashFlow” (рис. 2), “Living Capital” представляють цінність з точки зору розвитку фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. Суть ігор полягає в тому, щоб показати, як раціонально керувати і навпаки – нерозумно використовувати власні ресурси. Максимально ближче до реального життя, учні можуть отримати можливість побачити, як кожен нераціонально використаний «центр» формує або псує успіх їхнього майбутнього. Цей фінансовий симулятор розроблено з урахуванням реальності життя, яка враховує реальні фінансові механізми та інструменти. В результаті моделювання життєвих ситуацій з власних помилок набувається досвід, який допомагає приймати правильні фінансові рішення в реальному житті. Хід гри такий, що на початку всі учасники гри будуть приблизно в однакових

умовах: зі стабільною зарплатою і нормальними витратами на проживання. Кожен гравець отримує змодельовану ситуацію, легенду гравця. Під час гри ситуація змінюється: хтось потрапляє в боргову яму, а хтось поступово будує бізнес для досягнення своєї дорогоцінної мрії.



Рис. 2. Вікно гри “CashFlow”

Імітаційні ігри забезпечуються технологією Web-Quest, яка відкриває нові можливості для застосування вчителем активних засобів навчання та дозволяє молодшим школярам не тільки отримати нові знаннями, а й навчитися їх застосовувати у реальному. Важливими характеристиками Web Quest є: «Пошук», який може бути пов'язаний з пригодою чи грою; розв'язання проблеми з використанням елементів рольової гри, що реалізується за допомогою інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Берні Додж, у своїх дослідженнях виділяє такі основні типи можливих завдань: перенесення; планування та проектування; самопізнання; складання; творча роль; аналітичне завдання; детектив; пазл; загадкова історія; досягнення консенсусу; оцінка; журналістське розслідування; переконання; наукове дослідження.

Зауважимо, що технологія Web-Quest створює умови для ефективного формування різних видів компетентностей у молодших школярів, зокрема: предметної (математичної), міждисциплінарної та основної (або ключової) компетентності (фінансова, громадянська, інформатична, пізнавальна, соціокультурна (комунікативна) та ін.).

Наприклад, проведення Web-Quest «Мандруючи, пізнавай – у відділення банку завітай» забезпечує закріплення знань учнів з фінансової грамотності; розширює їх знання про фінансові установи держави; сприяє дослідженню значення фінансової поведінки особистості; розвиває логічне, критичне та математичне мислення у молодших школярів (рис. 3).

Таким чином, методика проведення навчальних ігор на уроках математики базується на ігро-

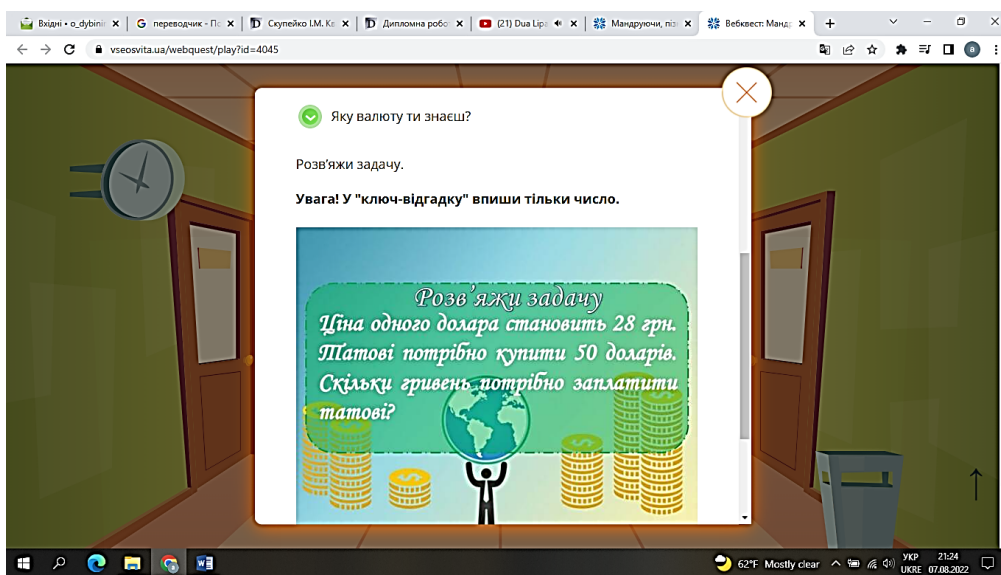


Рис. 3. Вікно Web-Quest «Мандруючи, пізнавай – у відділення банку завітай» (Мандруючи, пізнавай, 2022)

вому спілкуванні, яке породжує та розвиває у свідомості молодших школярів якісно нову інформацію про моделювання як ефективний метод накопичення знань і формування знань. Також, велике значення відіграє ігрове навчальне середовище, яке є цінним у формуванні фінансової грамотності молодших школярів, формуванні їх компетентностей та досвіду фінансової поведінки у подальшому повсякденному житті.

Висновки. За результатами теоретичного дослідження можемо зробити висновок, що фінансову грамотність молодших школярів можна розглядати як інтегративну складову, що реалізується через особистостісний (мотиваційний, ціннісний), пізнавальний та операційний компоненти. Зауважимо, що формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках математики дозволяє сформуванню компетентностей, які реалізуються через наскрізні лінії, що є вектором концепції НУШ щодо прийняття правильних фінансових рішень, набуття впевненості та рішучості.

До фінансової грамотності молодших школярів є оволодіння базовими економічними поняттями, початковими економічними компетентностями, мінімальними практичними навичками раціональної фінансової поведінки, вмінням приймати рішення, приймати різноманітні рішення тощо. В організації уроків математики щодо формування

основ фінансової грамотності повинна гармонійно поєднуватися мотиваційна, пізнавальна та операційна діяльність. Учитель повинен мотивувати молодших школярів до фінансового успіху; створити умови для інтеграції фінансової грамотності на уроках математики; розвивати критичне мислення у фінансових питаннях; навчити ефективно управляти власними фінансами та навчити відповідально користуватися фінансовими послугами.

Таким чином, аналізуючи наукові здобутки щодо формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики нами було уточнено поняття «формування фінансової грамотності», під яким ми розуміємо, насамперед, цілеспрямований процес, який передбачає оволодіння економічними поняттями через знання арифметичних дій над числами в умовах ефективної взаємодії викладача та учня. Саме в початковій школі вчитель може інтегрувати ігрові технології з традиційними технологіями навчання, що в свою чергу буде сприяти якісному засвоєнню знань молодшими школярами з фінансової грамотності та арифметичних обчислень.

Перспективним напрямом для досліджень залишається підготовка конкретних методичних рекомендацій, щодо формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики з урахуванням вимог сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук В. Навчання фінансової грамотності учнів початкової школи: міжнародний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Випуск № 1 (66), 2021. С. 81–87.
2. Бахмат Н. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. № 31 (2021). С. 107–122.

3. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: методичні рекомендації. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 24 с.
4. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>
5. Інноваційні ігри. URL: <https://stud.com.ua/13174/investuvannya/innovatsiyni>
6. Мандруючи, пізнавай – у відділення банку завітай. URL: <https://vseosvita.ua/webquest/mandruiuchy-piznavai-u-viddilennia-banku-zavitai-4045.html>
7. Національна стратегія фінансової грамотності. Презентація. Офіційний сайт НБУ України. URL: <https://bank.gov.ua/news/all/strategiya-finansovoyi-gramotnosti>
8. Приходько Б. Стратегічні напрями підвищення рівня фінансової грамотності населення України. *Вісник Національного банку України*. Київ, 2014. № 2 (216). С. 11–16.
9. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
10. Стратегія фінансової грамотності: версія 1.0. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Strategy_fingramotnist%D1%96_NBU_pr.pdf?v=4
11. Фінансова грамотність для учнів початкової школи. URL: <https://thepresentation.ru/pedagogika/fnansova-gramotnst-dlya-uchnv-pochatkovo-shkoli>
12. Фінансова грамотність як одна з найважливіших компетенцій людини. URL: <https://naurok.com.ua/post/finansova-gramotnist-yak-odna-z-nayvazhlivishih-kompetenci-lyudini>
13. Хом'юк І. В. Формування фінансової грамотності майбутніх інженерів на заняттях з вищої математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2019. № 6. С. 99–105.
14. Як говорити з дітьми про гроші. Фінансова грамотність і НУШ. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/yak-govoriti-z-ditmi-pro-groshi-finansova-gramotnist-i-nush-50073790.html>
15. 10 ключових компетентностей нової української школи. URL: http://www.school28.edukit.lviv.ua/informaciya_pro_zaklad/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/
16. Програмне забезпечення у основній і початковій школі. URL: <https://imzo.gov.ua/kurs-finansova-gramotnist-programne-zabezpechennya-u-osnovnij-i-pochatkoviy-shkoli/>
17. Andreas Schleicher PISA 2018: Insights and Interpretations, 2019. 63 p. URL: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
18. Financial literacy. Wikipedia. The free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Financial_literacy

REFERENCES

1. Andriichuk V. Navchannia finansovoi hramotnosti uchniv pochatkovoї shkoly: mizhnarodnyi dosvid [Teaching financial literacy of primary school students: international experience]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky)*. Vypusk № 1 (66). 2021. pp. 81–87. [in Ukrainian]
2. Bakhmat N. Formuvannia osnov finansovoi hramotnosti molodshykh shkolariv na urokakh matematyky v novii ukrainskii shkoli [Formation of the foundations of financial literacy of younger schoolchildren in mathematics lessons in a new Ukrainian school]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. № 31 (2021). pp. 107–122. [in Ukrainian]
3. Helbak A.M. Formuvannia pidpriemlyvosti uchnia yak kliuchovoi kompetentnosti dlia zhyttia: metodychni rekomendatsii [Formation of student entrepreneurship as a key competence for life: methodical recommendations]. *Kropyvnytskyi: KZ “KOIPPO im. Vasylia Sukhomlynskoho”*, 2017. 24 p. [in Ukrainian]
4. Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?]. URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> [in Ukrainian]
5. Innovatsiini ihry [Innovative games]. URL: <https://stud.com.ua/13174/investuvannya/innovatsiyni> [in Ukrainian]
6. Mandruiuchy, piznavai – u viddilennia banku zavitai [When traveling, get to know each other - visit a bank branch]. URL: <https://vseosvita.ua/webquest/mandruiuchy-piznavai-u-viddilennia-banku-zavitai-4045.html> [in Ukrainian]
7. Natsionalna stratehiia finansovoi hramotnosti. Prezentatsiia. Ofitsiynyi sait NBU Ukrainy [National strategy of financial literacy. Presentation. Official website of the NBU of Ukraine]. URL: <https://bank.gov.ua/news/all/strategiya-finansovoyi-gramotnosti> [in Ukrainian]
8. Prykhodko B. Stratehichni napriamy pidvyshchennia rivnia finansovoi hramotnosti naseleennia Ukrainy [Strategic directions of increasing the level of financial literacy of the population of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho banku Ukrainy*. Kyiv, 2014. № 2 (216). pp. 11–16. [in Ukrainian]
9. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [About some issues of state standards of comprehensive general secondary education]. *Elektronnyi resurs*. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian]
10. Ctratehiia finansovoi hramotnosti: versiia 1.0 [Financial literacy strategy: version 1.0]. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Strategy_fingramotnist%D1%96_NBU_pr.pdf?v=4 [in Ukrainian]
11. Finansova hramotnist dlia uchniv pochatkovoї shkoly [Financial literacy for primary school students]. URL: <https://thepresentation.ru/pedagogika/fnansova-gramotnst-dlya-uchnv-pochatkovo-shkoli> [in Ukrainian]
12. Finansova hramotnist yak odna z naivazhlyvishykh kompetentsii lyudyny [Financial literacy as one of the most important human competencies]. URL: <https://naurok.com.ua/post/finansova-gramotnist-yak-odna-z-nayvazhlivishih-kompetenci-lyudini> [in Ukrainian]

13. Khomiuk I. V. Formuvannia finansovoi hramotnosti maibutnikh inzheneriv na zaniattiakh z vyshchoi matematyky [Formation of financial literacy of future engineers in higher mathematics classes]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. 2019. № 6. pp. 99–105. [in Ukrainian]
14. Yak hovoryty z ditmy pro hroshi. Finansova hramotnist i NUS [How to talk to children about money. Financial literacy and NUS]. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/yak-govoriti-z-ditmi-pro-groshi-finansova-gramotnist-i-nush-50073790.html> [in Ukrainian]
15. 10 kliuchovykh kompetentnosti novoi ukrainskoi shkoly [10 key competencies of the new Ukrainian school]. URL: http://www.school28.edukit.lviv.ua/informaciya_pro_zaklad/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/ [in Ukrainian]
16. Prohramne zabezpechennia u osnovnii i pochatkovii shkoli [Software in basic and elementary school]. URL: <https://imzo.gov.ua/kurs-finansova-gramotnist/programne-zabezpechennya-u-osnovniy-i-pochatkoviy-shkoli/> [in Ukrainian]
17. Andreas Schleicher PISA 2018: Insights and Interpretations, 2019. 63 p. URL: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
18. Financial literacy. Wikipedia. The free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Financial_literacy

УДК 378.147:004.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-49>

Владлен ШАПО,
orcid.org/0000-0002-3921-4159
кандидат технічних наук, доцент,
професор кафедри озброєння
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна) vladlen.shapo@gmail.com

Олег ГАВАЛЮХ,
orcid.org/0000-0001-8307-4002
кандидат військових наук, доцент,
заступник начальника з навчальної та наукової роботи
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна) hawaloleh@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ БАГАТОРІВНЕВОГО КУРСАНТСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ТАБЛИЦЬ ТА СЕРЕДОВИЩА РОЗРОБКИ СИСТЕМ АВТОМАТИЗАЦІЇ PC WORX

Приблизно з лютого 2020 року у зв'язку з епідемією COVID-19, а з 24 лютого 2022 року також через напад росії на Україну і розв'язання повномасштабної війни, курсанти та викладачі зіткнулися з необхідністю реалізації курсантського самоконтролю при тимчасовій чи постійній відсутності допомоги з боку викладача, при одночасному погіршенні якості викладання з боку викладачів та зниженні якості засвоєння навчального матеріалу курсантами під час реалізації навчального процесу в режимі онлайн. Такий самоконтроль може суттєво допомогти курсанту самостійно та незалежно перевірити себе, підвищити самооцінку та впевненість в своїх силах і підвищити якість знань. Курсанти вивчають, як правило, мінімум одну мову програмування високого рівня та автоматизацію розрахунків в електронних таблицях. Також курсанти різних технічних спеціальностей вивчають різноманітне прикладне математичне програмне забезпечення. Деякі курсанти також вивчають навіть більш специфічне технічне прикладне програмне забезпечення для розробки систем автоматизації. Таким чином, пропонується використати наступні шляхи та відповідні інструменти для реалізації курсантського самоконтролю при розв'язанні різноманітних технічних завдань: мови програмування високого рівня; електронні таблиці; математичне прикладне програмне забезпечення; прикладне програмне забезпечення для розробки систем автоматизації.

Отримані результати при вирішенні одного й того ж завдання повинні бути порівняні самим курсантом, а у випадку неспівпадіння результатів рішення повинні бути незалежно проаналізовані заново.

Цей підхід із самоконтролю частково реалізовано для курсантів, які вивчають такі навчальні дисципліни, як «Інформаційні технології», «Комп'ютерні технології», «Інформатика та основи програмування», «Адміністрування мереж». Саме остання вимагає відповідних знань, отриманих під час вивчення інших навчальних дисциплін.

Запропонований підхід дозволяє курсантам оновити отримані раніше знання, отримати нові знання нового прикладного програмного забезпечення, реалізувати самоконтроль при виконанні різноманітних технічних завдань в різних напрямках вивчення інформаційних технологій та в кінцевому результаті підвищити самооцінку і впевненість в своїх силах.

Ключові слова: самоконтроль, освіта онлайн, автоматизовані системи та мережі передавання даних, програмування ПЛК, морська галузь.

Vladlen SHAPO,

orcid.org/0000-0002-3921-4159

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor;

Professor at the Department of Armament

Naval Institute of the National University "Odessa Maritime Academy"

(Odesa, Ukraine) vladlen.shapo@gmail.com

Oleh HAVALIUKH,

orcid.org/0000-0001-8307-4002

Candidate of Military Sciences, Associate Professor;

Deputy officer-in-Command on Academics

Naval Institute of the National University "Odessa Maritime Academy"

(Odesa, Ukraine) hawaloleh@gmail.com

IMPLEMENTATION OF MULTI-LEVEL CADET SELF-CONTROL USING ELECTRONIC TABLES AND THE DEVELOPMENT ENVIRONMENT OF AUTOMATION SYSTEMS PC WORX

From February 2020 because of COVID-19 pandemic and additionally from February 24, 2022 because of russia attack on Ukraine and beginning of the war cadets and teachers faced a necessity to realize cadets' self-control at the temporary or permanent absence of help from the teachers' side, at degradation of teaching quality from teachers' side and decreasing of perception quality from the cadets' side in online mode of studying process. Such self-control will help to cadets to check him/herself independently, will increase the self-evaluation and self-confidence and will improve the quality and depth of knowledge. Cadets of the different educational institutions study at least one high level programming language, automation of calculations in electronic spreadsheets. Also cadets of different technical specialties study mathematical application software. Some cadets also study even more specific software for automation development. Therefore it has been proposed to realize the following ways for cadets' self-checking at different technical tasks solving: high level programming language; electronic spreadsheets; mathematical application software; application software for industrial automation systems development.

Obtained results at the solving of the same task must be compared by cadets and solutions must be reanalyzed independently at the results mismatch.

This self-checking approach is partly realized for cadets of technical specialties who study academic subjects like "Information technology", "Computer technology", "Administration of the networks". Exactly the last one requires the corresponding knowledge obtained during another academic subject learning.

Proposed approach allows the refreshing of earlier obtained knowledge, the obtaining of new knowledge at new application software studying, to realize self-control at performance of different technical tasks at different subfields of information technologies studying and to increase the self-evaluation and self-confidence as a result.

***Key words:** self-control, online education, automation systems and data transfer networks, PLC programming, maritime branch.*

Постановка проблеми. Починаючи з лютого 2020 року всі учасники навчального процесу (головним чином курсанти та викладачі) зіткнулися з необхідністю організувати та реалізувати курсантський самоконтроль при тимчасовій або постійній відсутності допомоги з боку викладачів. Подібний самоконтроль допоможе курсантам незалежно перевіряти себе та дозволить їм підвищити самооцінку та впевненість в своїх силах.

Аналіз досліджень. Спектр наукових досліджень за даною темою є доволі обширний. З останніх публікацій можна виділити наступних авторів: Соколюк М.В., Вакал С.М., Потебенко А.Ю., Лавров Е.А., Клименко А.В.

В статті (Соколюк М.В., 2017) проведено аналіз ефективності автоматизованого тестування у вищих навчальних закладах. В статті (Вакал С.М., Потебенко А.Ю., 2020) розглянуто процес електронного

навчання, який виявив необхідність впровадження інтелектуального агента, що дозволяє враховувати декілька параметрів: мотивацію, рівень підготовки та особливості студентів. В роботі (Лавров Е.А., Клименко А.В., 2005) розглянуті тенденції розвитку і проблеми інтегрованих систем забезпечення університетської діяльності, запропонована універсальне середовище для інформаційної системи університету.

В той же час у вказаних роботах недостатньо виражено питання студентського самоконтролю із використанням електронних таблиць та середовища розробки систем автоматизації.

Деякі філософські та організаційні аспекти самоконтролю описані в працях (Borrego, M. et al, 2010; Lord, S. et al, 2012; Honken, N. et al, 2016), але в цій роботі пропонується додати погляд на цю проблему з технічної точки зору.

Виклад основного матеріалу. Вивчення різноманітних аспектів інформаційних технологій дозволяє реалізувати такий підхід дуже гнучко. Найчастіше всі курсанти більшості університетів, коледжів, технічних училищ та інших навчальних закладів вивчають як мінімум одну мову програмування та відповідне інтегроване середовище розробки проектів (наприклад, Basic/Visual Basic, Pascal/Delphi, C/C++/C#, Java, Python, тощо), автоматизацію розрахунків в електронних таблицях (Microsoft Excel чи Libre/Open Office Calc). Також багато курсантів різних технічних спеціальностей вивчають таке більш специфічне прикладне програмне забезпечення, як MathCAD, MathLab, Mathematica, SciLab, Simulink, і т.ін. (математичне прикладне програмне забезпечення). Деякі курсанти також вивчають навіть більш специфічне прикладне програмне забезпечення для різноманітних областей промисловості, транспорту, і т.д. Саме промисловість є становим хребтом економіки в будь-якій країні. Наприклад, різноманітні провідні компанії створили інтегровані середовища розробки (ICP) для розробки промислових систем автоматизації та мереж передавання даних, що базуються на програмованих логічних контролерах (ПЛК): ICP PC Worx створено компанією Phoenix Contact; CoDeSys створено компанією by 3S-Smart Software Solutions; компанія Mitsubishi Electric створила сімейство ICP Alpha, MELSOFT Navigator, GX Works, GX Developer; Siemens створила SIMATIC STEP 7; Schneider Electric створила сімейство ICP EcoStruxure; компанія OMRON створила CX-One Automation Software Suite; компанія Delta Electronics створила ISPSoft Programming Software; Yokogawa створила Logic Designer; компанія ABB – Automation Builder; компанія Honeywell – ControlEdge Builder, і т.д. Як показує виконаний аналіз, в цілому всі вказані ICP сумісні зі стандартом міжнародної електротехнічної комісії 61131-3 та підтримують 5 мов для програмування для програмування ПЛК (LD – Ladder Diagram, мова побудови контактних схем; FBD – Function Block Diagram, діаграма функціональних блоків; SFC – Sequential Function Chart, послідовні функціональні схеми; ST – Structured Text, структурований текст; IL – Instruction List, список інструкцій).

Дуже часто курсанти вивчають вказане прикладне програмне забезпечення у різних семестрах або навіть в різних навчальних роках. Тому дуже корисно оновити їхні знання та знову процитувати вельми відоме та популярне прислів'я: повторення є матір'ю навчання.

Таким чином, пропонується реалізувати наступні шляхи для курсантського самоконтролю:

1. Будь-яка мова програмування високого рівня (користувальницький інтерфейс при цьому не має жодного значення та є абсолютно довільним).

2. Електронні таблиці (будь-яка версія, будь-який розробник, будь-яка мова інтерфейсу).

3. Відповідне математичне прикладне програмне забезпечення (якщо актуально та можливо).

4. Відповідне прикладне ICP промислових систем автоматизації (якщо актуально та можливо).

Для курсантів технічних спеціальностей, які вивчають такі дисципліни, як «Інформаційні технології», «Комп'ютерні технології», «Інформатика та основи програмування», «Програмування контролерів» та аналогічних за змістом, алгоритм самоконтролю може бути повним та містити порівняння чотирьох отриманих результатів. В наведеному списку ключовою є дисципліна «Програмування контролерів» чи аналогічна за змістом. Саме вона потребує наявності відповідних знань, отриманих раніше під час вивчення інших навчальних дисциплін та відповідного практичного досвіду.

Розробка цифрової схеми

В будь-якій версії електронних таблиць необхідно створити необхідні формули та побудувати таблицю істинності.

X_1, X_2, X_3 . у формулі (1) та таблиці істинності – вхідні змінні (сигнали), Y – результат (вихідний сигнал). Початковий математичний вираз (1) приведений у в роботі (Ерыганов А.В., Шапо В.Ф., 2003):

$$y = x_3 \bar{x}_1 + \bar{x}_3 (x_2 + \bar{x}_1) \bar{x}_3 + \bar{x}_1 x_2 \quad (1)$$

Формула (1) не може бути спрощена.

Наступна формула (математичний вираз) повинна бути набрана в комірку F54 та потім скопійована в діапазон комірок F55–F61, якщо використовується англomовний інтерфейс електронних таблиць.

$$=OR(AND(C54;NOT(E54));AND(NOT(C54);NOT(OR(D54;NOT(E54)));NOT(C54));AND(NOT(E54);D54)) \quad (2)$$

Використання англomовного інтерфейсу програмних продуктів з англomовними іменами функцій, операторів, параметрів, системних змінних і т.ін. є переважним, оскільки це дозволяє запам'ятовувати англomовні професійні терміни та у подальшому легше та скоріше засвоювати нові програмні продукти, оскільки багато термінів у різних програмних продуктах часто повторюються, та англійську мову, яка є ключовою в міжнародних відносинах взагалі, в т.ч. для професійного та особистого для спілкування з колегами

з Європи, США та багатьох інших країн. Вкрай корисним для якісного вивчення англійської мови є також викладання на ній частини кількох навчальних дисциплін, кількох навчальних дисциплін повністю чи всіх навчальних дисциплін на протязі семестру або кількох семестрів. Підхід до реалізації курсантами самоконтролю при вивченні англійської мови розглянуто в роботі (Shapo, V. et al, 2022).

Якщо використовується російськомовна версія електронних таблиць з російськомовним інтерфейсом (до останнього часу україномовна не існувала), в осередку F54 повинна бути набрана та потім скопійована в діапазон комірок F55–F61 наступна формула:

$$=ИЛИ(И(C54;НЕ(E54));И(НЕ(C54); НЕ(ИЛИ(D54; НЕ(E54))); И(НЕ(C54));И(НЕ(E54);D54))) \quad (3)$$

Отримані відповідні таблиці істинності після застосування формул (2) та (3) представлені відповідно на рис. 1 та рис. 2.

	A	B	C	D	E	F	G
51							
52		Number of combination	Input values			Output value	
53			x3	x2	x1	y	
54		1	0	0	0	FALSE	
55		2	0	0	1	TRUE	
56		3	0	1	0	TRUE	
57		4	0	1	1	FALSE	
58		5	1	0	0	TRUE	
59		6	1	0	1	FALSE	
60		7	1	1	0	TRUE	
61		8	1	1	1	FALSE	
62							

Рис. 1. Таблиця істинності з відповідним користувальницьким інтерфейсом після застосування формули (2)

	A	B	C	D	E	F	G
51							
52		Номер комбінації	Вхідні величини			Вихідна величина	
53			x3	x2	x1	y	
54		1	0	0	0	ЛОЖЬ	
55		2	0	0	1	ИСТИНА	
56		3	0	1	0	ИСТИНА	
57		4	0	1	1	ЛОЖЬ	
58		5	1	0	0	ИСТИНА	
59		6	1	0	1	ЛОЖЬ	
60		7	1	1	0	ИСТИНА	
61		8	1	1	1	ЛОЖЬ	
62							

Рис. 2. Таблиця істинності з україномовним відповідним користувальницьким інтерфейсом після застосування формули (3)

Але інколи системні повідомлення “FALSE” чи “TRUE” в англійських версіях або «ИСТИНА» чи «ЛОЖЬ» в російськомовних версіях можуть нести деяку роздратованість чи бути незручними для читання та усвідомлення. В локалізованих версіях електронних таблиць також можливе виведення на екран інших користувальницьких повідомлень замість “FALSE” чи “TRUE” або «ИСТИНА» чи «ЛОЖЬ», або отримати число (1 чи 0 в даному випадку) в якості результату. Тому можливо, наприклад, змінити формулу (2) і отримати формулу (4). Наступна формула повинна бути набрана в комірку F28 та потім скопійована в діапазон комірок F29–F35.

$$=IF(OR(AND(C28;NOT(E28));AND(NOT(C28); NOT(OR(D28;NOT(E28)))); NOT(C28));AND(NOT(E28);D28))=TRUE;1;0) \quad (4)$$

Отримана таблиця істинності представлена на рис. 3.

Замість стандартних системних повідомлень “FALSE” чи “TRUE” в якості результату в відповідні осередки виведені логічна «1» або логічний «0».

При використанні російськомовних версій електронних таблиць формула (4) буде виглядати так:

$$=ЕСЛИ(ИЛИ(И(C28;НЕ(E28));И(НЕ(C28); НЕ(ИЛИ(D28;НЕ(E28))); И(НЕ(C28));И(НЕ(E28);D28))=ИСТИНА;1;0) \quad (5)$$

Таким чином, при роботі з електронними таблицями одне й те ж саме завдання повинно бути розв’язано двома шляхами (формули (2) та (4) або формули (3) та (5) відповідно, в залежності від мовної версії електронних таблиць), і отримані результати повинні співпадати.

Той самий початковий математичний вираз (1) повинен бути реалізований в ICP PC Worx з вико-

	A	B	C	D	E	F	G
25							
26		Number of combination	Input values			Output value	
27			x3	x2	x1	y	
28		1	0	0	0	0	
29		2	0	0	1	1	
30		3	0	1	0	1	
31		4	0	1	1	0	
32		5	1	0	0	1	
33		6	1	0	1	0	
34		7	1	1	0	1	
35		8	1	1	1	0	
36							

Рис. 3. Таблиця істинності з англійським відповідним користувальницьким інтерфейсом після застосування формули (4)

ристанням мови FBD. Створена схема показана в працюючому режимі відлагодження (рис. 4).

Змінюючи значення сигналів X_1, X_2, X_3 на вході схеми, курсант повинен отримати відповідну таблицю істинності та порівняти її з аналогічними таблицями, представленими на рис. 1, рис. 2, рис. 3. Якщо отримані результати повністю співпадають, це означає, що обидва підходи реалізовано без помилок (але з формальної точки зору існує невелика вірогідність, що курсантом може бути зроблена одна і та сама помилка, що і було підтверджено практичним досвідом).

Той самий початковий математичний вираз (1) повинен також бути реалізований в ICP PC Worx з використанням мови LD. Створена схема показана в працюючому режимі відлагодження (рис. 5). Псевдосигнал X_4 на рис. 5 використовується як проміжний результат лише для зручності читання схеми.

Червоний колір на рис. 4 та рис. 5 автоматично використовується для демонстрації логічної "1", синій колір автоматично використовується для демонстрації логічного "0".

Розробка аналогової схеми

В будь-якій версії електронних таблиць необхідно виконати розрахунок за наведеною формулою (6) – початковий математичний вираз для розробки аналогової схеми. Перевірку будь-яких умов існування функцій виконувати не треба.

$$f = \sqrt[5]{x^2 + \sqrt{|i|}} - \frac{n^2}{x + n(u - x^{3.4})}; x = 10; i = -35.6; \quad (6)$$

$$n = 19.3 * 10^5; u = 2 * 10^6$$

Створення формули в електронних таблицях для виконання розрахунку за математичним виразом (6) є тривіальною задачею. Початкові дані (змінні x, i, n, u), результат (змінна f) та створена формула представлені на рис. 6.

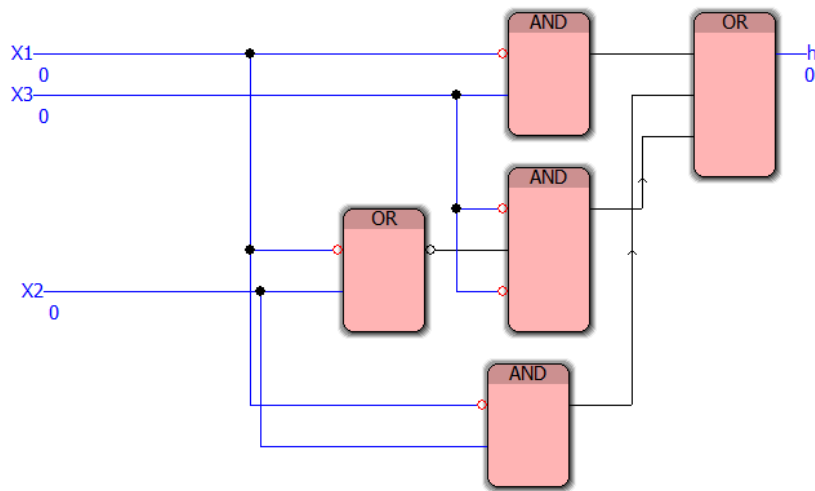


Рис. 4. Діаграма функціональних блоків в ICP PC WORX (цифрова схема)

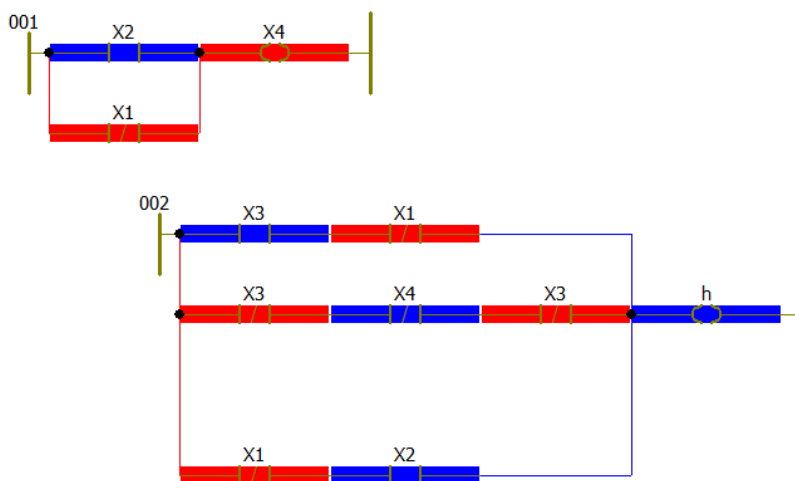


Рис. 5. Релейно-контактна схема в ICP PC WORX (цифрова схема)

fx = (E2^2+ABS(E3)^0,5)^0,2-H2*H2/(E2+H2*(H3-E2^3,4))									
C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
	x =		10	n =	1930000		f =	1,574957	
	i =		-35,6	u =	2000000				

Рис. 6. Формула в електронних таблицях для розрахунку за початковим математичним виразом

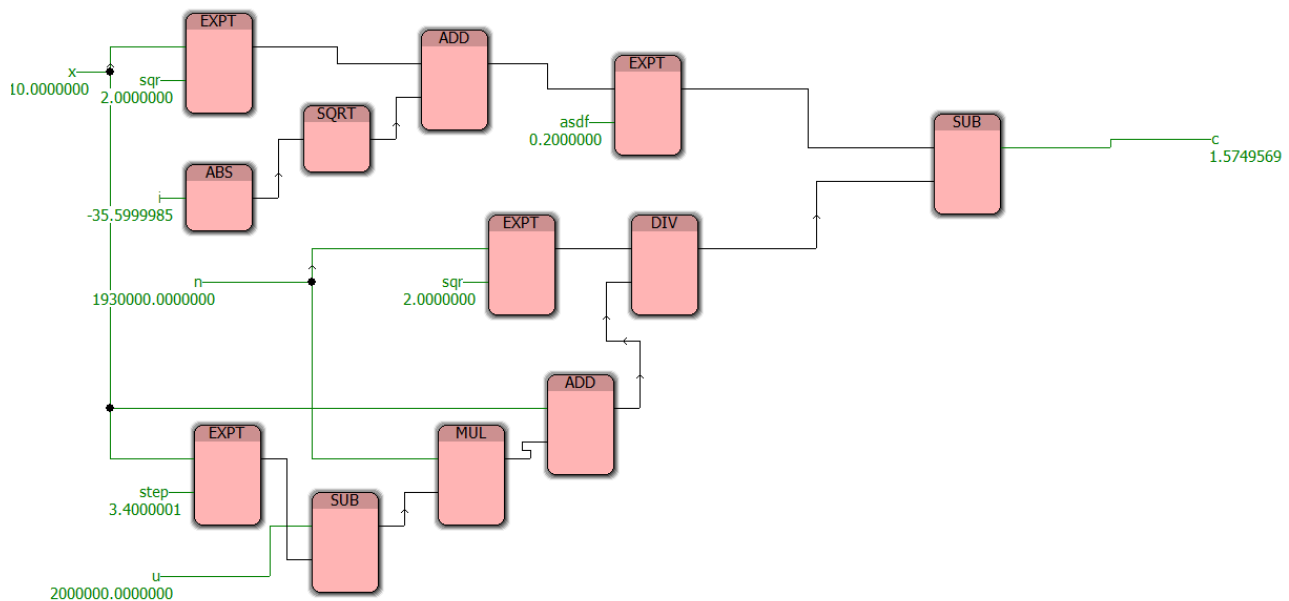


Рис. 7. Діаграма функціональних блоків при створенні аналогової схеми лінійного обчислювального процесу в ICP PC WORX

Той самий початковий математичний вираз (6) повинен бути реалізований в ICP PC Worx з використанням мови FBD. Розроблена схема показана в працюючому режимі відлагодження (рис. 7).

Результати розрахунку в електронних таблицях та ICP PC WORX в даному випадку співпадають. Взагалі, якщо отримані результати повністю співпадають, це означає, що обидва підходи реалізовані без помилок (хоча з формальної точки зору існує невелика вірогідність існування однієї й тієї ж помилки, що підтверджує наявний практичний досвід).

Висновки. Запропонований підхід дозволяє поєднати оновлення знань, що були отримані раніше, та отримання нових знань при вивченні нового прикладного програмного забезпечення, а також реалізувати самоконтроль при виконанні різноманітних технічних завдань при вивченні в широкого спектра інформаційних технологій та підвищити самооцінку і впевненість курсанта в

собі. В прикладах, представлених вище, описано використання електронних таблиць та інтегрованого середовища розробки систем промислової автоматизації PC WORX. Додатково для розширення можливостей самоконтролю в якості мови програмування високого рівня може бути використаний Visual Basic, а в якості математичного програмного забезпечення – система MathCAD, з якими є досвід роботи. Набір програмних інструментів для самоконтролю може бути змінено (інша версія електронних таблиць, інша мова програмування високого рівня, математичне програмне забезпечення, інше середовище розробки систем промислової автоматизації, тощо). Окремі компоненти цього набору можуть бути видалені або додані, чи всі вони можуть бути поступово реалізовані в різних семестрах або навчальних роках в залежності від намірів або поглядів викладача, академічних програм та преференцій курсанта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соколюк М.В. Вирішення проблеми точності оцінювання при комп'ютерному тестуванні. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів і студентів «Сучасні інформаційні технології та системи в управлінні». К. 2017. С. 191–193.

2. Вакал С. М., Потебенко А. Ю. Інформаційна технологія прогнозування якості діяльності в e-learning. Збірник наукових праць за матеріалами XII всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми комп'ютерних наук АПКН-2020». Хмельницький. 2020. С. 53–56.
3. Лавров, Е.А., Клименко, А.В. Компьютеризация управления вузом [Текст] / Е.А.Лавров, А.В.Клименко. Сумы: «Довкілля», 2005. 307с.
4. Borrego, M., Froyd, J., Hall, S.: Diffusion of Engineering Education Innovations: A Survey of Awareness and Adoption Rates in U.S. Engineering Departments. *Journal of Engineering Education*, 99 (3), 185–207 (2010).
5. Lord, S., Prince, M., Stefanou, C., Stolk, J., Chen, J.: The Effect of Different Active Learning Environments on Student Outcomes Related to Lifelong Learning. *International Journal of Engineering Education*, 28 (3), 606–620 (2012).
6. Honken, N., Ralston, P., Tretter, T.: Self-Control And Academic Performance In Engineering. *American Journal of Engineering Education*, 7 (2), 47–57 (2016).
7. Ерыганов А.В., Шапо В.Ф. Применение электронных таблиц Microsoft Excel для автоматизации расчетов: учебное пособие. Одесса: ОНМА, 2003. 42 с.
8. Shapo, V., Shcheptsov, O., Kaznadiei, S., Norokha, Y., Volovshchikov, V. Cloud Technologies Application At English Language Studying And Self-Control Realization For Maritime Branch Specialists. *Proceedings of the 14th International Conference on Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning (IMCL2021)*. M. E. Auer et al. (Eds.): IMCL 2021, pp. 83–92, 2022.

REFERENCES

1. Sokoliuk M. V. Vyrishennia problemy tochnosti otsiniuvannia pry kompiuternomu testuvanni [Solving the problem of assessment accuracy in computer testing]. *Zbirnyk materialiv I Vseukrainskoi naukovykh prats za materialamy XII vseukrainskoi naukovykh prats aspirantiv i studentiv «Suchasni informatsiini tekhnologii ta systemy v upravlinni»*. Kyiv. 2017. pp. 191–193. [in Ukrainian]
2. Vakal S. M., Potebenko A. Yu. Informatsiina tekhnologhiia prohnozuvannia yakosti diialnosti v e-learning [Information technology for forecasting the quality of activity in e-learning]. *Zbirnyk naukovykh prats za materialamy XII vseukrainskoi naukovykh prats konferentsii «Aktualni problemy kompiuternykh nauk APKN-2020»*. Khmelnytskyi. 2020. pp. 53–56. [in Ukrainian]
3. Lavrov, E.A., Klimenko, A.V. Kompyuterizatsiya upravleniya vuzom [Computerization of university management]. E.A. Lavrov, A.V. Klimenko. Sумы: “Dovkillya”, 2005. 307 p. [in Russian]
4. Borrego, M., Froyd, J., Hall, S.: Diffusion of Engineering Education Innovations: A Survey of Awareness and Adoption Rates in U.S. Engineering Departments. *Journal of Engineering Education*, 99 (3), 185–207 (2010).
5. Lord, S., Prince, M., Stefanou, C., Stolk, J., Chen, J.: The Effect of Different Active Learning Environments on Student Outcomes Related to Lifelong Learning. *International Journal of Engineering Education*, 28 (3), 606–620 (2012).
6. Honken, N., Ralston, P., Tretter, T.: Self-Control And Academic Performance In Engineering. *American Journal of Engineering Education*, 7 (2), 47–57 (2016).
7. Eryiganov A.V., Shapo V.F. Primenenie elektronnykh tablits Microsoft Excel dlya avtomatizatsii raschetov [Using Microsoft Excel spreadsheets to automate calculations] : *uchebnoe posobie*. Odessa: ONMA, 2003. 42 p. [in Russian]
8. Shapo, V., Shcheptsov, O., Kaznadiei, S., Norokha, Y., Volovshchikov, V. Cloud Technologies Application At English Language Studying And Self-Control Realization For Maritime Branch Specialists. *Proceedings of the 14th International Conference on Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning (IMCL2021)*. M. E. Auer et al. (Eds.): IMCL 2021, pp. 83–92, 2022.

Наталія ШИЛІНА,

orcid.org/0000-0002-3798-3018

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри психології, педагогіки та лінгводидактики

Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку

(Одеса, Україна) shylinanataliia@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Стаття присвячена проблемі розвитку освіти України під час війни. Автор доводить актуальність та своєчасність означеної проблематики, оскільки сучасний світ – це постійно змінюване середовище, в якому часто відбуваються соціальні та технологічні трансформації, які, в свою чергу, потребують адаптаційної гнучкості та здатності пристосовуватись до нестандартних умов. Охарактеризовано поняття інформаційного комунікативного простору у сучасних умовах. Розглядається інформаційні та телекомунікаційні технології як технологічна основа сучасного суспільства. Окремо проаналізована ідея інформатизації, яка полягає у забезпеченні загального процесу розвитку людської цивілізації, спрямованого на проникнення знань у життєдіяльність кожної людини. У статті аналізуються дослідження українських та зарубіжних вчених, їх оригінальні авторські підходи до означеної проблеми. Зокрема, проаналізовані дослідження, спрямовані на вивчення освітніх міграційних процесів, їх причин та наслідків для населення країни, а також дослідження освітнього процесу в умовах воєнних дій, впливу війни на різні аспекти навчання, а також вплив наслідків стресу та стресових розладів на учасників освітнього процесу. Також автором описується дослідження, проведене на базі вищої школи за участі трьох груп студентів: студентів, які тимчасово мігрували за кордон, студенти – внутрішньо переміщені особи та студенти, які не змінили місце проживання. Метою дослідження було вивчення освітнього процесу в Україні в умовах підвищеної військової небезпеки, впливу соціально-психологічного дискомфорту на успішність навчання, порівняння успішності студентів, як тих, які залишились, так і тих, які мігрували за кордон, а також внутрішньо переміщених осіб. В статті автор дає опис двох частин дослідження. Перша частина спрямована на оцінку студентами соціально психологічного комфорту та своєї задоволеності навчанням. Друга частина передбачала оцінку викладачем навчальної успішності студентів на початку і в кінці семестру.

Ключові слова: *інформаційно комунікативний простір, соціально психологічний комфорт, комунікація, інформатизація, адаптація.*

Natalia SHYLINA,

orcid.org/0000-0002-3798-3018

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Linguodidactics

State University of Intelligent Technologies and Communications

(Odesa, Ukraine) shylinanataliia@gmail.com

FEATURES OF THE EDUCATIONAL SPACE IN UKRAINE DURING WAR: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of education development in Ukraine during the war. The author proves the relevance and timeliness of the mentioned issues, since the modern world is a constantly changing environment in which social and technological transformations often take place, which, in turn, require adaptive flexibility and the ability to adapt to non-standard conditions. The concept of informational communicative space in modern conditions is characterized in the article. Information and telecommunication technologies are considered as the technological basis of modern society. The idea of informatization, which consists in ensuring the general process of the development of human civilization, aimed at the penetration of knowledge into the daily life of every person, is analyzed separately. The researches of Ukrainian and foreign scientists, their original author's approaches to the specified problem are analyzed in the article. In particular, author analyzed researches aimed at studying educational migration processes, their causes and consequences for the population of the country. The author also analyzed researches aimed at the issue of the educational process in the conditions of military operations, the impact of war on various aspects of education, as well as the impact of the consequences of stress and stress disorders on the participants of the educational process. The author also describes research conducted on the basis of a higher school with the participation of three groups of students: students who temporarily migrated abroad, students who are internally displaced persons and students who have not changed

their place of residence. The purpose of the research was to study the educational process in Ukraine under conditions of increased military danger, the impact of social and psychological discomfort on the success of studies, to compare the success of students, both those who remained and those who migrated abroad, as well as internally displaced persons. The author describes two parts of the research in the article. The first part is aimed at students' assessment of social and psychological comfort and their satisfaction with studies. The second part provided for the teacher's assessment of students' academic performance at the beginning and at the end of the semester.

Key words: *information and communication space, social psychological comfort, communication, informatization, adaptation.*

Постановка проблеми. Питання інформатизації сучасного суспільства та використання комунікативних технологій не втрачають актуальності й досі. Період пандемії та початок війни спричинили низку нових проблем та питань. Це і пошук нових інтелектуальних технологій, які будуть однаково універсальними і в умовах дистанційної роботи, і в умовах міграції фізичних осіб, перегляд вимог до традиційних соціальних інститутів та становлення нового світогляду та якісно нового суспільства з високою мобільністю та адаптативною здатністю. Технологічною основою суспільства стають не індустріальні, а інформаційні та телекомунікаційні технології як основний засіб для роботи з інформаційними потоками.

Основна ідея інформатизації полягає у забезпеченні загального процесу розвитку людської цивілізації, спрямованого на проникнення знань у життєдіяльність кожної людини. У ході цього процесу створюються якісно нові умови для розвитку суспільного та наукового прогресу, науки, освіти, культури; удосконалюються соціально-економічні відносини, духовне життя, підвищується життєвий рівень, досягається вирішення найважливіших принципів демократизації життя.

В основному саме через освіту як соціальний інститут йде успадкування досвіду, оскільки освіта імплікує значний суспільний досвід, сприяє адаптації до конкретної обстановки, людей, кожної окремої людини. У процесі освіти людина опановує нові способи комунікації, знання та практику роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, адаптується до нового інформаційного простору. Школи, університети акумулюють та розподіляють інформацію – нове знання, і тим самим створюють когнітивне (розумне) середовище, де циркулює подібне знання, та людей – його носіїв.

Відповідно можна сказати, що саме інформаційне суспільство створюється, в тому числі, і освітою, бо освіта підтримує сам спосіб отримання, обробки та розподілу інформації в суспільстві, адже тільки освічена людина – знає, вміє, цікавиться – прагне до отримання все нової та нової інформації. Отже, тільки підготовлена до освоєння інформації, нових знань людина має всі

шанси на особистісне та кар'єрне зростання у суспільстві.

Освіту, звичайно ж, не можна зводити лише до процесів передачі інформації та засвоєння знань нового типу. Як соціальний інститут воно нерозривно пов'язане як з процесами інформатизації, а й із процесами соціальної комунікації, формуванню комунікативної компетентності у різних сферах взаємодії.

Саме освіта покликана забезпечити людині той базис знань, який необхідний їй на сучасному інформаційному етапі розвитку суспільства, ознайомити з науками, які дають людині загальні та спеціальні знання для побудови сучасної картини світу, а також допомагає виробляти значний пізнавально-теоретичний спосіб освоєння предметного оточення.

Все це не могло не призвести до перегляду та модернізації освітнього процесу, тих його ідей та способів здійснення, які лежать в основі розвитку суспільних процесів, оскільки освіта має відповідати мінливим реаліям та сприяти покладеним на нього суспільним функціям. А реалії освітнього процесу на даний момент часу – це боротьба з постійними труднощами: щоденні повітряні тривоги, періодичні ракетні удари, відключення електроенергії. Все це призводить до того, що графік навчання є нестабільним, заняття періодично зриваються, унеможлиблюється процес контролю за виконанням завдань. Окрім того, постійні перебої з електропостачанням ведуть до проблем з опаленням та відсутності води, що, в свою чергу, призводить до неможливості задовільнити базові фізіологічні потреби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми проаналізували дослідження, пов'язані з освітніми процесами, та тими з них, які показують, як змінюється освітній процес під час війни.

Будь-яке суспільство є самовідтворювальною і самореферентною системою, формою існування якої є соціальна комунікація. Комунікація представляється як складний процес, який організовує соціокультурний простір.

Проблема соціальної комунікації, до якої суспільній сфері вона не ставилася, становить інтерес з позиції її впливу на суб'єктів, включених

в єдиний комунікативний простір. Одне з значних напрямів даного спектра досліджень пов'язані з вивченням комунікації, як основи функціонування освітнього середовища, що як для соціології освіти, так психолого-педагогічної теорії та практики.

За допомогою процесів комунікації суспільство створює довкілля – інформаційно-комунікативний простір, об'єднаний єдиними формами комунікативної діяльності та несе інформаційний характер. Інформаційні процеси є механізмами самоорганізації такого простору.

Поняття «інформаційно-комунікативний простір» увійшло в науковий обіг за поняттям «інформаційний простір». Інформаційний простір оперує поняттям інформації як основним чинником розвитку суспільства на сучасному світі. А інформація відсилає нас до одностороннього процесу, де в споживача лише пасивна роль, роль сприймаючого. Тому виникла необхідність у більш точному визначенні та розширенні даного феномену, так як сучасні інформаційні процеси мають на увазі двосторонній процес, де і генератор і одержувач інформації грають активні ролі, які формують цю комунікацію. Таким чином, поняття інформаційно-комунікативного простору більш повно відображає процес інформаційної взаємодії в суспільстві і стає невід'ємним чинником розвитку теорії інформаційного суспільства та процесів глобалізації, що спостерігаються кожним членом соціуму.

Соціальна комунікація давно і плідно вивчається в рамках найрізноманітніших дослідницьких парадигм. Це символічний інтеракціонізм (Дж.Г. Мід, Г. Блумер та ін.), феноменологія (Г. Гарфінкель, А. Шюц та ін.), діалогізм (М.М. Бахтін, М. Бубер та ін.), постмодернізм (Ж. Бодрійяр, Ж.-Ф. Лютар та ін.) та інші відомі школи та напрямки, в рамках яких були отримані важливі відомості про багатогранність соціальної комунікації. Світ електронного спілкування як специфічний об'єкт спеціального наукового дослідження має недовгу і одночасно яскраву історію. Як представники цього напряму можна назвати імена М. Лумана, М. Кастельса, М. Маклюена, Дж. Семпсі, А. Турена, Ю. Хабермаса, У. Еко та багатьох інших сучасних дослідників. У їхніх роботах соціум представлений як світ спілкування, у якому нові інформаційні засоби стають одним із найважливіших інструментів орієнтації людини у світі та взаємодії людей один з одним. При цьому створюється нове комунікативне середовище, яке змінює всі форми соціальної взаємодії.

Інформаційно-комунікативний простір впливає на суб'єктів спілкування як безпосередньо, шляхом передачі інформації, яка утворилася як

процесі її обміну, так і через засоби комунікації (вербальні чи невербальні), встановлені у конкретному соціально-психологічному середовищі правила спілкування, моральні норми взаємодії, звичаї тощо. Взаємозв'язок учасників комунікативного процесу з інформаційно-комунікативним простором виявляється у різних аспектах. Це і безпосередній зв'язок, і цілеспрямований вплив суб'єктів спілкування на інформаційно-комунікативний простір, що спричиняє зміни та розвиток кожного з них. Також це і виникнення протиріч та антагонізмів між комунікантами, що сприяє створенню умов для особистісного розвитку та зростання, формуванню в інформаційно-комунікативному просторі механізмів, які сприяють порозумінню між суб'єктами комунікації.

Т.М. Тузова зазначає, що у структурі сучасного інформаційно-комунікативного простору формування майбутнього фахівця важливе місце має належати гуманітарній (філософській, зокрема) складовій. Адже «відкритість новому та невідомому, без якої інноваційний шлях розвитку немислимий, передбачає готовність і самого суб'єкта інноваційної діяльності, і суспільства в цілому до ризику, а це неможливо без широти погляду та вміння мислити стратегічно, орієнтуватися на цілі, які перевищують безпосередні прагматичні інтереси поточного моменту» (Тузова, 2008).

І. В. Гришина у своєму дослідженні торкається проблеми освіти дорослих. Автор зазначає, що у процесі адаптації дорослої людини до нових соціально-економічних умов інформаційно-комунікативного простору має формуватися «свідома, регульована самим індивідом освітньо-рольова модель, що сприяє самовизначенню, самореалізації особистості в новому, незвичному для нього, навколишньому середовищі, що відповідає його життєвому мотиву» (Гришина, 2010: 190-192).

Сучасна епоха диктує необхідність переходу дорослої людини до вміння кваліфіковано та швидко користуватися теоретичними знаннями на практиці за стислі терміни навчання. Це потребує якісної зміни технологій інформаційного супроводу освіти дорослих. Тому вся технологія інформаційного супроводу освіти дорослих будується таким чином, щоб доросла людина могла в короткі терміни освоювати, тренувати та закріплювати професійні навички, перетворюючи знання-інформацію на знання-навички (Гришина, 2010: 190-192).

Мета та завдання дослідження. Метою статті є дослідження освітнього процесу в Україні в умовах підвищеної військової небезпеки, впливу соціально-психологічного дискомфорту на успіш-

ність навчання, порівняння успішності студентів, як тих, які залишились, так і тих, які мігрували за кордон, а також внутрішньо переміщених осіб.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення дослідження було проаналізовано останні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, присвячених проблемі надання освітніх послуг в умовах війни та міграційних процесів. Також було проведено дослідження в рамках освітнього процесу, метою якого було порівняння успішності студентів, які опинилися в різних умовах.

Освіта є фундаментальною для студентів під час війни. Окрім навчання школи та університети можуть забезпечити безпечний простір, дати студентам рутину та підключити їх до життєво важливих ресурсів, таких як харчування та служби психічного здоров'я.

Як зазначають американські видання: «з лютого 3,7 мільйона українських дітей отримали доступ до онлайн- та дистанційного навчання, незважаючи на закриття шкіл. Це зменшило прогалини в навчанні і, що, можливо, більш критично, зберегло відчуття нормальності» (NEW YORK, 2022). Але є частка українців, які обрали навчання за кордоном.

Освітня міграція як феномен досліджувалась низкою вчених, таких як: О. Біляковська, О. Малиновська, В. Філатов, Л. Беззубко, К. Топчій та інших.

Так, О. Біляковська, вивчаючи проблему освітньої міграції, виокремлює її основну мету – здобуття освіти, а також наводить основні характеристики освітньої міграції: короткостроковість, окреслені часові межі, власний вибір та належність до певної вікової категорії (Біляковська, 2013: 231–237.)

О. Малиновською проаналізовано вигоди та виклики, обумовлені урізноманітненням складу населення в результаті міграції (Малиновська, 2012)

В. Філатов та Я. Ромашова у своїй роботі відмічають, що освітня міграція заснована на прагненні індивіда отримати певний бажаний рівень кваліфікації, та виокремлюють дві сторони регулювання освітньої міграції: регулювання міграцій та регулювання освіти (Ромашова, Філатов, 2014).

Anne F. Weidinger, Hanna Gaspard, Judith M. Narackiewicz, Patrick Paschke, Sebastian Bergold та Ricarda Steinmaur у своєму дослідженні показують цінність короткотривалих втручань батьків у навчання студентів-мігрантів коледжів для загальної успішності (Anne F. Weidinger, Hanna Gaspard, Judith M. Narackiewicz, Patrick Paschke, Sebastian Bergold & Ricarda Steinmaur, 2022).

Окрім того додалась ще одна причина для отри-

мання освіти за кордоном – це нестабільна ситуація в Україні та загроза життю та безпеки для її громадян. Та й сама система української освіти потребує змін задля врахування нових умов.

Tavassoli_Naini Manuchehr зазначає, що необхідно терміново вжити ряд заходів для збереження та захисту прав дітей, які постраждали від війни, на освіту. Ці заходи забезпечать дотримання права дітей на освіту навіть під час війни та збройних конфліктів. Дослідження автора спрямоване на те, щоб описати важливість права освіти у світі та, нарешті, приводить до висновку, що не слід ігнорувати той цінний внесок, який освіта може зробити як ефективний засіб сприяння примиренню та миру (Tavassoli_Naini Manuchehr, 2011).

Питання посттравматичних розладів, пов'язаних із війною досліджували Kim Korinek, Yvette Young, Bussarawan Teerawichitchainan, Nguyen Thi Kim Chuc, MilesKovnick, ZacharyZimmer. Kim Korinek, Yvette Young, Bussarawan Teerawichitchainan, Nguyen Thi Kim Chuc, MilesKovnick, ZacharyZimmer розглядали, як стресові фактори, пов'язані з війною, впливають на здоров'я населення, зокрема на здоров'я серцево-судинної системи людей, які пережили війну, які зараз вступають у доросле життя (Kim Korinek, Yvette Young, Bussarawan Teerawichitchainan, Nguyen Thi Kim Chuc, Miles Kovnick, Zachary Zimmer, 2020).

Також вплив війни на освіту і культуру освітлювали в своїх роботах Amanze Charles Ihedioha, B.A., M.A. та de Jong, J. (Ed.).

Метою дослідження Amanze Charles Ihedioha, B.A., M.A. було вивчити сприйняття африканськими батьками впливу війни на освіту дітей у охоплених війною регіонах. Автор аналізує вплив війни на навчальний процес, а саме: порушення структури освітньої системи, міграційні процеси та падіння соціального рівня життя (Amanze Charles Ihedioha, 2009).

de Jong, J. (Ed.) в своїй роботі описує різноманітні програми для вирішення проблем психічного здоров'я та психосоціальних проблем у країнах з низьким рівнем доходу та конфліктних і постконфліктних зонах в Африці, Азії та на Близькому Сході. Приклади з 9 програм, започаткованих або підтриманих Транскультурною психосоціальною організацією, пояснюють, як можна підходити до психічного здоров'я в різних соціокультурних контекстах, а також надають історичне, політичне та соціокультурне походження різних конфліктів. Книга зосереджена на аспектах психічного здоров'я населення у складних гуманітарних і політичних надзвичайних ситуаціях. Ці надзвичайні ситуації,

за словами автора, поєднують декілька ознак: 1) вони порушують права людини; 2) передбачають використання як державного, так і недержавного терору; 3) вони часто відбуваються всередині країни, а не за межами державних кордонів; 4) вони включають вираження політичних, економічних і соціокультурних поділів; 5) вони сприяють конкуренції за владу та ресурси та призводять до хижачьких соціальних утворень; 6) вони впливають на великі, переміщені та переважно бідні групи населення; 7) вони часто мають тривалий характер і супроводжуються циклами насильства (de Jong, 2002)

Для дослідження освітнього процесу в умовах війни ми обрали 40 студентів 1 курсу Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку, серед яких 6 – внутрішньо переміщені особи (ВПО) (це I група студентів), 12 – тимчасово мігрували за кордон (II група) та 22 студенти, які не змінювали своє місце проживання (III дослідницька група). Дослідження тривало з 1 вересня 2022 року по 16 грудня 2022 року.

Дослідження складалось з 2 частин. Під час першої ми просили студентів оцінити соціально-психологічний комфорт освітнього процесу за 100-бальною шкалою за такими критеріями: облаштований побут (наявність житла, доступу до мережі Інтернет, технічних засобів навчання, електрики); відчуття безпеки та захист здоров'я; відчуття стабільності освітньої системи; можливість спілкування з однолітками; доступ до навчальних ресурсів та консультацій; можливість самореалізації, де 100 балів означало «повністю задоволений/на», 1 бал – «повністю незадоволений/на».

II частина дослідження передбачала моніторинг успішності студентів у навчанні. Задля цього проводились зрізи знань на початку і в кінці навчального семестру.

Результати I частини відображені у таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, найбільш налаштований

побут виявився у студентів, які не змінювали місце проживання. Вони забезпечені житлом, необхідним обладнанням і прилаштувались до збоїв енергії. Найбільш вразливими у цьому відношенні є студенти, які виїхали за кордон. У них не завжди є гарний інтернет-зв'язок, не вистачає необхідних гаджетів, а також комфортних умов проживання. Проте ця категорія студентів почувається найбільш безпечно за своє життя та здоров'я. Що стосується студентів ВПО, то вони відчують дефіцит комфорту у побуті, часто через відсутність звичних речей та власного простору. Відчуття безпеки в них нижче за всі інші категорії студентів.

Суттєво відрізняється показник задоволеності потреби у спілкуванні з однолітками. Студенти – тимчасові мігранти відчують найбільший дефіцит у комунікації, чого не скажеш про студентів ВПО та тих, які не змінювали місце проживання. З цим показником корелює інший критерій – можливість самореалізації. У студентів I курсу він напряму пов'язаний із групою однолітків, з можливістю встановлювати необхідні комунікативні зв'язки та відігравати певні ролі. Цей показник найнижчий у студентів-мігрантів.

Решта показників – відчуття стабільності освітньої системи та доступ до навчальних ресурсів та консультацій – приблизно однакові в усіх групах студентів.

Результати II частини нашого дослідження відображені в таблиці 2.

Студенти I групи (внутрішньо переміщені особи) показали негативну динаміку успішності – 1%. Це може свідчити про те, що в процесі навчання їм було важко адаптуватись до нових умов проживання та навчання. Фактори стресу та нестабільності проявились у підході до навчального процесу.

II група студентів, які тимчасово мігрували за кордон, виявила позитивну динаміку успішності – 3%. Навчання і спілкування в групі стало для них

Таблиця 1

Оцінка соціально-психологічного комфорту у навчанні

Критерій соціально-психологічного комфорту	Оцінка студентів I групи	Оцінка студентів II групи	Оцінка студентів III групи
облаштований побут	47	38	76
відчуття безпеки та захист здоров'я	69	95	75
відчуття стабільності освітньої системи	58	63	64
можливість спілкування з однолітками	86	48	92
доступ до навчальних ресурсів та консультацій	75	64	77
можливість самореалізації	63	52	78

Рівень навчальної успішності студентів різних груп

Група студентів	% успішності на початку семестру	% успішності на кінець семестру	Прогрес
Студенти I групи	75	74	-1
Студенти II групи	78	81	3
Студенти III групи	82	82	0

якорем стабільності у мінливому середовищі, так званою «точкою заземлення».

Студента III групи, які не змінювали місце проживання, показали повну стабільність результатів – 0% змін.

Висновки. Можна сказати, що у сучасних нестабільних соціальних умовах стрес та загроза життю та безпеки призвели до переоцінки цінностей щодо освітньої системи. Освіта і освітній процес став тим осередком, який формує навколо себе сенс подальшого життя, дає відчуття стабільності серед хаосу за рахунок чіткого плану, розкладу занять, мож-

ливості спілкуватись з однолітками та отримувати гарантовані консультації від педагогів. Це змінює мотивацію до навчання і дозволяє по-новому подивитись на навчальний процес. Тому проблема мотивації до навчання в умовах війни стає, на нашу думку, актуальною і тією, яка потребує подальшого дослідження. Проблема формування нового інформаційно-комунікативного простору в рамках освітнього процесу, поява нових його функцій – підтримуючої, терапевтичної, об'єднуючої – також постає як своєчасна у наших сучасних реаліях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляковська О. В. Освітня міграція українців до Польщі: соціопсихологічний аспект. *Соціально-економічні та етнокультурні наслідки міграції для України: зб. матеріалів наук.-практ. конф.* Київ: НІСД, 2013. С. 231–237.
2. Гришина І. В. Інформаційно-освітній простір супроводу освіти дорослих. *Особистість у єдиному освітньому просторі: Збірник наукових статей I Міжнародного освітнього форуму / ред. проф. Крутій К.Л. Запоріжжя: ТОВ ЛПС ЛТД, 2010. С. 190–192.*
3. Малиновська О. А. Урізноманітнення складу населення України під впливом міжнародної міграції: виклик та шляхи реагування: аналіт. доповідь. Київ: НІСД, 2012. 53 с.
4. Ромашова Я., Філатов В. Специфічні ознаки освітньої міграції та її місце в структурі міграційних потоків. *Ефективна економіка: ел. наукове фахове видання. Дніпро. № 2, 2014.*
5. Тузова Т.М. Інформаційно-комунікативний простір як фактор інноваційного розвитку. *Інновації та підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації в Республіці Білорусь та за кордоном: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / ред. І.В. Війтова. Мінськ: ГУ «БЕЛІСА», 2008. 316 с.*
6. Amanze Charles Ihedioha, V.A., M.A. The impact of war on the education of children in war-torn african regions: parents' perceptions : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Texas: woman's university college of professional education, 2009. 262 p. URL: <https://hdl.handle.net/11274/10846>
7. Anne F. Weidinger, Hanna Gaspard, Judith M. Harackiewicz, Patrick Paschke, Sebastian Bergold & Ricarda Steinmayr. Utility-Value Intervention in School: Students' Migration and Parental Educational Backgrounds as Moderators. *The Journal of Experimental Education*, Issue 2. 2022. Volume 9. P. 364–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1855407>
8. de Jong, J. (Ed.). Trauma, war, and violence: Public mental health in socio-cultural context. *Kluwer Academic*, 2002. Plenum Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1007/b109606>
9. Kim Korinek, Yvette Young, Bussarawan Teerawichitchainan, Nguyen Thi Kim Chuc, Miles Kovnick, Zachary Zimner. Is war hard on the heart? Gender, wartime stress and late life cardiovascular conditions in a population of Vietnamese older adults. *Social Science & Medicine*. 2020. Volume 265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113380>
10. Tavassoli Naini Manuchehr. Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Volume 15. P. 302–305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>
11. Ukraine Points Up the Threat to Education During War. NEW YORK, 2022. Jun 1 (IPS). URL: <https://reliefweb.int/report/world/ukraine-points-threat-education-during-war>

REFERENCES

1. Biliakovska O. V. (2013) Osvitnia mihratsiia ukrainciv do Polshchi: sotsiopsikhologhiini aspekt. Sotsialnoekonomichni ta etnokulturni naslidky mihratsii dlia Ukrainy [Educational migration of Ukrainians to Poland: socio-psychological aspect]: zb. materialiv nauk.-prakt. konf. – collection of materials of the scientific and practical conference. Kyiv: NISD. P. 231–237. [in Ukrainian].
2. Hryshyna I. V. (2010) Informatsiino-osvitnii prostir suprovodu osvity doroslykh [Informational and educational space for supporting adult education]. Osobystist u yedynomu osvitnomu prostori: Zbirnyk naukovykh statei I Mizhnarodnoho osvitnoho forumu – Personality in a unified educational space: Collection of scientific articles of the 1st International Educational Forum. Zaporizhzhia: TOV LIPS LTD. P. 190–192. [in Ukrainian].

3. Malynovska O. A. (2012). Uriznomanitnennia skladu naseleennia Ukrainy pid vplyvom mizhnarodnoi mihratsii: vyklyk ta shliakhy reahuvannia [Diversification of the composition of the population of Ukraine under the influence of international migration: challenge and ways of response]. analit. dopovid – analytical report. Kyiv: NISD. 53 p. [in Ukrainian].
4. Romashova Ya., Filatov V. (2014). Spetsyfichni oznaky osvitnoi mihratsii ta yii mistse v strukturі mihratsiinykh potokiv [Specific features of educational migration and its place in the structure of migration flows]. Efektyvna ekonomika: el. naukove fakhove vydannia – Efficient economy: el. scientific publication. Dnipro. Vol. 2. [in Ukrainian].
5. Tuzova T.M. (2008). Informatsiino-komunikatyvnyi prostir yak faktor innovatsiinoho rozvytku [Information and communication space as a factor of innovative development]. Innovatsii ta pidhotovka naukovykh kadriv vyshchoi kvalifikatsii v Respublitsi Bilorus ta za kordonom: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Innovations and training of highly qualified scientific personnel in the Republic of Belarus and abroad: Materials of the international scientific and practical conference. Minsk: HU «BELISA». 316 p. [in Ukrainian].
6. Amanze Charles Ihedioha, B.A., M.A. (2009). The impact of war on the education of children in war-torn african regions: parents' perceptions : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Texas: woman's university college of professional education. 262 p. URL: <https://hdl.handle.net/11274/10846>
7. Anne F. Weidinger, Hanna Gaspard, Judith M. Harackiewicz, Patrick Paschke, Sebastian Bergold & Ricarda Steinmayr (2022). Utility-Value Intervention in School: Students' Migration and Parental Educational Backgrounds as Moderators. The Journal of Experimental Education, Issue 2. Volume 9. P. 364–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1855407>
8. de Jong, J. (Ed.). (2002). Trauma, war, and violence: Public mental health in socio-cultural context. Kluwer Academic. Plenum Publishers.: <https://doi.org/10.1007/b109606>
9. Kim Korinek, Yvette Young, Bussarawan Teerawichitchainan, Nguyen Thi Kim Chuc, Miles Kovnick, Zachary Zimmer (2020). Is war hard on the heart? Gender, wartime stress and late life cardiovascular conditions in a population of Vietnamese older adults. Social Science & Medicine. Volume 265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soescimed.2020.113380>
10. Tavassoli Naini Manuchehr (2011). Education right of children during war and armed conflicts. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 15. P. 302–305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>
11. Ukraine Points Up the Threat to Education During War. NEW YORK, 2022. Jun 1 (IPS). URL: <https://reliefweb.int/report/world/ukraine-points-threat-education-during-war>

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-51>

Альона ШКОДИН,
orcid.org/0000-0001-8732-139X
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційно-технічних та природничих дисциплін
Київського кооперативного інституту бізнесу і права
(Київ, Україна) shkodina2017@ukr.net

Тетяна ГОЛУБЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3042-888X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна) dovet@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗВО

У статті досліджуються особливості застосування педагогічних технологій в організації освітнього процесу в ЗВО як один із важливих елементів для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. Проаналізовано трактування сутності категорії «педагогічні технології» та досліджено їхні основні ознаки. Встановлено, що викладачі повинні бути впевненими та компетентними у використанні різних засобів педагогічних технологій, щоб забезпечити компетентну підготовку майбутніх фахівців. З'ясовано, що викладачі повинні володіти рядом різних технічних та комунікативних навичок, які включають використання кімнат чату, навички обробки текстів, створення веб-сторінок та використання різних видів засобів педагогічних технологій. Встановлено, що прогресивний розвиток педагогічних технологій у навчальному процесі вимагає від викладачів використання моделей навчання, інтегрованих в інформаційно-комунікаційні технології, а застосування педагогічних технологій повинно бути пропорційним та відповідати потребам у навчанні. Розроблено теоретичну та прогнозну імплементації педагогічних технологій в ЗВО, яка складена на основі загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на процес впровадження педагогічних технологій в ЗВО. Визначено, що імплементація запропонованої моделі сприятиме процесу оптимізації та структуризації навчання, шляхом обрання відповідних педагогічних технологій та розробкою методичного забезпечення освітнього процесу для координації зусиль викладачів при підготовці майбутніх фахівців. Встановлено, що сучасний стан інформаційного забезпечення вищої освіти не відповідає в повній мірі очікуванням користувачів освітніх послуг, тому вимагає наукової переорієнтації цілей освіти та педагогічних технологій. З'ясовано те, що для того щоб педагогічні технології діяли найефективніше, необхідно проводити відповідні зміни всієї освітньої системи в ЗВО, які повинні включати в себе вдосконалення організаційної структури ЗВО, забезпечення матеріально-технічною та навчально-методичною базою і впровадження процесного та концептуально-конструкторського підходу для якісної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: освіта, ЗВО, педагогічні технології, організація, освітній процес.

Alona SHKODYN,

orcid.org/0000-0001-8732-139X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Information Technologies and Natural Sciences

Kyiv Cooperative Institute of Business and Law

(Kyiv, Ukraine) shkodina2017@ukr.net

Tetyana HOLUBENKO,

orcid.org/0000-0002-3042-888X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work

Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov

(Kyiv, Ukraine) dovet@ukr.net

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOLS

The article examines the peculiarities of the use of pedagogical technologies in the organization of the educational process in higher education institutions as one of the important elements for ensuring the quality training of future specialists. The interpretation of the essence of the category «pedagogical technologies» was analyzed and their main features were investigated. It was established that teachers should be confident and competent in using various means of pedagogical technologies in order to ensure competent training of future specialists. It has been found that teachers need to possess a number of different technical and communication skills, which include the use of chat rooms, word processing skills, web page creation and the use of various types of pedagogical technology tools. It was established that the progressive development of pedagogical technologies in the educational process requires teachers to use learning models integrated into information and communication technologies, and the use of pedagogical technologies should be proportionate and meet the needs of education. A theoretical and predictive implementation of pedagogical technologies in higher education institutions has been developed, which is based on a general scientific methodology taking into account external and internal factors affecting the process of implementing pedagogical technologies in higher education institutions. It was determined that the implementation of the proposed model will contribute to the process of optimization and structuring of education by choosing appropriate pedagogical technologies and developing methodical support for the educational process to coordinate the efforts of teachers in training future specialists. It was established that the current state of higher education information support does not fully meet the expectations of users of educational services, therefore it requires a scientific reorientation of the goals of education and pedagogical technologies. It was found that in order for pedagogical technologies to work most effectively, it is necessary to carry out appropriate changes in the entire educational system in higher education institutions, which should include improving the organizational structure of higher education institutions, providing a material and technical and educational and methodological base, and introducing a process and conceptual design approach for quality training of future specialists.

Key words: *education, higher education, pedagogical technologies, organization, educational process.*

Постановка проблеми. Прискорений розвиток і глобальна інтеграція суспільного виробництва та інформатизація суспільства вимагають відповідних змін в освіті. Враховуючи те, що вимоги до рівня та якості освіти змінюються відповідно до змін у соціально-економічному житті, характер навчального процесу у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) повинен бути інноваційним. З-за сучасних умов в нашій державі відбуваються значні зміни в національній освітній політиці, що пов'язано з переходом на позиції самоорієнтованої педагогіки. Одним із завдань ЗВО є розкриття потенціалу всіх учасників освітнього процесу, надання їм можливості проявити творчі здібності, де дана зміна ролі освіти в суспільстві здебільшого призвела до інноваційних процесів.

Аналіз останніх досліджень. Тематику застосування педагогічних технологій в органі-

зації освітнього процесу в ЗВО досліджує незначна кількість науковців, зокрема, Аскім-Курт А., Бадриддіновіч К., Галицан О., Говіндасамі М., Джасур І., Джонс А., Кве Н., Кочарян А., Курліанд З., Литвин А., Литвин В., Морзе Н., Найдюк С., Нілуфар А., Олімбоєвич А., Орхан-Гоксун Д., Погорелов С., Пріс Дж., Руденко Л., Фарходовна А. та інші, праці яких присвячені аналізу деяких аспектів та особливостей застосування педагогічних технологій в організації освітнього процесу в ЗВО.

Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів застосування педагогічних технологій в організації освітнього процесу в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку людської цивілізації висуває досить високі вимоги до їх професійної компетентності. Ефективність педагогічного процесу в деяких ЗВО

залишається низькою, оскільки деякі викладачі використовують традиційні методи, не адаптовані до існуючих умов освітнього процесу. Сьогодні недостатня кількість науково-педагогічних працівників володіє інноваційними педагогічними технологіями, частина викладачів не застосовує інноваційні технології в освітньому процесі, які б всебічно та ефективно вирішували сучасні педагогічні завдання (Jasur, 2018).

Щоб задовольнити потреби сучасності та ринку праці, освіта повинна виходити за рамки традицій. Нова концепція Education 3.0 повністю зосереджена на здобувачах вищої освіти, що передбачає особисту траєкторію для кожного з них та звертає увагу на нові вміння та навички, які здобуваються, а не на простих оцінках, як доказ того, що якийсь конкретний предмет був засвоєний (Govindasamy, 2020). Для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання педагогічних технологій та цифрових інструментів у рамках навчального процесу стає не прихмою, а необхідністю.

У вітчизняній та міжнародній науковій думці існує чимало трактувань поняття «педагогічні технології» (рис. 1).

В даний час застосування педагогічних технологій в українській освіті стикається з такими проблемами, як слабка інформаційна концепція

вищої освіти, інформаційна грамотність викладачів, яку ще належить покращити, недосконалий механізм захисту інформації та слабкі внутрішні та зовнішні умови для застосування педагогічних технологій (Orhan-Goksun, 2017).

Швидкі політичні, економічні та соціальні зміни в суспільстві набрали такий темп, що освітня система підготовки фахівців зіткнулася з труднощами у задоволенні вимог постійно змінюваного середовища. Вплив процесів глобалізації та стрімкий розвиток технологій вимагають негайної реакції з боку системи освіти для підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищій освіті (Morse, 2014).

Джонс А. та Пріс Д. зазначили, що викладачі повинні бути впевненими та компетентними у використанні різних засобів педагогічних технологій, щоб забезпечити компетентну підготовку майбутніх фахівців. Без компетентності та майстерності викладачів, інтеграції педагогічних технологій в освітній процес, які відповідають їх потребам, не можна було б належним чином сприяти застосуванню педагогічних технологій в організації освітнього процесу в ЗВО (Jones, 2006). У зв'язку з цим, викладачі повинні володіти рядом різних технічних та комунікативних навичок, які включають використання кімнат чату, навички обробки текстів, створення веб-

Трактування поняття «педагогічні технології»	
→	інструмент впливу на розвиток та управління освітнім процесом, призначений для поліпшення координації і контролю над ходом організації освітнього процесу;
→	процес, який базується на комплексі методів та засобів реалізації операцій збору, реєстрації, передачі, нагромадження й опрацювання інформації з урахуванням програмно-апаратного забезпечення для організації освітнього процесу;
→	система методів та прийомів послідовності реалізації яких забезпечує вирішення проблем навчання та розвитку особистості здобувача освіти, а сама діяльність представлена процесуально, тобто як певна система дій;
→	програмний продукт, який створили та розвинули викладачі, де результатом інноваційної діяльності викладачів є генерація інноваційних ідей студентами;
→	система взаємодії викладачів і студентів на основі психологічних, універсальних, педагогічних, дидактичних та індивідуальних методик, призначених для формування змісту навчання та впровадження інноваційних педагогічних методів та форм відповідно до цілей навчання;
→	система наукового проектування освіти та застосування технологій, які базуються на педагогічних цілях, принципах, змісті, формі та методах навчання та виховання, що забезпечують високу ефективність освітнього процесу.

Рис. 1. Трактування поняття «педагогічні технології»

Джерело: складено на основі (Найдюк, 2013: 198; Погорелов, 2018; Kurliand, 2017: 131; Farhodovna, 2020).

сторінок та використання різних видів засобів педагогічних технологій.

Прогресивний розвиток педагогічних технологій у навчальному процесі вимагає від викладачів використання моделей навчання, інтегрованих в інформаційно-комунікаційні технології, а застосування педагогічних технологій повинно бути пропорційним та відповідати потребам у навчанні. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку ефективність педагогічних технологій для компетентної підготовки фахівців в українській вищій освіті формує наступні переваги: вони можуть бути використані для навчання

студентів навичкам, які вони потребуватимуть у подальшій освіті, протягом усього їхнього життя та для їхньої майбутньої професійної діяльності; вони можуть забезпечити доступ до інформації та спілкування поза аудиторією навчального закладу; вони забезпечують можливості застосування педагогічних технологій для підтримки педагогічного розвитку викладачів через зовнішні мережі; вони підтримують та потенційно трансформують процес навчання та викладання (OECD, 2005).

Вважаємо за необхідне розробити теоретичну та прогностичну модель імплементації педагогічних технологій в ЗВО (рис. 2), яка складена на основі



Рис. 2. Модель імплементації педагогічних технологій в ЗВО

Джерело: сформовано на основі (Лутун, 2020).

загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на здатність ЗВО надавати знання та якісну компетентну підготовку майбутніх фахівців в українській вищій освіті на основі застосування педагогічних технологій.

Дана модель демонструє взаємопов'язані концептуальні та проектні, процесні та організаційно-технологічні блоки, які координують усі елементи педагогічних технологій освітнього процесу ЗВО. Концептуально-конструкторський блок представляє вихідні методологічні та психолого-педагогічні позиції процесу імплементації педагогічних технологій. Процесний блок визначає специфічні характеристики діяльності ЗВО з-за умов застосування педагогічних технологій. Третій блок моделі демонструє матеріально-технічну та навчально-методичну базу педагогічних технологій ЗВО.

Імплементація запропонованої моделі сприятиме процесу оптимізації та структуризації навчання, шляхом обрання відповідних педагогіч-

них технологій та розробки методичного забезпечення освітнього процесу для координацію зусиль викладачів при підготовці майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що використання педагогічних технологій в організації освітнього процесу в ЗВО сприяє забезпеченню якісної підготовки майбутніх фахівців. Встановлено, що сучасний стан інформаційного забезпечення вищої освіти не відповідає в повній мірі очікуванням користувачів освітніх послуг, тому вимагає наукової переорієнтації цілей освіти та педагогічних технологій. З'ясовано те, що для того щоб педагогічні технології діяли найефективніше, необхідно проводити відповідні зміни всієї освітньої системи в ЗВО, які повинні включати в себе вдосконалення організаційної структури ЗВО, забезпечення матеріально-технічною та навчально-методичною базою і впровадження процесного та концептуально-конструкторського підходу для якісної підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Найдюк С. В. Використання новітніх інформаційних технологій у процесі прийняття управлінських рішень. *Демократичне врядування*. 2013. Вип. 12. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf
2. Погорелов С. М. Особливості застосування інформаційних технологій в менеджменті та економіці. *Вісник НТУ «ХПІ» (економічні науки): зб. наук. пр.* Харків: НТУ «ХПІ», 2018. № 19 (1295). С. 151–155.
3. Farhodovna A., Olimboevich A., Badriddinovich K. Innovative Pedagogical Technologies For Training The Course Of Physics. *The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research*. 2020. Vol. 02. Pp. 82–91.
4. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*. 2020. № 5(2). Pp. 93–112.
5. Jasur I., Nilufar A. Personal names spell-checking – a study related to Uzbek. *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*. 2018. № 6 (1). Pp. 1–6.
6. Jones A., Preece J. Online communities for teachers and lifelong learners: A framework for comparing similarities and identifying differences in communities of practice and communities of interest. *International Journal of Learning Technology*. 2006. № 2 (2). Pp. 112–137.
7. Kurliant Z., Halitsan O. Innovative pedagogical technologies in a modern high school: facilitation and vitagene pedagogical technologies of teaching and upbringing students. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. 2017. № 8. Pp. 130–135.
8. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L. et al. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 25. Pp. 583–609.
9. Morse N. S., Kocharian A. Model Standard of ICT Competence of University Teachers in the Context of Improving the Quality of Education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2014. № 43 (5). Pp. 27–39.
10. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). Annual Report Prepared by the Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. 2005.
11. Orhan-Goksun D., Askim-Kurt A. The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and use of 21st century teacher skills. *Education and Science*. 2017. № 42 (190). Pp. 107–130.

REFERENCES

1. Najdjuk S. V. (2013). Vykorystannja novitnikh informacijnykh tekhnologij u procesi pryjnattja upravlinsjkykh rishenj [The use of the latest information technologies in the process of making managerial decisions]. *Demokratychnje vryaduvannja – Democratic governance*, vol. 12. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf [in Ukrainian].
2. Poghorjelov S. M. (2018). Osoblyvosti zastosuvannja informacijnykh tekhnologij v menedzhmenti ta ekonomici [Peculiarities of the use of information technologies in management and economics]. *Visnyk NTU «KhPI» (ekonomichni nauky): zb. nauk. pr. – Bulletin of NTU «KhPI» (economic sciences): coll. of science pr.* Kharkiv: NTU «KhPI», vol. 19 (1295), pp. 151–155 [in Ukrainian].

3. Farhodovna A., Olimboevich A. & Badriddinovich K. (2020). Innovative Pedagogical Technologies For Training The Course Of Physics. *The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research*, vol. 02, pp. 82–91.
4. Govindasamy M. K. & Kwe N. M. (2020). Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, vol. 5 (2), pp. 93–112.
5. Jasur I. & Nilufar A. (2018). Personal names spell-checking – a study related to Uzbek. *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*, vol. 6 (1), pp. 1–6.
6. Jones A. & Preece J. (2006). Online communities for teachers and lifelong learners: A framework for comparing similarities and identifying differences in communities of practice and communities of interest. *International Journal of Learning Technology*, vol. 2 (2), pp. 112–137.
7. Kurliand Z. & Halitsan O. (2017). Innovative pedagogical technologies in a modern high school: facilitation and vitagene pedagogical technologies of teaching and upbringing students. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, vol. 8, pp. 130–13.
8. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L. et al. (2020). Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*, vol. 25, pp. 583–609.
9. Morse N. S. & Kocharian A. (2014). Model Standard of ICT Competence of University Teachers in the Context of Improving the Quality of Education. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 43 (5), pp. 27–39.
10. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). Annual Report Prepared by the Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. 2005.
11. Orhan-Goksun D. & Askım-Kurt A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and use of 21st century teacher skills. *Education and Science*, vol. 42 (190), pp. 107–130.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-52>**Катерина ЮЗЕФОВИЧ,***orcid.org/0000-0002-1101-8578*

викладач кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту права

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *kyuzefovych@gmail.com***Марія СТУПЕНКО,***orcid.org/0000-0002-1870-0780*

викладач кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту права

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *mariastupenko@gmail.com*

ОНЛАЙН ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Автором зазначено як сучасні тенденції в освітній галузі вплинули на організації онлайн тестування студентів. Наголошено на тому, що онлайн тестування потребує правильного формування з урахуванням особливостей дистанційної роботи. Вказано, що пріоритетним завданням інформатизації системи вищої освіти є створення єдиного освітнього інформаційного середовища, адаптивного до запровадження нових інформаційних технологій. Обумовлено, що онлайн тестування є перспективним напрямком розвитку освіти, оскільки цей напрямок постійно розвивається та вдосконалюється. Зазначено, що хмарний сервіс дозволяє відкривати та закривати завдання. Представлено вимоги до заходів контролю освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання відповідно до рекомендацій Міністерства освіти та науки України. Обумовлено, що при наявності значної кількості методичних робіт відсутні спеціальні дослідження, присвячені технології онлайн тестування студентів з метою контролю рівня формування фазової компетенції. Вказано, що застосування методів онлайн тестування дозволить мінімізувати витрати навчального часу студентів на виконання завдань і часу викладача на їх перевірку. Зазначено, що проведення тестування на платформі Moodle дозволяє налаштувати опитування для різних вимог і потреб, оцінювання проводиться автоматично, проте за потреби вчитель може переоцінити одне із завдань тесту. Акцентовано увагу на сучасному освітньому тренді *microlearning* – навчання невеликими порціями з обов'язковим тестуванням після. Автором детально розглянуто такі освітні інструменти онлайн тестування як *Classtime*, *Google-форми*, *Тесторіум*, *Plickers*, *Triventy*. Зазначено, що основна мета створення системи онлайн тестування – полегшити роботу педагога та надати можливість студентам самостійно перевірити свої знання, в т. ч. готовність до сесії.

Ключові слова: освітня платформа, оцінювання, самооцінювання, динаміка навченості, вища освіта, дистанційна освіта.

Kateryna YUZEFOVYCH,*orcid.org/0000-0002-1101-8578*

Lecturer at the Foreign Languages Department

Educational and Scientific Institute of Law of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *kyuzefovych@gmail.com***Mariia STUPENKO,***orcid.org/0000-0002-1870-0780*

Lecturer at the Foreign Languages Department

Educational and Scientific Institute of Law of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *mariastupenko@gmail.com*

ONLINE TESTING AS A MEANS OF EVALUATING THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE

The author indicates how modern trends in the educational field have influenced the organization of online testing of students. It was emphasized that online testing needs proper formation taking into account the features of remote

work. It is indicated that the priority task of informatization of the higher education system is the creation of a unified educational information environment, adaptable to the introduction of new information technologies. It is determined that online testing is a promising area of educational development, as this area is constantly developing and improving. It is noted that the cloud service allows one to open and close tasks. The requirements for measures to control the educational process using distance learning technologies in accordance with the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine are presented. It is determined that in the presence of a significant number of methodological works, there are no special studies devoted to the technology of online testing of students in order to control the level of formation of phase competence. It is indicated that the use of online testing methods will minimize the expenditure of students' study time on tasks and the teacher's time on their verification. It is noted that testing on the Moodle platform allows customizing the survey for different requirements and needs, the evaluation is carried out automatically, but if necessary, the teacher can re-evaluate one of the test tasks. Attention is focused on the modern educational trend of microlearning – learning in small portions with mandatory testing afterwards. The author examines in detail such educational online testing tools as Classtime, Google-forms, Testorium, Plickers, Triventy. It is noted that the main goal of creating an online testing system is to facilitate the teacher's work and provide students with the opportunity to independently check their knowledge, including readiness for the session.

Key words: educational platform, assessment, self-assessment, learning dynamics, higher education, distance education.

Постановка проблеми. Сучасність диктує свої правила і розставляє роботу педагога за пріоритетністю. Становлення та розвиток суспільства породжують нагальну потребу у педагог з високою професійною компетентністю та вмінням зацікавити студентів у вивченні власного предмету. Сучасні студенти – це вже не ті люди, для яких створювалася освітня система. Переглядаючи свій досвід, варто усвідомлювати наявний розрив між традиційним стилем викладання та прагненнями моїх студентів. Причиною цієї проблеми є різниця в мисленні студентів, які виростили на комп'ютерних іграх і з народження були оточені цифровими технологіями, і мислення викладачів. Тому освіта повинна змінюватися, щоб бути на рівні з сучасною молоддю.

Онлайн тестування в системі освітнього процесу вищих закладів освіти є одним із найважливіших елементів, які потребують правильного формування з урахуванням особливостей дистанційної роботи, специфіки предметної області дослідження та вимог до якості знань. Щоб подолати невизначеність щодо оволодіння знаннями та вміннями проведення підсумкового тестового контролю доцільно здійснити під час безпосередньої взаємодії викладача та студентів. Розробка навчальних і контрольних матеріалів повинна забезпечити максимальний рівень ітерації, здатний формувати правильні підходи у виборі рішень у ситуаційних ситуаціях тестових завдань.

Аналіз досліджень. При написанні статті акцент був здійснений на наукових напрацюваннях таких вчених як: А. А. Виноходов, Г. М. Задільська, Г. В. Онопченко, І. Ю. Сліпчук. У методиці організації освітнього процесу у ВЗО активно досліджуються питання принципів застосування дистанційних тестових засобів, методів перевірки та розробки тестів, методів відбору викладами

вищої школи матеріалів для тестування різних аспектів змістовного наповнення навчальної програми, методичних аспектів використання тестового контролю з визначенням його переваг перед традиційними формами контролю та психологічний вплив на слухачів.

Мета статті – розглянути онлайн тестування як засіб оцінювання якості знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетне завдання інформатизації системи освіти нашої країни є створення єдиного освітнього інформаційного середовища, адаптивного до запровадження нових інформаційних технологій для суттєвого підвищення якості освіти в Україні, забезпечення рівних можливостей громадян для здобуття освіти усіх рівнів і ступенів, а також інтегруватися у світовий освітній простір.

На сучасному етапі слід розвивати, апробувати та впроваджувати в освітній процес єдину освітню інформаційну систему, що дозволить створити умови для підвищення якості навчання в Україні шляхом ефективного використання сучасних інформаційних технологій. У цьому процесі важливо розробляти та впроваджувати нові технології навчання, які можуть стимулювати інноваційну діяльність учасників освітнього процесу (Онопченко, 2016: 16).

Онлайн тестування є перспективним напрямком розвитку освіти, адже технології не стоять на місці і постійно розвиваються та вдосконалюються. Розвиток технологій дозволяє зменшити використання людських ресурсів і забезпечити ефективно та надійне тестування. Онлайн тести є «програмними» продуктами, тому їх досить легко передавати та отримувати через Інтернет. Це надає певні переваги, адже зникають проблеми друку та зберігання контрольних робіт, інструктивних карток.

Онлайн тестування вимагає високого рівня контролю та практики. Складовими Онлайн тестування є: технічні характеристики процесу, безпека, конфіденційність і справедливість. Безпека вимагає врахування ряду факторів: безпеки тестів, ідентифікації користувача, конфіденційності, справедливості.

За допомогою хмарного сервісу можна відкривати та закривати завдання, щоб ніхто не мав до них доступу. Доступ можна відкрити після реєстрації або введення певного коду. За допомогою тесту можна швидко та ефективно перевірити знання студента, адже він займає менше часу та дає точніші показники.

Відповідно до рекомендацій МОН заходи контролю освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання мають відповідати таким вимогам:

- авторизований доступ до інформаційно-комунікаційних засобів для організації дистанційного навчання;

- можливість визначати час початку і закінчення доступу, тривалість виконання завдань;

- об'єктивність критеріїв перевірки результатів виконання з активним використанням засобів автоматизованого оцінювання знань;

- варіативність при формуванні завдань контрольних заходів з використанням алгоритмів випадкового вибору питань (Лист МОН України від 14 травня 2020 р. № 1 / 9–249).

При наявності великої кількості методичних робіт відсутні спеціальні дослідження, присвячені технології онлайн тестування студентів з метою контролю рівня формування фазової компетенції. Розробка тестів викладачем створює умови для його творчості та професійного розвитку, оскільки важливо укладати доказові тести, які матимуть високі та стабільні показники надійності та валідності. Важливо уникати здогадок студентами правильних відповідей, а також помилкових оцінок. Проте використання педагогом сучасних педагогічних технологій та методики розробки, обґрунтування та апробації тестів дозволять усунути зазначені недоліки для розгляду тестування як одного з найбільш прийнятних і перспективних методів оцінювання знань студентів (Задільська, 2018: 58).

В умовах реформування освітньої сфери запроваджено кредитно-модульну систему, однією з умов якої є зменшення аудиторного навантаження. Зменшення кількості аудиторних годин зазвичай призводить до збільшення обсягу теоретичного матеріалу, який студент повинен зрозуміти і засвоїти під час лекції. За цих умов на допомогу

як викладачу, так і студентів приходять сучасні інноваційні технології та методи навчання, спрямовані на управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Провідне місце посідає управління зі зворотним зв'язком. Виправданим є використання методів онлайн тестування, які не передбачають значних витрат навчального часу студентів на виконання завдань і часу викладача на їх перевірку. Вони забезпечують можливість одночасного оцінювання великої кількості студентів у ВЗО, можливість контролювати широкий спектр навчального матеріалу, дозволяють більш об'єктивно оцінювати набуті знання, інформувати студентів про результати в стислі терміни.

Щоб реалізувати все вищесказане, під час лекцій впроваджують освітній тренд *microlearning* – навчання невеликими порціями з обов'язковим тестуванням після.

Тести та регулярні перевірки знань можуть зробити навчання ефективнішим. Однак мова йде не про тестування для оцінювання, а про тестування, яке заохочує до навчання. Це означає, що тестові завдання мають сприяти кращому засвоєнню матеріалу та мінімально впливати на оцінювання.

Тестування в Moodle можна налаштувати для різних вимог і потреб. Зокрема, сьогодні актуальним є проведення підсумкового та екзаменаційного контролю в дистанційному форматі. Система тестування Moodle автоматично перевіряє всі типи питань, окрім питання типу «есе». Якщо тест містить есе, тестовий бал буде розраховано після того, як викладач вручну оцінить це відкрите запитання. У всіх інших випадках оцінка за контрольну роботу виставляється автоматично, і викладач бачить її відразу після завершення спроби.

Проте за потреби педагог може переоцінити одне із завдань тесту. Наприклад, якщо тип питання «коротка відповідь» або «числовий» і студент дає правильну відповідь, яка не була запрограмована (наприклад, синонім правильної відповіді або частково правильний). Щоб змінити оцінку, потрібно відкрити перегляд спроб студента та вибрати «Зробити коментар або змінити оцінку».

Результати тестування студентів у вигляді оцінок або відповідей на кожне запитання можна завантажити у файлах кількох форматів (xlsx, csv, html, json, ods, pdf). Цінними також є статистичні дані за результатами, які дають різні показники проходження студентами та якість складеного тесту.

Онлайн-платформа Classtime допомагає викладачу заохотити студентів до активного

навчання. Завдяки онлайн-ресурсу Classtime є можливість оптимізувати навчання за лічені секунди. Студенти приєднуються до сесії без реєстрації, ввівши своє ім'я у відповідне поле або за допомогою власного облікового запису Google / Microsoft. Цей метод дозволяє залучити всіх, а не лише тих, хто бажає працювати на добровільних засадах. Обов'язковою умовою таких занять є демонстрація правильних відповідей після кожного питання.

Завдяки можливостям платформи після завершення тестування відбувається автоматичний кількісний аналіз результатів, представлених у відсотках, які відображаються на екранах смартфонів студентів. Кожен студент інформується про відповідність відсотків оціночним балам. Це означає, що він одразу дізнається свій результат, що дає миттєве розуміння успішності як викладачу, так і студентам. Студенти, які складають тести відразу після опрацювання матеріалу, більш реалістично оцінюють свої знання, стали більш уважними на лекціях, знаючи, що їх чекає підсумкова сесія.

На сьогоднішній день використання Google-форм стає досить популярним. Google-форми є одним із типів документів, доступних у Google Disk. Сервіс широко використовується для проведення різноманітних опитувань, зокрема для перевірки рівня засвоєння біологічних знань. Google forms використовуються як тестова платформа, яка виключає паперові форми затримки, крім того, результати тесту не будуть втрачені, оскільки вони зберігаються в Google Хмарі (Виноходов, 2017).

Технологія онлайн тестування дозволяє значно підвищити рівень дослідження чи перевірки знань, досягти більшої кількості опитуваних студентів і, водночас, зменшити витрати часу на обробку даних для викладача. Цей процес можна умовно поділити на три етапи: створення анкети чи тесту, власне проведення самого тестування та аналіз результатів. Всі ці три етапи можна здійснити за допомогою сервісу Google forms.

Викладач може створити безкоштовно необмежену кількість опитувань, анкетувань, тестів та запросити необмежену кількість студентів. Більш того, завдання можуть відрізнятися в різних областях майбутньої професії та включати запитання за темою окремого кредиту, загальної теми чи навіть цілого курсу (Сліпчук, 2007: 197).

Google форми дозволяють створити форму з різними елементами або видами питань (таблиця). Будь-яке питання можна зробити обов'язковим для відповіді. У процесі створення форми можна легко змінити порядок питань і вибрати дизайн

для їх оформлення. Згенерується посилання на форму автоматично після його створення.

Цей сервіс дозволяє створювати та зберігати тестові завдання результати у форматі електронних таблиць, виконувати аналіз у вигляді діаграм, як у самому середовищі Google, так і шляхом імпорту їх у MS Office. Google forms автоматично створюватиме діаграми. Викладач також може використовувати MS Excel онлайн або завантажити електронну таблицю та обробити дані звичайного MS Excel (Виноходов, 2017). Зручність використання такої форми полягає в тому, що викладач має можливість переглянути відповіді студентів поіменно із зазначенням дати та часу обробки цієї форми. Тому вибір Google форм як інструменту онлайн тестового контролю знання студентів є оптимальними для вищої освіти. Ці засоби дозволяють викладачу ефективно аналізувати успішність студентів і у зрозумілій формі представляти результати власної роботи.

Тесторіум – це одна з найкращих безкоштовних онлайн-систем для створення тестів і проведення тестування, призначене для педагогів та студентів будь-яких закладів вищої освіти.

Основна мета створення цієї системи – полегшити роботу педагога та надати можливість студентам самостійно перевірити свої знання, в т. ч. готовність до сесії, онлайн. Обов'язковою умовою для реєстрації викладачів та студентів є наявність особистої електронної пошти.

Зареєструвавшись педагог матиме можливість:

- самостійно створювати тести за предметом, використовуючи п'ять видів тестових завдань;
- налаштувати доступ до тестів для певної групи користувачів;
- переглядати результати тестування кожного з студентів, якщо вони зареєстровані в системі;
- отримати статистичні дані за результатами тестування певної групи за певний часовий проміжок;
- економити свій час на перевірку знань студентів;
- коригувати освітнього процесу за результатами тестування.

– Зареєструвавшись студент матиме можливість:

- проходити тест як зареєстрований або як анонімний користувач;
- проходити тести, запропоновані викладачем або відкриті для всіх тести;
- після тесту подивитися свої результати та визначити свій середній рівень решти результатів;
- проходити тест для обраного тесту лише один раз, якщо цей режим надає викладач.

Опитування за допомогою Plickers дозволяє мобільне голосування та особисті опитування під час тренінгу з вивченого матеріалу в тестовій формі. Додаток встановлюється на комп'ютер і смартфон педагога. В Інтернеті є тільки англійська версія, але програма легка для розуміння та містить багато онлайн-інструкцій українською мовою.

Робота з мобільним додатком займає не більше кількох хвилин. Отримання результатів опитування відбувається без тривалої перевірки і миттєво відображається на екрані комп'ютера, підключеного до Інтернету. Студентам не потрібні ні додаткові смартфони, ні комп'ютери: потрібен лише смартфон викладача з доступом до Інтернету. Наприклад, викладач проводить опитування. Педагог у смартфоні обирає, які питання відображаються на екрані, студенти фронтально відповідають на них підняттям спеціально надрукованих карток з індивідуальним QR-кодом однією стороною догори. Чотири сторони картки – це чотири варіанти відповіді (а, б, в, г). При обертанні картки змінюється форма QR-коду. Педагог знімає всі картки студентів на камеру смартфона в той же час, поки програма автоматично перетворює коди на варіанти відповідей студентів і передає дані через Інтернет. На екран виводиться список студентів та їхні відповіді. Після роботи викладач може прокоментувати результати студентів і відобразити їх оцінки. Заняття з використанням Plickers значно активізують когнітивні навички студентів і зацікавляють їх у навчанні.

Triventy – це ігрова платформа, яка дозволяє писати, проводити вікторини. Студенти матимуть можливість пройти тест за допомогою смартфонів, без будь-яких упереджених думок, коли викладач запустить гру на екрані. Педагог сам складає свої питання або коригує будь-які вікторини від бібліотеки Triventy. Він може позначити

історію як публічну і запросити інших додавати запитання.

Користуватися цим сервісом просто. Викладач відкриває свою вікторину на екрані. Студенти побачать дуже короткий код, наприклад «triv. in / 123». Використовуючи це посилання, вони зможуть підключитися до тесту за допомогою особистого смартфона, підключеного до Інтернету. Після того як студенти приєдналися, викладач починає вікторину. Гра синхронізована між головним екраном і смартфонами студентів. Всі бачать результати вікторини на екрані комп'ютера та на смартфонах.

Висновки. Узагальнення досвіду проведення комп'ютерного тестування дозволяє зробити висновок про те його реалізація сприяє приведенню: систематичного моніторингу якості та динаміки навчальних досягнень студентів; отриманню статистично достовірної картини індивідуального прогресу кожного студента; створенню комп'ютерної бази даних навчальних досягнень студентів за тривалий період часу здобуття освіти; інтенсифікації освітнього процесу за рахунок збільшення обсягу навчального матеріалу за заняття; підвищенню інтересу студентів до навчального процесу; можливості творчого та практичного застосування знань, умінь і навичок; вміння виконувати завдання не тільки під контролем викладача, а й виконувати самоконтроль навчальної діяльності. Отже, онлайн тестування дійсно має значні переваги перед традиційними формами контролю, однак, не є універсальним методом і фактично вимагає значних удосконалень тестової системи та в організації його виконання, що можливо лише за умови співпраці спеціалістів різних галузей та запозичення окремих іноземних методик тестування.

У подальшому доцільно акцентувати увагу на вирішенні цієї проблеми є розробці вдосконаленої тестової системи, враховуючи наявні недоліки та можливості щодо їх усунення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноходов А. А. Використання сервісів Google та хмарних технологій в навчальному процесі. Нікополь, 2017. 26 с.
2. Задільська Г. М. Сучасні педагогічні технології тестування з метою контролю рівня сформованості англійської комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей ВНЗ у читанні. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 58–62.
3. Лист МОН України від 14 травня 2020 р. № 1 / 9–249 «Щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-potochnogo-semestrovogo-kontrolyu-ta-atestaciyi-zdobuvachiv-osviti-iz-zastosuvannyam-distancijnih-tehnologij> (дата звернення: 17.01.2023).
4. Онопченко Г. В. Онлайн-тестування як компонент системи виявлення обдарованості у дітей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 12. С. 16–19.
5. Сліпчук І. Ю. Інноваційні технології навчання біології. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Уніфікація природничо-математичної освіти в контексті європейського виміру»*. Херсон: Айлант, 2007. № 10. С. 196–198.

6. Testorium. URL: <https://www.testorium.net> (дата звернення: 17.01.2023).
7. Moodle. URL: <https://moodle.org/?lang=uk> (дата звернення: 17.01.2023).
8. Plickers. URL: <https://get.plickers.com> (дата звернення: 17.01.2023).
9. Triventy. URL: <http://www.triventy.com> (дата звернення: 17.01.2023).

REFERENCES

1. Vynokhodov A. A. Vykorystannia servisiv Google ta khmarnykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Using Google services and cloud technologies in the educational process]. Nikopol, 2017. 26 p. [in Ukrainian].
2. Zadilska H. M. Suchasni pedahohichni tekhnolohii testuvannia z metoiu kontroliu rivnia sformovanosti anhlomovnoi komunikativnoi kompetensii studentiv movnykh spetsialnosti VNZ u chytanni [Modern pedagogical testing technologies for controlling the level of formation of English communicative competence of university language students in reading] *Molodyi vchenyi*. 2018. № 3.1 (55.1). pp. 58–62. [in Ukrainian].
3. Lyst MON Ukrainy vid 14 travnia 2020 r. № 1 / 9–249 «Shhodo orhanizatsii potochnoho, semestrovoho kontroliu ta atestatsii zdobuvachiv osvity iz zastosuvanniam dystantsiinykh tekhnolohii» [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 14, 2020 № 1 / 9–249 «On the organization of current, semester control and certification of students using distance technologies»]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-potochnogo-semestrovogo-kontrolyu-ta-atestaciyi-zdobuvachiv-osviti-iz-zastosuvannyam-distancijnih-tehnologij> (accessed 17.01.2023). [in Ukrainian].
4. Onopchenko H. V. Onlain-testuvannia yak komponent systemy vyavlennia obdarovanosti u ditei [Online testing as a component of the system for identifying giftedness in children]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2016. № 12. pp. 16–19. [in Ukrainian].
5. Slipchuk I. Yu. Innovatsiini tekhnolohii navchannia biolohii [Innovative technologies for teaching biology]. *Materialy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Unifikatsiia pryrodnycho-matematychnoi osvity v konteksti yevropeiskoho vymiru»*. Kherson: Ailant, 2007. №10. pp. 196–198. [in Ukrainian].
6. Testorium. URL: <https://www.testorium.net> (accessed 17.01.2023).
7. Moodle. URL: <https://moodle.org/?lang=uk> (accessed 17.01.2023). [in Ukrainian].
8. Plickers. URL: <https://get.plickers.com> (accessed 17.01.2023).
9. Triventy. URL: <http://www.triventy.com> (accessed 17.01.2023).

УДК 378.147:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-53>**Наталія ЮРІЙЧУК,***orcid.org/0000-0001-8308-3283**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання**Університету Григорія Сковороди в Переяславі**(Переяслав, Київська область, Україна) nd711@ukr.net***Дмитро ДАДАК,***orcid.org/0000-0002-2229-5132**аспірант кафедри української лінгвістики та методики навчання**Університету Григорія Сковороди в Переяславі**(Переяслав, Київська область, Україна) imchasingyou@ukr.net*

ПОНЯТТЯ «МОВНА ОСОБИСТІТЬ» У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Соціальні, економічні, культурні та освітні перетворення в українському суспільстві зумовили небувале заго-стрення мовного питання, розкрили давні не розв'язані досі проблеми та їх вплив на суспільство. Найголовнішим освітнім завданням є підготовка учнів до активної життєвої діяльності в умовах сьогодення, розв'язання якого потребує переосмислення традиційної організації процесу навчання української мови відповідно до запитів держави, напрямів розвитку мовної освіти, формування мовної особистості, яка є носієм мови, володіє мовними знаннями, високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, спроможна вільно, комунікативно виправдано спілкуватися, обмінюватися інформацією у будь-якій життєвій ситуації і в різних сферах суспільного життя. Пріоритетним стає розвиток творчої, креативної особистості, здатної до толерантного між-культурного спілкування.

Акцент на розвиток мовної особистості в освітньому процесі зумовлює перегляд навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, де суттєво змінюються пріоритети із вивчення теорії мови на формування практичних умінь та навичок їх використання.

У науковій розвідці особливий акцент робимо на двох напрямках дослідження мовної особистості – лінгвістичному і лінгводидактичному. Пропонуємо ряд визначень поняття «мовна особистість» українськими та зарубіжними вченими, що, на нашу думку, є базовими чи засадничими. Також зосереджуємо увагу на наукових підходах до формування мовної особистості, узагальненні поняття «мовна особистість» у сучасному науковому просторі.

Таким чином, зважаючи на розмаїття визначень поняття «мовна особистість», проведене дослідження уможливило зробити висновки про його складність, неоднорідність та багатоаспектність. Сучасні дослідження з проблеми формування мовної особистості засвідчують її комплексний характер. Мовну особистість слід розглядати не лише в системі мови, а й історії, культури та усіх сферах життя.

Ключові слова: *мовна особистість, сучасний освітній простір, науковий підхід, освітній процес, навчання української мови, урок української мови.*

Nataliya YURIYCHUK,

orcid.org/0000-0001-8308-3283

Ph.D in Pedagogics, Assistant Professor;

Assistant Professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Methods of Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) nd711@ukr.net

Dmytro DADAK,

orcid.org/0000-0002-2229-5132

Postgraduate student at the Department of Ukrainian Linguistics and Methods of Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) imchasingyou@ukr.net

THE CONCEPT OF “LINGUISTIC PERSONALITY” IN MODERN EDUCATIONAL SPACE: THEORETICAL ASPECT

Social, economic, cultural and educational transformations in Ukrainian society led to an unprecedented aggravation of the language issue, revealed ancient problems that have not yet been resolved and their impact on society. The most important educational task is the preparation of students for active life activities in today's conditions, the solution of which requires a rethinking of the traditional organization of the process of learning the Ukrainian language in accordance with the requests of the state, the directions of the development of language education, the formation of a linguistic personality who is a native speaker of the language, has language knowledge, high with the level of speech and communication skills and abilities, able to communicate freely, communicatively, and exchange information in any life situation and in various spheres of social life. The priority is the development of a creative, creative personality capable of tolerant intercultural communication.

Emphasis on the development of the linguistic personality in the educational process leads to a revision of the teaching of the Ukrainian language in institutions of general secondary education, where priorities change significantly from the study of language theory to the formation of practical skills and skills in their use.

In scientific research, we place special emphasis on two areas of linguistic personality research – linguistic and linguistic didactic. We offer a number of definitions of the concept of «linguistic personality» by Ukrainian and foreign scientists, which, in our opinion, are basic or essential. We also focus on scientific approaches to the formation of a linguistic personality, generalization of the concept of «linguistic personality» in the modern scientific space. Thus, taking into account the variety of definitions of the concept of «linguistic personality», the conducted research makes it possible to draw conclusions about its complexity, heterogeneity and multifacetedness. Modern studies on the problem of the formation of a linguistic personality testify to its complex nature. Linguistic personality should be considered not only in the language system, but also in history, culture and all spheres of life.

Key words: *linguistic personality, modern educational space, scientific approach, educational process, learning the Ukrainian language, Ukrainian language lesson.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в загальній середній освіті, спричинили небувале загострення мовного питання, розкрили давні не розв’язані досі проблеми та їх вплив на суспільство. Найголовнішим освітнім завданням є підготовка учнів до активної життєвої діяльності в умовах сьогодення, розв’язання якого потребує переосмислення традиційної організації процесу навчання української мови відповідно до запитів держави, напрямів розвитку мовної освіти, формування мовної особистості, яка є носієм мови, володіє мовними знаннями, високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, спроможна вільно, комунікативно виправдано спілкуватися, обмінюватися інформацією у будь-якій життєвій ситуації і в різних сферах суспільного життя.

Акцент на розвиток мовної особистості в освітньому процесі зумовлює перегляд навчання

української мови в закладах загальної середньої освіти, де суттєво змінюються пріоритети із вивчення теорії мови на формування практичних умінь та навичок їх використання. «Нині основною метою навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування в школярів комунікативної компетентності. Це має бути особистість, яка не тільки знає мову, а й вільно користується нею з урахуванням різноманітних життєвих ситуацій і дотриманням культури спілкування» (Шелехова, 2013: 543).

Таким чином, зосередимо увагу на наукових підходах до поняття «мовна особистість» у сучасному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За дослідженнями науковців, поняття «мовна особистість» є міждисциплінарним об’єктом досліджень. У сучасний період активно вивчається представниками різних галузей наук: у лінгвіс-

тиці (І. Білодід, Л. Булаховський, В. Виноградов, І. Вихованець, О. Потєбня, Л. Щєрба, М. Плющ, Л. Мацько, Л. Паламар та ін.), лінгводидактиці (А. Богуш, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Г. Шелєхова, Т. Донченко, С. Караман, О. Семєног, В. Мєльничайко, М. Пєнтилюк, О. Хорошківська та ін.), психолінгвістиці та психології (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця та ін.), філософії (В. Біблер, І. Ладєнко, О. Спїркін, Б. Юдін та ін.), педагогіці (О. Комар, В. Краєвський, О. Пєхота, В. Сластьонін, О. Савченко та ін.).

Незважаючи на активне функціонування цього терміна дотепер тривають наукові дискусії з приводу точності визначення.

Мета статті полягає у вивченні наукових підходів до формування мовної особистості, узагальненні поняття «мовна особистість» у сучасному науковому просторі.

Виклад основного матеріалу. У контексті досліджуваного питання, слушною є думка Н. Голуб про «складність і багатовимірність» проблеми формування мовної особистості як такої, що «пронизує всі аспекти вивчення мови й людини, водночас руйнує межі між соціолінгвістикою і психолінгвістикою, між соціальною психологією і вивченням етнічної самосвідомості» (Голуб, 2003: 45).

У пропонованій розвідці особливий акцент робимо на двох напрямках дослідження мовної особистості – лінгвістичному і лінгводидактичному. Пропонуємо ряд визначень поняття «мовна особистість» українськими та зарубіжними вченими, що, на нашу думку, є базовими чи засадничими.

У лінгвістиці термін «мовна особистість» одним із перших запропонував В. Виноградов, який давав таке визначення особі, що на основі глибоких знань про мовну систему здатна формувати самостійні оригінальні висловлювання або тексти.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі існує велика кількість трактувань поняття «мовна особистість». У «Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів» досліджувана дефініція трактується як: «поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» (Єрмоленко, 2001: 95).

Інтерес представляє дослідження Ф. Бацевич, який доводить думку, що мовною особистістю

є «індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» (Бацевич, 2009: 212).

Підкреслюючи важливість аналізованої проблеми, А. Богуш зауважує, що мовна особистість формується «у конкретному соціумі, існує в просторі конкретної культури, що відображується насамперед у мові, у формах суспільної національної свідомості (побутової, громадянської, наукової, правової, тощо), у предметах матеріальної національної культури, у поведінці, моральних нормах і нормах мовленнєвого етикету народу, який користується цими нормами» (Богуш, 2007: 29).

О. Сєліванова розглядає мовну особистість як «іманентну ознаку особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» (Сєліванова, 2006: 370).

На думку Л. Мацько, мовною особистістю є «людина, яка не тільки знає українську мову, а й здатна творчо самовиражатися рідною мовою, пропагувати її, захищати й розвивати, тобто ставитися до неї свідомо, з почуттям відповідальності за її долю» (Мацько, 2006: 3).

Слушною вважаємо думку М. Пєнтилюк, що мовна особистість – це людина, яка «вільно володіє мовою, може легко висловити власну думку, піклується про якість мовлення та опікується про його розвиток і вдосконалення» (Пєнтилюк, 2011: 80).

Вчена аргументовано доводить, що «мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, яка формується під впливом психологічних процесів. Національний компонент особистості дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін.» (Пєнтилюк, 2014: 290).

У результаті аналізу й узагальнення теоретичних положень можемо констатувати, що мовна особистість – це конкретна особистість, яка чудово володіє мовою, сприймає мову в контексті національної ментальності й культури, послуговується мовою як невід’ємним елементом само-

пізнання, самовдосконалення та саморозвитку власних інтелектуальних можливостей і як найнеобхіднішим засобом соціалізації в людському суспільстві.

«Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі. Творчий підхід і рівень мовної компетенції стимулюють мовну особистість до вдосконалення мови, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових, ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності» (Єрмоленко, 2001: 93).

Л. Струганець вважає, що «мовна особистість – це «носії мови, котрий досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей, засобом соціалізації особи в певному суспільстві» (Струганець, 2012: 127).

Таким чином, аналіз широкого спектра розроблених науковцями варіантів досліджуваної дефініції дає підстави стверджувати, що мовна особистість, як і сама мова є явищем суспільним

і без суспільства неможлива. «Вона розвивається і реалізується в соціумі, комунікації, взаєминах з іншими, за допомогою мовленнєвих засобів вона виражає внутрішній світ і світорозуміння, естетичний та інтелектуальний розвиток, багатство словникового запасу, вміння і навички комунікації тощо» (Юрійчук, 2021: 286).

Уважаємо, що мовною особистістю є високоосвічена людина, яка володіє високим рівнем мовної та мовленнєвої культури, виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях, здійснює комунікативну діяльність для досягнення успішного спілкування та поставлених життєвих цілей, користується мовою як засобом самотворення, самоствердження та самовираження.

Висновки. Отже, зважаючи на розмаїття визначень поняття «мовна особистість», проведене дослідження уможливило зробити висновки про його складність, неоднорідність та багатоаспектність. Сучасні дослідження з проблеми формування мовної особистості засвідчують її комплексний характер. Мовну особистість слід розглядати не лише в системі мови, лінгводидактики, а й історії, культури, психології та усіх сферах життя.

Поняття «мовна особистість» як міждисциплінарний об'єкт досліджень має широкі перспективи майбутнього вивчення на багатьох рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2007. 542 с.
3. Голуб Н. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету*. 2003. № 1(48). С. 45–52. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/3362/>
4. Єрмоленко С. Я. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
5. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики : реалії та перспективи»*. За заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон. 2016. С. 105–111.
6. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
7. Пентиліук М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 80–84.
8. Пентиліук М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 290–297.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-Київ, 2006. 716 с.
10. Струганець Л. В. Поняття «мовна особистість» в україністиці. *Культура слова*. 2012. № 77. С. 127–133.
11. Шелехова Г. Т. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 543–552. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_72
12. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: моногр. [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов]. Одеса, 2008. 272 с.
13. Юрійчук Н. Д. Особливості формування мовної особистості здобувача вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka I praktyka*. Warszawa. № 55. 2020. С. 14–16.
14. Юрійчук Н. Д. Розвиток мовної особистості майбутнього вчителя-філолога в контексті професійної підготовки. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 12 (168). 2021. С. 285–289.

REFERENCES

1. Bacevych F. S. *Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky*. [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv, Ukraine : Akademiya, 2009. 376 s. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. *Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy*: Pidruchnyk. [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children's native language]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo», 2007. 542 s. [in Ukrainian].
3. Holub N. *Oznaky kompetentnosti movnoi osobystosti uchnia*. [Signs of the student's language personality competence]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu*. (*Bulletin of the Carpathian University*). 2003. № 1 (48). S. 45–52. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/3362/> [in Ukrainian].
4. Yermolenko S. Ia. *Ukrainska mova : Korotkyi tлумachnyi slovnyk linhvistychnykh terminiv*. [Ukrainian language : Short Glossary of Linguistic Terms]. Kyiv, Ukraine : Lybid. 2001. 222 s. [in Ukrainian].
5. Mamchur L. *Rozvytok movnoyi osobystosti – priorytetnyj napryam suchasnoyi lingvodydaktyky*. [The development of language personality is a priority of modern linguodidactics]. *Materialy Vseukrayinskoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi «Aktualni problemy lingvodydaktyky : realiyi ta perspektyvy»* [Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference «Actual problems of language didactics: realities and prospects»]. Xerson, Ukraine. 2016. P. 105–111. [in Ukrainian].
6. Matsko L. *Aspekty movnoi osobystosti u prospektii pedahohichnoho dyskursu*. [Aspects of the Language Personality in Prospecting of Pedagogical Discourse]. *Dyvoslovo*. (*Divoslovo*). 7. 2006. P. 2–4. [in Ukrainian].
7. Pentyliuk M. I. *Movna osobystist uchnia v prospektii movlennievoho spilkuvannia*. [Language Personality of Pupil in Prospecting of Speech Communication]. (*Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky : zbirnyk statei*). *Actual Problems of Modern Linguistics : a collection of articles*. Kyiv, Ukraine : Lenvit, 2011. P. 80–84. [in Ukrainian].
8. Pentyliuk M. I. *Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky*. [Linguistic personality of the future teacher-vocabulary in the context of professional training]. *Zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychny (Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna)*. Uman, Ukraine : Part. 2. 2014. P. 290–297. [in Ukrainian].
9. Selivanova O. O. *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia*. [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]. Poltava : Dovkillia-Kyiv, 2006. 716 s. [in Ukrainian].
10. Struhanets L. V. *Poniattia «movna osobystist» v ukrainistytsi*. [The concept of «linguistic identity» in Ukrainian studies]. *Kultura slova*. [*Word culture*]. 2012. № 77. S. 127–133. [in Ukrainian].
11. Shelekhova H. T. *Formuvannia movnoi osobystosti yak umova movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy*. [The formation of linguistic identity as a condition for the speech development of primary school students in Ukrainian language lessons]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri*. (*The native word in the ethnocultural dimension*). 2013. S. 543–552. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_72 [in Ukrainian].
12. *Formuvannia movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh*. [Formation of Language Personality in Different Age Stages] [A. M. Bohush, O.S. Tryfonova, O. I. Kyselova, Zh. D. Horina, M. P. Cherkasov]. Odesa, Ukraine, 2008. 272. [in Ukrainian].
13. Yuriichuk N. D. *Osoblyvosti formuvannia movnoi osobystosti zdobuvacha vyshchoi osvity*. [Features of the formation of the language personality of the applicant for higher education]. *Herald pedagogiki. Nauka I praktyka*. Warszawa. 2020. № 55. P. 14–16. [in Ukrainian].
14. Yuriichuk N. D. *Rozvytok movnoi osobystosti maibutnoho vchytelia-filoloha v konteksti profesiinoi pidhotovky*. [Development of the language personality of the future philology teacher in the context of professional training]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka*. (*Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T.G. Shevchenko*). Vyp. 12 (168). 2021. S. 285–289 s. [in Ukrainian].

УДК 371.398:378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-54>

Василь ЯГУПОВ,

orcid.org/0000-0002-8956-3170

доктор педагогічних наук,

професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту

Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

(Київ, Україна) yaгуров57@ukr.net

Лілія БАКУНЧИК,

orcid.org/0000-0001-5447-3303

науковий співробітник

Навчально-наукового центру підготовки офіцерів для багатонаціональних штабів

Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

(Київ, Україна) liliiia.uk13@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИНЕНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ОФІЦЕРІВ МІНІСТЕРСТВА ОБОРОНИ ТА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі обґрунтування критеріїв і показників діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів Збройних Сил та Міністерства оборони України (далі – офіцерів). З'ясовано, що їх професійна доброчесність є професійно важливою етичною якістю, інтегрованим морально-етичним проявом професійної підготовленості та готовності до військово-професійної діяльності в Збройних Силах (далі – ЗС) України, яка в поряд із ціннісно-мотиваційним компонентом військово-професійної діяльності складає морально-етичну підвалину їх військово-професійної компетентності як суб'єктів різних ланок військового управління.

Обґрунтовано зміст понять «критерій», «показник» і «рівні розвиненості». Викладено загальні вимоги до критеріїв діагностування професійної доброчесності офіцерів. Вибір відповідних критеріїв і показників здійснено з урахуванням специфіки їх посадових функцій у сфері фінансово-матеріального та інших видів забезпечення у системи військового управління, яка безпосередньо пов'язана зі розпорядженням певними фінансово-матеріальними та іншими ресурсами. З урахуванням цієї специфіки виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний і суб'єктний критерії діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності як інтегрованого результату їх ціннісно-мотиваційної підготовленості до реалізації своїх посадових компетенцій як суб'єктів розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами в військових частинах і структурах. Ці критерії охоплюють ціннісно-мотиваційний аспекти їх діяльності як суб'єктів розпорядження цими ресурсами. Інтегрованим критерієм є суб'єктний, тобто сприйняття ними самих себе суб'єктами розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами та засобами. Для кожного критерію підібрано відповідні показники, які конкретизують зміст певного компонента розвиненості їх професійної доброчесності як офіцера.

Ключові слова: професійна доброчесність, критерії, показник, рівні, офіцер, розвиненість, діагностування.

Vasyl YAHUPOV,
 orcid.org/0000-0002-8956-3170
 Doctor of Pedagogical Sciences,
 Professor at the Department of Physical Education,
 Special Physical Training and Sports
 National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniyakhoskyi
 (Kyiv, Ukraine) yagupov57@ukr.net

Liliia BAKUNCHYK,
 orcid.org/0000-0001-5447-3303
 Researcher
 Educational and Scientific Training Center of Officers for Multinational Headquarters
 of National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniyakhoskyi
 (Kyiv, Ukraine) liliia.uk13@gmail.com

CRITERIA AND INDICATORS FOR DIAGNOSING THE FORMATION OF THE MINISTRY OF DEFENSE AND THE ARMED FORCES OF UKRAINE OFFICERS PROFESSIONAL INTEGRITY

The article raises the problem of argumentation of criteria and indicators for diagnosing the formation and development of the Armed Forces and the Ministry of Defense of Ukraine officers professional integrity (hereinafter – officers). The findings outline that their professional integrity is an important ethical quality and an integrated moral-ethical manifestation of professional expertise and readiness for military professional activities in the Armed Forces (hereinafter – the AF) and the Ministry of Defense (hereinafter – the MoD) of Ukraine, which, along with the value-motivational component of military professional activity forms the moral and ethical foundation of their military professional competence as subjects of various branches of military management.

The article explains the essence of the concepts such as “criterion”, “indicator” and “levels of development”. It outlines the general requirements for the officers professional integrity diagnosis criteria. The selection of relevant criteria and indicators was made with the consideration of specifics of job functions affiliated to the financial and material responsibilities inherent to the military management system, which are directly related to the access to certain financial, material and other resources. Taking into account this specificity, the value-motivational, cognitive, behavioral-activity and subject criteria for diagnosing the formation and development of professional integrity as an integrated result of their value-motivational readiness for the implementation of their job competencies as subjects of financial, material and other resources management in military units and structures. These criteria cover the value-motivational aspects of their activity as subjects of disposal of these resources. The integrated criterion is the subjective one, i.e., their perception of themselves as the subjects of the disposal of financial and material and other resources and means. For each criterion, appropriate indicators have been selected specifying the content of a certain component of the development of their professional integrity as an officer.

Key words: professional integrity, criteria, indicator, levels, officer, development, diagnosis.

Постановка проблеми. Сучасні кризові військово-політичні та оборони реалії України у зв'язку з агресією РФ щодо нашої держави такі, які потребують від офіцерів – військових професіоналів за всіма напрямками їх професійної діяльності справжнього професіоналізму, прояву високих ціннісно-мотиваційних і морально-етичних якостей, оскільки на них покладається управління військовими підрозділами, частинами та в цілому військами і водночас конкретне коло обов'язків, як командирів(начальників) – менеджерів та управлінців, у тому числі й у сфері розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, матеріально-технічного та інших видів забезпечення життєдіяльності військ для успішного виконання ними бойових завдань щодо відсічі російської агресії. Якість реалізації ними

посадових компетенцій, у тому числі й сфері матеріально-технічного забезпечення, розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами визначається сформованістю та розвиненістю їх професійної доброчесності як квінтесенції сформованості та розвиненості як всієї ціннісно-мотиваційної сфери військово-професійної діяльності, так і етичної сфери як суб'єктів розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами в межах своїх посадових компетенцій. Професійна доброчесність безпосередньо актуалізується в їх військово-професійній діяльності, проявляється в здатності ухвалювати морально відповідальні та юридично обґрунтовані рішення як суб'єктів розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, організувати не лише власну таку діяльність, а й організувати та контролювати

реалізацію такої функції підлеглими, координувати, управляти та організувати їх діяльність, оскільки від цього залежить успішне функціонування відповідних підрозділів і частин ЗС України в цілому та ефективне виконання ними поставлених бойових завдань, зокрема.

Таким чином, виникає необхідність діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів та обґрунтування його відповідних критеріїв і показників. Суб'єктами такого діагностування є офіцери, які розпоряджаються фінансово-матеріальними та іншими ресурсами як суб'єктами військового управління. У зв'язку з цим обґрунтування критеріїв і показників оцінювання її сформованості та розвиненості є вкрай актуальною як у теоретичному, такі в практичному аспектах, особливо в бойових умовах функціонування ЗС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз, систематизація та узагальнення результатів наукових пошуків різних дослідників дає можливість наголошувати, що проблемі професійної доброчесності фахівців у педагогічному аспекті присвячена вкрай недостатньо наукових досліджень, оскільки відсутні наукові праці в цьому напрямі.

Водночас для з'ясування проблеми професійної доброчесності офіцерів важливими є результати наукових досліджень із педагогічних проблем військової освіти (О. Діденко, А. Зельницький, В. Ягупов та ін.), компетентнісного підходу до підготовки офіцерів (Е. Артюшин, О. Бойко, Л. Олійник, О. Торічний тощо). Суттєвий науковий інтерес представляють напрацювання таких військових дослідників як О. Бойка (Бойко, 2005) – готовність офіцерів до управлінської діяльності, О. Капінуса (Ягупов, Капінус, 2020) – формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, О. Тракалюка, В. Ягупова, О. Яцини (Ягупов, 2021: 12) – ціннісно-мотиваційна сфера офіцерів та їх організаційно-управлінська компетентність, які, як безпосередньо, так і опосередковано, стосуються формування та вдосконалення провідних військово-професійних, морально-етичних якостей різних категорій офіцерів.

Аналіз та систематизація цих та інших наукових джерел показує, що науковцями досліджуються окремі правові аспекти професійної доброчесності фахівців правоохоронних органів. Але, водночас слід наголошувати про те, що педагогічних наукових досліджень щодо офіцерів МО та ЗС України таких досліджень немає, у тому числі щодо обґрунтування діагностувального апарату оцінювання їх професійної доброчесності.

Це актуалізує своєчасність і необхідність таких наукових напрацювань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв і показників діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів ЗС і МО України як суб'єктів розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, які необхідні для забезпечення життєдіяльності військ, у тому числі й безпосередньо бойової діяльності військових підрозділів і частин.

Методи (теоретичні основи). Для вирішення поставлених у роботі дослідницьких завдань були використані насамперед у силу специфіки статті теоретичні методи дослідження – системний аналіз наукових джерел із проблеми професійної доброчесності фахівців, синтез та узагальнення науково-педагогічної літератури, класифікація та конкретизація результатів теоретичного та емпіричного педагогічного дослідження.

Виклад основного дослідницького матеріалу. У законах і документах, зокрема, у Законах України «Про засади державної антикорупційної політики в Україні», «Про засади державної антикорупційної політики» та в Указі Президента «Про Концепцію подолання корупції в Україні «На шляху до доброчесності», наголошується, що ефективність протидії корупційним процесам посадових осіб, які стосуються сектору безпеки та оборони України, а також наводяться, на жаль, наявні в державі конкретні негативні приклади корупційного характеру (Закон, 2021). Головними виконавцями цього завдання в ЗС України є офіцери, які безпосередньо розпоряджаються фінансово-матеріальними та іншими ресурсами в межах своїх посадових компетенцій. А в умовах війни зміст цієї функції стало набагато різноманітнішим. У зв'язку з цим особливі вимоги висуваються до їх професійної доброчесності як етично-моральної підвалини військово-професійної діяльності.

Проблема формування та розвитку провідних професійно важливих якостей фахівців у будь-якій галузі має бути предметом уваги багатьох наукових галузей, але стрижньовою серед них є педагогічний аспект. Це пов'язано з таким фактом: тільки у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця та підвищення ним у майбутньому свої професійної кваліфікації відбувається їх формування і розвиток. Відповідно її розв'язання передбачає здійснення теоретичного, емпіричного та експериментального пошуку у педагогічній науці. Сучасна педагогічна наука в дослідженні професійно важливих якостей фахівців опирається на

аксіологічний, компетентнісний і контекстний методологічні підходи. А оцінювання військово-професійної компетентності будь-якого офіцера передбачає, на наше переконання, з'ясування сформованості його професійно важливих якостей як індивідуально-психічної підвалини його успішної управлінської діяльності. А для цього необхідний відповідний діагностувальний апарат. Вважаємо, що важливою моральною умовою сумлінної професійної діяльності є власне сформованість професійної доброчесності як надійної підвалини актуалізації їх військово-професійної компетентності в організаційно-управлінській діяльності, яка дає їм можливість, з одного боку, організувати сумлінно та в моральному аспекті чесно свою діяльність, а з іншого – управляти фінансово-матеріальним та іншими видами забезпечення життєдіяльності військових підрозділів і частин у межах своїх посадових компетенцій.

А для цього необхідні відповідні критерії і показники діагностування її сформованості, а після проходження курсів підвищення кваліфікації – розвиненості. Основним припущенням нашої статті є те, що їх діяльність щодо фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ має матеріальний характер і відповідно вона суттєво залежить від сформованості/розвиненості ціннісно-мотиваційної та етичної сфер, інтегрованим проявом яких є їх професійна доброчесність. Водночас її визначаємо як професійно важливу якість, яка характеризує професійну етичну чи ціннісну сферу офіцера, що визначає його ціннісне ставлення до самого себе як до військового професіонала та впливає, на наше переконання, з поняття «ціннісна орієнтація офіцера як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військових підрозділів і частин». Його професійні цінності є й фундаментальним, і складним, і комплексним психічним утворенням, яке складає підвалини військово-професійного світогляду, який і формує професійно важливу морально-етичну якість – професійну доброчесність. Це потрібно, по-перше, враховувати, з одного боку, в процесі професійної підготовки майбутнього офіцера, а з іншого – в процесі оцінювання сформованості його професійної компетентності; по-друге, безпосередньо діагностувати на етапі підвищення кваліфікації на відповідних курсах. Військово-професійні цінності офіцерського складу є інтегрованим результатом чи квінтесенцією історичного розвитку українського суспільства, соціальних умов, суспільних відносин між військовослужбовцями, діалектики абсолют-

ного і відносного, об'єктивного і суб'єктивного, що конкретизується в їх цінностях і в цінностях конкретного військового фаху, а інтегрованому вигляді актуалізується в поведінці та діяльності конкретного офіцера. В основі такого підходу до професійних цінностей лежать практичні потреби військового співтовариства, які суб'єктивно сприймаються та актуалізуються в поведінки та діяльності кожного офіцера – в його професійній доброчесності.

У зв'язку з цим вона, по-перше, передбачає вимогливість до себе, принциповість, безкорисливість, чесність, твердість у поглядах і ставленнях, сумлінність і порядність, що в комплексі формує інтегровану професійно важливу морально-етичну якість офіцера та сприяє усвідомленню ним власного морально-психологічного та професійного портрету чи іміджу в українському суспільстві як офіцера. Але вона є багатовекторною, особливо в умовах організації та введення бойових дій. Це такі вектори: я громадянин України; я як соціальний і військово-професійний суб'єкт; я і військове середовище як розпорядник конкретними фінансово-матеріальними та іншими ресурсами; я і держава (як представник України у міжнародному військово-співтоваристві). У сукупності вони, з одного боку, викарбовують його професійну доброчесність, а з іншого – демонструють її сформованість і розвиненість.

Отже, професійна доброчесність офіцера багато аспектна за змістом і конкретна за проявом. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне наголошувати про те, що критерії і показники діагностування її сформованості/розвиненості мають бути пов'язаними як зі змістом їх ціннісно-мотиваційної та етичної сфер психіки та військово-професійної діяльності, так і безпосередньою реалізацією посадових компетенцій як суб'єктів військового управління. У процесі з'ясування основних її проявів орієнтуємося на вимоги системного, аксіологічного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів до розуміння цієї професійно важливої якості.

Зокрема, це такі вимоги:

аксіологічний підхід: орієнтує до врахування, з одного боку, ціннісно-мотиваційного аспекту та престижності військової професії в українському суспільстві, а з іншого – самоцінності кожного офіцера як військового професіонала та суб'єкта військово-професійної діяльності;

системний – до врахування, з одного боку, всіх аспектів їх військово-професійної діяльності як суб'єктів військового управління – від оперативного до стратегічного ланок управління, а з

іншого – контекстне виокремлення їх функцій, у тому числі щодо розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами згідно зі посадовими компетенціями; таким провідним компонентом цієї діяльності є ціннісно-мотиваційний і етичний, інтегрованим проявом яких є їх професійна доброчесність як військового професіонала;

компетентнісний – до з'ясування практичної здатності офіцерів до реалізації фінансово-матеріальної функції; відповідно, необхідно чітко зміст цієї якості та цілеспрямовано її формувати та розвивати; цю якість слід обов'язково конкретизувати згідно зі вимогами контекстного підходу та адаптувати до конкретної посади;

контекстний – до визначення характеру та специфіки їх військово-професійної діяльності в конкретній військовій структурі оперативного та стратегічного рівнів управління, в якій він розпоряджається відповідними фінансово-матеріальними та іншими ресурсами;

суб'єктно-діяльнісний – до чіткої логіки професійної діяльності на різних рівнях військового управління, яка включає різні аспекти як із урахуванням призначення певного виду та роду військ, так і конкретного посадового призначення кожної офіцера.

Отже, згідно зі основним ідеями цих методологічних підходів професійна доброчесність офіцера є досить складною інтегрованою професійно важливою етичною якістю, яка, з одного боку, охоплює його загальну військово-професійну культуру як офіцера, в якій актуалізується внутрішня культура як професіонала та духовна культура як представника МО та ЗС України, а з іншого – має поведінково-діяльнісний і контекстний характер прояву щодо норм, цінностей, правил, культури військово-професійної діяльності, етичної та правової відповідальності за результати та наслідки власних фінансово-матеріальних рішень. Вона є складним міжпредметним визначенням, яке поєднало в собі правові, моральні норми і етичні правила поведінки та діяльності офіцера як суб'єкта фінансово-матеріальних взаємин у ЗС України.

У процесі виокремлення конкретних критеріїв діагностування її сформованості та розвиненості слід мати на увазі такі теоретичні положення:

професійна доброчесність – це сукупність етичних принципів і правил поведінки офіцера (-ів) як суб'єкта (-ів) розпорядження певними фінансово-матеріальними та іншими ресурсами згідно з відповідними етичними та правовими нормами в ЗС України;

це сукупність принципів і правил, визначених законом, якими мають керуватись офіцер (-и) як

суб'єкт (-и) розпорядження певними фінансово-матеріальними та іншими ресурсами в процесі реалізації своїх посадових компетенцій у різних ланках військового управління.

Основними проявами її порушення є такі:

хабарництво – отримання неправомірної вигоди в процесі реалізації посадових компетенцій – грошові кошти або інше майно, переваги, пільги, послуги, нематеріальні активи, будь-які інші вигоди нематеріального чи не грошового характеру, що обіцяють, пропонують, надають або одержують без законних на те підстав;

конфлікт інтересів – наявність в офіцера приватного інтересу у сфері, в якій він реалізує свої повноваження чи компетенції як суб'єкт розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, що може вплинути на об'єктивність чи неупередженість прийняття ним рішень, або вчинення чи не вчинення дій під час виконання зазначених повноважень;

подарунок – грошові кошти або інше майно, переваги, пільги, послуги, нематеріальні активи, які офіцеру надають/одержують безоплатно або за ціною, нижчою мінімальної ринкової;

приватний інтерес – будь-який майновий чи немайновий інтерес офіцера, у тому числі зумовлений особистими, сімейними, дружніми чи іншими позаслужбовими стосунками з фізичними чи юридичними особами, у тому числі ті, що виникають у зв'язку з членством або діяльністю у громадських, політичних, релігійних чи інших організаціях;

зловживання владою або службовим становищем – умисне, з метою одержання будь-якої неправомірної вигоди для самої себе чи іншої фізичної або юридичної особи використання офіцером як службовою особою влади чи службового становища всупереч інтересам військової служби, якщо це завдало істотної шкоди охоронюваному законом правам, свободам та інтересам окремих громадян або державним чи громадським інтересам, або інтересам юридичних осіб;

службове підроблення – складання, видача офіцером як службовою особою завідомо неправдивих офіційних документів, внесення до офіційних документів завідомо неправдивих відомостей, інше підроблення офіційних документів;

службова недбалість – невиконання або неналежне виконання офіцером як службовою особою своїх службових обов'язків через несумлінне ставлення до них, що завдало істотної шкоди охоронюваному законом правам, свободам та інтересам окремих громадян, державним чи громадським інтересам або інтересам окремих юридичних осіб;

зловживання впливом – пропозиція, обіцянка або надання неправомірної вигоди особі, яка пропонує чи обіцяє (погоджується) за таку вигоду або за надання такої вигоди третій особі вплинути на прийняття рішення особою, уповноваженою на виконання функцій держави;

провокація підкупу – дії офіцера як службової особи з підбурення особи на пропонування, обіцянку чи надання неправомірної вигоди або прийняття пропозиції, обіцянки чи одержання такої вигоди, щоб потім викрити того, хто пропонував, обіцяв, надав неправомірну вигоду або прийняв пропозицію, обіцянку чи одержав таку вигоду.

Отже, професійна доброчесність передбачає вірність офіцера таким головним цінностям: справедливості, офіцерської чесності, довірі, мужності, справедливості, повазі до закону та відповідальності, професійній суб'єктності.

Отже, згідно зі вимогами вищевикладених методологічних підходів і теоретичних положень щодо психолого-педагогічних підвалин професійної доброчесності фахівців вважаємо за необхідне виокремити чіткі критерії діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів на основі використання багаторівневого аналізу та узагальнення їх професійних компетенцій як суб'єктів військово-професійної діяльності. У процесі визначення критеріїв і показників необхідно дотримуватися, на нашу думку, таких чітких вимог: «об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, який досліджується, незалежно від свідомості та волі суб'єкта дослідження; відображення суттєвих ознак предмета діагностування; стійкість і постійність досліджуваних ознак; зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного... дослідження; безпосередній зв'язок між метою і кінцевим результатом досліджуваного явища» (Ягупов, Фурс, 2018: 117).

Вважаємо, кожен критерій – це певна ознака професійної доброчесності офіцера, яка дає можливість з'ясувати сформованість і розвиненість певних її аспектів. Критерії системно формують її «контур» та показники наповнюють конкретним змістом. Вважаємо, їх об'єктивний і контекстний відбір дають змогу визначати як її зміст та з'ясувати актуальний стан сформованості та розвиненості, так і з'ясувати її динаміку в конкретного офіцера протягом певного проміжку часу, а в нашому дослідженні – після підвищення кваліфікації. Відповідно для цього вони мають бути об'єктивними і включати суттєві ознаки їх професійної доброчесності. Водночас поняття «критерій» і «показник» між собою безпосеред-

ньо взаємопов'язані та взаємозумовлені, оскільки критерію не може бути без показників, а показнику – без відповідного критерію.

Отже, на основі врахування цілей, завдань, змісту, специфіки, особливостей і результатів розпорядження офіцерами фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, а також вимог сучасних методологічних підходів до розуміння змісту їх професійної доброчесності доцільно визначити мінімальну кількість **критеріїв діагностування її сформованості та розвиненості**, які можуть певним чином за кількістю змінюватися залежно від конкретної посади – оперативна чи стратегічна ланка управління, простий виконавець чи начальник певного структурного підрозділу розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами, яку обіймає конкретний офіцер.

Ціннісно-мотиваційний критерій є вкрай необхідним для діагностування професійної доброчесності офіцера, оскільки «...цінності... формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, до інших людей і до самого себе» (Ягупов, 2020: 52), тобто вони формують їх ставлення до своїх посадових компетенцій і відповідно формують і насичують конкретним змістом мотивацію військово-професійної діяльності, а також ці цінності та мотивація складають підвалину професійної доброчесності та відповідно визначають смисл, мету і результат їх професійної діяльності в сфері розпорядження фінансово-матеріальними та іншими ресурсами. Цей критерій має дати можливість з'ясувати смислове наповнення цінностей і мотивації військово-професійної діяльності офіцера та усвідомлення ним її цінностей, настанов та їх сприйняття як етичної підвалини своєї доброчесної діяльності. Так, ціннісне позитивне ставлення до неї формує і розвиває їх внутрішню вмотивованість та стимулює суб'єктну поведінку в професійній діяльності, актуалізацію суб'єктного потенціалу в процесі розв'язання фінансово-матеріальних та інших проблем, а також потребу у розвитку організаційно-управлінських знань, розвитку та вдосконаленні раніше набутих організаційно-управлінських умінь і здатностей як суб'єкта військового управління.

Таким чином, система цінностей і мотивації військово-професійної діяльності кожного офіцера реалізує насамперед аксіологічну та регулятивну функції в реалізації ними розпорядчо-управлінської функції в сфері забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ та стимулює сумлінну

реалізацію ними організаційно-управлінської функції як суб'єкта військового управління.

Зміст цього критерію складають такі *показники*: цінності організаційно-управлінської діяльності як суб'єкта військового управління; мотивація організаційно-управлінської діяльності як суб'єкта забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ. Це насамперед потреби, мотиви, мотивація та цінності відповідної діяльності в органах фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ.

Когнітивний критерій діагностування професійної доброчесності офіцера як суб'єкта забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ дає можливість з'ясувати знання ним своєї організаційно-управлінської діяльності в органах фінансово-матеріального та інших видів забезпечення та, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних військово-професійних, організаційно-управлінських і фінансово-матеріальних знань, що складають підвалину їх організаційно-управлінської діяльності й практичного – організаційно-управлінського – мислення як менеджера управління фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ в різних ланках військового управління.

Вважаємо доцільним виокремити такі групи *показників* цього критерію: організаційно-управлінські знання як суб'єкта військового управління в конкретній ланці військового управління; фахові знання як суб'єкта забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ; треті – нормативно-правові знання, які регулюють його діяльність як суб'єкта забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ. Вважаємо, що без перших знань другі знання втрачають контекстність та адресність, а треті – надають їй чіткого правового регулювання. Військово-професійні знання необхідні кожному з них для реалізації своєї організаційно-управлінської функції на різних ланках військового управління з урахуванням їх специфіки та особливостей.

Поведінково-діяльнісний критерій дає можливість з'ясувати їх практичну здатність використовувати військово-професійні та організаційно-управлінські знання при вирішенні ними завдань у системі забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ, що дозволяє з'ясувати практичну їх здатність успішно застосовувати набуті військово-професійні та фахові знання у процесі реалізації

своїх посадових компетенцій як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення. Даний критерій виокремлений у зв'язку з тим, що суттєва частина їх військово-професійної діяльності має організаційний характер. Використання цього критерію дає можливість з'ясувати, з одного боку, оволодіння ними організаційними навичками, вміння та здатностями щодо організації як своєї роботи як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення на певній ланці військового управління, здатність до планування та організації своєї діяльності щодо забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ, а з іншого – здатність організувати діяльність інших суб'єктів фінансово-матеріального та інших видів забезпечення і по горизонталі, наприклад, в певному фінансовому органі, в якому він особисто служить, і по вертикалі – у підлеглих фінансових органах.

Показники такі: організаційні вміння та навички успішно вирішувати практичні організаційні завдання щодо забезпечення фінансово-матеріальними та іншими ресурсами життєдіяльності військ на різних ланках військового управління; організаційні вміння щодо оцінювання фінансово-матеріальної обстановки, приймати оптимальні рішення і домагатися їх реалізації; організаторські навички та вміння щодо діяльності як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ на різних ланках військового управління в стандартних і екстремальних ситуаціях та умовах діяльності; вміння організувати як власну службу діяльність, так і підлеглих згідно зі вимогами нормативно-правових документів.

Суб'єктний критерій оцінювання військово-професійної та фахової діяльності суб'єктів фінансово-матеріального та інших видів забезпечення є вкрай необхідним, оскільки він є інтегрованим її проявом, оскільки дає з'ясувати професійно важливі прояви професійної доброчесності – справедливості, офіцерської чесності, довіри, мужності, справедливості, повазі до закону та відповідальності, що акумулюються в професійну суб'єктність офіцера, оскільки такий офіцер не здатний порушувати як етичні, так і правові норми діяльності. Вони зумовлюють результативність реалізації ними посадових компетенцій на різних ланках управління, сприяють реалізації власного організаційно-управлінського потенціалу в органах фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, є надійною підвалиною незалежності, гнучкості та оперативності у прийнятті та ухваленні відповідних фінансово-матеріальних рішень у стандартних і

нестандартних ситуаціях організаційно-управлінської діяльності та здатності брати на себе відповідальність за її результати.

Показники такі: лідерство як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення; офіцерська чесність як військового професіонала; повага до закону та відповідальність як організатора та управлінця в органі фінансово-матеріального забезпечення; організованість як суб'єкта конкретного в сфері військового управління як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення. Інтегрованим проявом цих якостей виступає професійна суб'єктність як військового професіонала, управлінця, організатора фінансово-матеріального забезпечення (табл. 1). Ці критерії є мінімальними, зміст яких слід обов'язково доповнювати та змінювати певними показниками у залежності від того, яку конкретну посаду обіймає офіцер як певна посадова особа. Можуть бути й інші якості, які передбачені конкретною посадою в певній ланці військового управління в ЗС і МО України.

Наступна проблема – це **рівні сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцера**. Рівень – це ступінь її сформованості та розвиненості, що дає можливість трансформувати кількісні показники в якісні та відповідно достатньо об'єктивно оцінювати ступінь її сформованості та розвиненості за кожним компонентом. На основі цього можна узагальнити середньостатистичні величини для визначення рівнів сформованості та розвиненості кожного її компонента. Пропонуємо три рівні – задовільний, середній і високий, оскільки на цій посаді вони не можуть мати незадовільного рівня її сформованості, бо в протилежному випадку можна наголошувати про їх професійну непридатність.

Наступним етапом діагностування є визначення рівнів розвиненості професійної доброчесності офіцерів як суб'єктів фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ після курсів підвищення кваліфікації (табл. 2).

Таблиця 1

Критерії та показники діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів як суб'єктів фінансово-матеріального забезпечення життєдіяльності військ

Критерії	Показники	Методика
ціннісно-мотиваційний	організаційні та управлінські цінності як організатора та управлінця в органі фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ; організаційні та управлінські мотиви та мотивація як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ;	тестування
когнітивний	військово-професійні знання як суб'єкта військового управління; фахові знання як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ; правові знання як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ в ЗС і МО України;	анкетування, тестування, навчальна успішність
поведінково-діяльнісний	військово-професійні вміння та здатності як суб'єкта військового управління в конкретній ланці управління; навички та вміння ухвалення управлінських рішень як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ, чітко та якісно доводити їх до відповідних посадових осіб; правові навички та вміння як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ в ЗС і МО України;	анкетування, тестування, опитування
суб'єктний	лідерство як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ; офіцерська чесність як військового професіонала; відповідальність і повага до закону як організатора та управлінця в органі фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ; організованість як суб'єкта військового управління певної ланки управління; об'єктивне самооцінювання як фахівця та суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ; рефлексивність як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ;	анкетування, тестування, спостереження, психологічна діагностика

Характеристика рівнів розвиненості професійної доброчесності офіцерів як суб'єктів фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ

Рівні	Прояви
задовільний	<p>слабий рівень розвиненості професійних цінностей, часткове позитивне ставлення до свого фаху та прагнення реалізувати власний фаховий потенціали як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до фахової діяльності як суб'єкта певної ланки військового управління, слабка активність у саморозвитку як професійного суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення; наявність фахової спрямованості як фахівця;</p> <p>задовільна розвиненість організаційних та управлінських навичок і вмінь як фахівця військового управління, навичок і вмінь до виконання організаційно-управлінських завдань за посадовим призначенням як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, до прийняття відповідних відповідальних рішень, наявність комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення та військового управління;</p> <p>задовільна розвиненість індивідуально-психічних якостей як суб'єкта різних видів забезпечення життєдіяльності військ;</p> <p>наявність навичок і вмінь об'єктивного самооцінювання як суб'єкта різних видів забезпечення життєдіяльності військ та військового управління, а також результативності своєї військово-професійної та фахової діяльності;</p>
достатній	<p>хороша розвиненість військово-професійних і фахових цінностей, позитивне ставлення до свого фаху та прагнення реалізувати власний військово-професійний та фаховий потенціали в військово-професійній і фаховій діяльності, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до фінансово-матеріального та інших видів забезпечення як суб'єкта певної ланки військового управління, достатня активність у саморозвитку як суб'єкта професійної діяльності;</p> <p>добра орієнтація у цілях і завданнях своєї військово-професійної діяльності як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, чітке розуміння її сутності, системний і систематизований характер військово-професійних та фахових знань, хороші знання щодо своєї фахової діяльності в ЗС і МО України;</p> <p>хороша розвиненість організаційно-управлінської навичок і вмінь як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, розвинена фахова здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття відповідально та нормативно обґрунтованих рішень, хороша розвиненість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як суб'єкта військового управління;</p> <p>розвиненість військово-професійних, фахових і правових навичок і вмінь як суб'єкта військового управління;</p> <p>розвиненість індивідуально-психічних якостей як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення та їх чіткий прояв;</p> <p>здатність до об'єктивного самооцінювання як суб'єкта певної ланки військового управління та результативності своєї діяльності в сфері фахової діяльності;</p>
високий	<p>чітка та стійка розвиненість військово-професійних і фахових цінностей як суб'єкта фахової діяльності, стійке позитивне ставлення до обраного фаху та прагнення реалізувати власний потенціалу фаховій діяльності, сформованість її внутрішньої мотивації як суб'єкта конкретної ланки військового управління та фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, стійка активність у розвитку та саморозвитку як професійного суб'єкта військового управління;</p> <p>чітка та стійка орієнтація у цілях і завданнях своєї фахової діяльності як її творчого суб'єкта, повне розуміння її сутності, системний і контекстний характер військово-професійних, фахових і правових знань, системний рівень знань щодо специфіки конкретної ланки військового управління;</p> <p>стійка розвиненість організаційно-управлінських навичок і вмінь як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення, творча здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття фахових рішень, чітка сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як суб'єкта військового управління;</p> <p>стійка розвиненість організаційно-управлінських навичок і вмінь як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ;</p> <p>стійка розвиненість індивідуально-психічних якостей як суб'єкта фінансово-матеріального та інших видів забезпечення життєдіяльності військ;</p> <p>висока здатність до об'єктивного самооцінювання як суб'єкта фахової діяльності та її результативності.</p>

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз та узагальнення наукових джерел уможливив з'ясування змісту основних понять щодо діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів як суб'єктів фінансово-матеріального та інших видів забезпечення чи фахової діяльності – «критерій», «показник» і «рівні розвиненості».

Виокремлені критерії та показники охоплюють всі аспекти прояву їх професійної доброчесності – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний і суб'єктний, урахування яких є найбільш доцільним для отримання повного уявлення про рівень її сформованості та в подальшому спланувати

заходи щодо її цілеспрямованого розвитку та вдосконалення.

З'ясовано, ці критерії мають бути обов'язково уточнені та доповнені конкретними показниками в залежності від певної посади та функціональних обов'язків, які виконує конкретний офіцер як посадова особа певного органу забезпечення життєдіяльності війську різних ланках військового управління.

Визначено та охарактеризовано 3 рівні її розвиненості – задовільний, достатній і високий та дано їх якісні прояви та характеристики.

Перспективи подальших досліджень – обґрунтування методів, методик і засобів діагностування сформованості та розвиненості професійної доброчесності офіцерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко, О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бойко Олег Володимирович. К. [б.в.], 2005. 476 с.
2. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. К. : «Либідь», 1997. 374 с.
3. Закон України «Про засади державної антикорупційної політики на 2021–2025 роки». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2322-20#Text>
4. Мацевко, Т. М. Управлінська компетентність офіцерів військово-соціального управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 1(44). С. 148–153.
5. Тракалюк, О. Л. Обґрунтування критеріїв і показників оцінювання розвиненості фахової компетентності посадових осіб кадрових органів Збройних сил України : зб. наук. пр. *Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2017. Вип. № 2 (9). С. 354–366.
6. Тракалюк, О. Л. Суб'єкто-діяльнісний підхід до розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів у системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* :наук. журн. 2017. Вип. 2. (88). С. 271–275.
7. Ягупов, В. В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матер. міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В. М. Завгородня, А. М. Куліш та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 51–53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Дата звернення: Квітень 21, 2021.
8. Ягупов, В. В., Капінус, О. С. Теоретичні та методичні аспекти формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів : навчально-методичний посібник. Житомир : ПП «Євро-Волинь», 2020. 240 с.
9. Ягупов, В. В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*. 2019. №91. С. 239–245.
10. Ягупов, В. В., Тракалюк, О. Л. Критерії та показники діагностування професійної підготовленості офіцерів оперативно-тактичної ланки управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 6 (64). С. 164–175. DOI: 10.33099/2617-6858-21-64-6-164-175
11. Ягупов, В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6 (64). С. 164–175.
12. Ягупов, В. В., Фурс, О. Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 1(12). С. 116–123. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://orgpsyjournal.in.ua/userfiles/issues/i12/n12/14.pdf> Дата звернення: Квітень 21, 2021.
13. Ягупов, В. В., Яцино, О. В., Тракалюк, О. Л. Критерії та показники діагностування організаційно-управлінської компетентності посадових осіб кадрових органів Міністерства оборони та Збройних сил України. *Військова освіта* : збірник наукових праць Національного університету оборони України. 2022. № 46. С. 325–339. DOI: 10.33099/2617-1775/2022-02/325-339
14. Яцино, О. В. Вітчизняний досвід створення системи підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу Збройних сил України. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. *Педагогічні науки*. 2018. № 3 (14). С. 594–607.
15. Yatsyno, O. V. System of professional development for the U.S. armed forces personnel services. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2018. № 8 (82). С. 24–32.

REFERENCES

1. Boiko, O. V. Formuvannia hotovnosti do upravlinskoї diialnosti u maibutnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia [Formation of readiness for managerial activity in future masters of military and social management]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Boiko Oleh Volodymyrovych. K. [b. v.], 2005. 476 s [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : «Lybid», 1997. 374 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro zasady derzhavnoi antykoruptsiinoi polityky na 2021-2025 roky» [Law of Ukraine «On the principles of the state anti-corruption policy for 2021–2025»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2322-20#Text> [in Ukrainian].
4. Matsevko, T. M. Upravlinska kompetentnist ofitseriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia [Managerial competence of officers of the military and social administration]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2015. Vyp. 1(44). S. 148–153 [in Ukrainian].
5. Trakaliuk, O. L. Obruntuvannia kryteriiv i pokaznykiv otsiniuvannia rozvynenosti fakhovoi kompetentnosti posadovykh osib kadrovyykh orhaniv Zbroinykh syl Ukrainy [Justification of the criteria and indicators for assessing the development of professional competence of officials of personnel bodies of the Armed Forces of Ukraine]: zb. nauk. pr. Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky. 2017. Vyp. № 2 (9). S. 354–366 [in Ukrainian].
6. Trakaliuk, O. L. Subiekto-diialnistnyi pidkhid do rozvytku fakhovoi kompetentnosti posadovykh osib kadrovyykh orhaniv u systemi pislidyplomnoi osvity [Subject-activist approach to the development of professional competence of officials of personnel bodies in the postgraduate education system]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky : nauk. zhurn. 2017. Vyp. 2. (88). S. 271–275 [in Ukrainian].
7. Yahupov, V. V. Aksiolohichni vymir yevropeiskoho osvitnoho prostoru ta metodolohichni problemy ukrainskykh doslidnykiv u pedahohitsi [Axiological dimension of the European educational space and methodological problems of Ukrainian researchers in pedagogy]. Tsinnisno-orientovanyi pidkhid v osviti i vyklyky yevrointehratsii: mater. mizhnar. nauk.-metod. konf. (Sumy, 29-30 travnia 2020 r.) / red. kolehiia : V. M. Zavhorodnia, A. M. Kulish ta in. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet, 2020. S. 51–53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Data zvernennia: Kviten 21, 2021 [in Ukrainian].
8. Yahupov, V. V., Kapinus, O. S. Teorichni ta metodychni aspekty formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh ofitseriv : navchalno-metodychnyi posibnyk [Theoretical and methodical aspects of formation of professional subjectivity of future officers]. Zhytomyr : PP «Ievro-Volyn», 2020. 240 s [in Ukrainian].
9. Yahupov, V. V. Metodolohichni osnovy kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky ofitseriv zapasu [Methodological foundations of the competence approach to the professional training of reserve officers]. Problemy osvity. 2019. №91. S. 239–245 [in Ukrainian].
10. Yahupov, V. V., Trakaliuk, O. L. Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia profesiinoi pidhotovlenosti ofitseriv operatyvno-taktychnoi lanky upravlinnia [Criteria and indicators for diagnosing the professional training of officers of the operational-tactical link of management]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2021. № 6 (64). S. 164–175. DOI: 10.33099/2617-6858-21-64-6-164-175 [in Ukrainian].
11. Yahupov, V. V. Tsinnisno-motyvatsiyni komponent profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv: metodolohichniy aspekt [Value-motivational component of professional competence of specialists: methodological aspect]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2022. № 6 (64). S. 164–175 [in Ukrainian].
12. Yahupov, V. V., Furs, O. Y. Osoblyvosti diahnostuvannia psykhičnoi samorehuliatcii u maibutnikh fakhivtsiv ekstremalnykh vydiv diialnosti [Peculiarities of diagnosing mental self-regulation in future specialists of extreme types of activities]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. 2018. № 1(12). S. 116–123. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://orgpsyjournal.in.ua/userfiles/issues/i12/n12/14.pdf> Data zvernennia: Kviten 21, 2021 [in Ukrainian].
13. Yahupov, V. V., Yatsyno, O. V., Trakaliuk, O. L. Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia orhanizatsiino-upravlinskoї kompetentnosti posadovykh osib kadrovyykh orhaniv Ministerstva oborony ta Zbroinykh syl Ukrainy [Criteria and indicators for diagnosing the organizational and managerial competence of officials of personnel bodies of the Ministry of Defense and the Armed Forces of Ukraine]. Viiskova osvita : zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2022. № 46. S. 325–339. DOI: 10.33099/2617-1775/2022-02/325-339 [in Ukrainian].
14. Yatsyno, O. V. Vitchyzniani dosvid stvorennia systemy pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv sluzhb personalu Zbroinykh syl Ukrainy [Domestic experience of creating a system of professional development of personnel services of the Armed Forces of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky. 2018. № 3 (14). S. 594–607 [in Ukrainian].
15. Yatsyno, O. V. System of professional development for the U.S. armed forces personnel services Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : nauk. zhurnal Sums'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A. S. Makarenka. 2018. № 8 (82). S. 24–32

УДК 371.321:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-55>**Янь ЧЖЕНЬЮЙ,***orcid.org/0000-0002-0594-4081*

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

(Харків, Україна) *zhenyu.05042022@gmail.com*

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено дослідження проблематики методичної компетентності вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано науково-педагогічні праці та схарактеризовано представлені науковцями дефініції понять «компетентність», «професійна компетентність», «методична компетентність», «методична компетентність вчителя». Досліджено структуру професійної компетентності вчителя та встановлено, що методична компетентність виступає сутнісною взаємозалежною складовою предметно-діяльнісного компонента базової професійної компетентності вчителя. Розглянуто зміст, складові та структуру методичної компетентності надану у наукових працях та на цій основі визначено, що при виокремленні її структурних компонентів науковці здебільшого дотримуються погляду на структуру методичної компетентності як сукупність професійно-педагогічних і методичних знань, фахових умінь, професійного досвіду, творчих здібностей та якостей особистості. Спираючись на узагальнені у наукових дослідженнях класифікації видів методичної компетентності визначено, що для наукової літератури характерним є розподіл видів методичної компетентності на навчально-методичну та науково-методичну компетентність. Запропоновано авторську дефініцію поняття «методична компетентність вчителя музичного мистецтва», яку розглянуто у якості синтезу методичних, професійно-педагогічних, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, методичного досвіду, особистісного ставлення до музично-педагогічної діяльності та визначено її показники до яких віднесено: комплекс професійно-педагогічних знань, систему психолого-педагогічних умінь та навичок, професійний досвід як структурний компонент професіоналізму вчителя. Розроблено структуру методичної компетентності, яку представлено мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діялісним, особистісним та рефлексивно-творчим компонентами.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, методична компетентність, вчитель музичного мистецтва, професійно-педагогічна діяльність, заклад загальної середньої освіти.

Yan ZHENYU,*orcid.org/0000-0002-0594-4081*

Graduate student at the Department of Education and Innovative Pedagogy

Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda

(Kharkiv, Ukraine) *zhenyu.05042022@gmail.com*

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article examines the problems of methodical competence of the music teacher. The scientific and pedagogical works were analyzed and the definitions of the concepts "competence", "professional competence", "methodical competence", "methodical competence of the teacher" were presented by the scientists. The structure of the teacher's professional competence was studied and it was established that methodical competence is an essential interdependent component of the subject-activity component of the teacher's basic professional competence. The content, components and structure of methodical competence provided in scientific works were considered, and on this basis it was determined that when determining its structural components, scientists mostly adhere to the view of the structure of methodical competence as a set of professional-pedagogical and methodical knowledge, professional skills, professional experience, creative abilities and personality qualities. Based on the generalization in scientific studies of the classification of types of methodical competence, it was determined that the distribution of types of methodical competence into educational-methodical and scientific-methodical competence is characteristic of scientific literature. The author's definition of the concept of "methodical competence of a music teacher" is proposed, which is considered as a synthesis of methodical, professional-pedagogical, psychological-pedagogical knowledge, abilities and skills, methodical experience, personal attitude to music-pedagogical activity, and its indicators are defined, which include: a complex of professional and pedagogical knowledge, a system of psychological and pedagogical abilities and skills, professional experience as a structural component of teacher professionalism. The structure of methodical competence has been developed, which is represented by motivational-value, cognitive-active, personal and reflective-creative components.

Key words: competence, professional competence, methodical competence, music teacher, professional-pedagogical activity, institution of general secondary education.

Постановка проблеми. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору обумовлює зміну вимог, що висуваються до особистості сучасного вчителя. Проблема професіоналізму вчителя постає однією з найактуальніших у сучасній педагогіці, оскільки, зокрема, саме від особистості вчителя музичного мистецтва залежить якість освітнього процесу, формування особистості кожного учня у якості неповторної індивідуальності, забезпечення його морального та духовного розвитку, що вимагає від вчителя здатності ефективно діяти в процесі здійснення професійної діяльності, вирішувати складні професійні завдання, бути готовим до будь-яких викликів. Це зумовлює інтерес сучасних дослідників до проблематики професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва та поряд із тим, актуалізує необхідність дослідження сутнісних аспектів їх методичної компетентності.

Аналіз досліджень. Здійснений аналіз наукових праць засвідчує, що методична компетентність сьогодні є предметом численних досліджень науковців. Проте, проблематика методичної компетентності вчителів музичного мистецтва все ще не є достатньо дослідженою.

Методична компетентність вчителів як предмет дослідження висвітлена у працях: О. Барболі, Н. Бахмат, В. Курок, М. Опачко, А. Остапенко, Л. Покроєвої, В. Прокопчук, Л. Сімоненко, С. Скворцової.

Різні аспекти професійної компетентності вчителів музичного мистецтва обґрунтовано: І. Мариніним, М. Мороз, Н. Мурованою, І. Парфентьєвою, Т. Пухальським, І. Полубояриною та ін.

Мета статті – схарактеризувати сутність та зміст поняття «методична компетентність вчителя музичного мистецтва» як предмета науково-педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення сутності поняття «методична компетентність» в контексті професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, попередньо вважаємо за необхідне звернутися до визначення сутності основних понять дослідження представлених у науковій літературі.

Так, згідно зі словником-довідником з професійної педагогіки «компетентність» (лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати «будь-що»; спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок та ставлень, які набуваються в процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто іденти-

фікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми характерні для певної сфери діяльності (Семенова, 2006: 85).

У працях науковців «професійна компетентність вчителя» визначається як його здатність виконувати професійні функції або як теоретична і практична готовність здійснювати професійну діяльність, або як сформованість професійних якостей педагога (Скворцова, 2009).

О. Онопрієнко звертається до визначення структури базових компетентностей вчителя (такі які відображають специфіку професійно-педагогічної діяльності) та виокремлює такі компоненти як: професійно-діяльнісний, комунікативний, особистісний. За **професійно-діяльним** компонентом виокремлюються такі базові компоненти: *предметно-теоретична* – наявність стрункої системи наукових знань з фахових дисциплін й готовність їх застосувати у професійній діяльності; *інформаційно-дослідницька* – уміння знаходити інформацію, систематизувати та узагальнювати її, уміння проводити експериментальні дослідження й готовність вдосконалювати власну професійну діяльність через опрацювання та впровадження інформації; *методична* – наявність методичних знань і умінь щодо окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання, готовність до проведення занять за різними навчальними комплектами, володіння педагогічними технологіями. За **комунікативним компонентом** виокремлюються такі компетентності: *професійного спілкування* – володіння сукупністю вербальних та невербальних засобів педагогічного спілкування; *соціокультурна* – фіксовані прояви гуманістичної педагогічної етики, уміння ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища. За **особистісним компонентом** виокремлюються такі компетентності: *рефлексивна* – прагнення до професійної досконалості та адекватна її самооцінка; *творча* – здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань (Онопрієнко, 2009). Тобто, згідно із визначеною структурою методична компетентність виступає вагомою взаємозалежною складовою предметно-діяльнісного компоненту базової професійної компетентності.

Враховуючи специфіку музичної діяльності, важливо зазначити, що основою професійної компетентності вчителя музики є музично-слухова, музично-граматична, музично-виконавська та музично-педагогічна компетентності. Професійна компетентність вчителя музичного мистецтва може бути репрезентована у якості органічного поєднання фахово необхідних знань, умінь

та навичок із володінням фаховими методиками (методикою музичного виховання, методикою роботи з учнівськими вокально-хоровими та музично-інструментальними колективами, методикою навчання учнів сольного співу та ін.) (Томашівська, 2018: 190-191).

А. Мормуль стверджує, що «методична компетентність» є системою наукових, психологічних, педагогічних та предметних знань і професійно-методичних умінь, що базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів і сприяють формуванню усіх компонентів (Мормуль, 2009: 177).

За твердженням Т. Волобуєвої, методична компетентність передбачає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів та вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань та вмінь (Волобуєва, 2005: 36-37).

Вагомим визначенням методичної компетентності вчителя вважаємо надану у працях А. Теряєвої дефініцію, відповідно до якої, методична компетентність є інтегральною якістю особистості, яка має методичні знання, уміє контролювати та аналізувати навчальний процес, оцінювати якість знань для досягнення мети, шукати нові шляхи і ефективні методи навчання, впевнено володіє сучасними інноваційними методами та технологіями й впроваджує їх у навчальний процес (Теряєва, 2014).

З метою визначення змісту та специфіки методичної діяльності вчителя музичного мистецтва вважаємо за доцільне звернутися до детального розгляду структурних компонентів методичної компетентності. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про відмінність поглядів науковців на визначення структурних компонентів методичної компетентності. Проте, варто зауважити, що визначення компонентів методичної компетентності залежить від специфіки та змісту професійно-педагогічної діяльності вчителя-предметника, спрямованої на надання учням знань з певних наук, що в кінцевому результаті стає детермінантою якості освітнього процесу.

О. Цільмак розглядає методичну компетентність у якості складової професійної компетентності та зазначає, що вона є особистісною здатністю структурно й високоефективно будувати діяльність на основі набутих знань, умінь і навичок. Серед компонентів методичної компетентності дослідниця виокремлює: мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного вирішення завдань), гнучкість застосування методів (застосування того чи іншого методу в залежності

від умов), критичність мислення, творчий підхід, відповідальність за дії (Цільмак, 2009: 133).

В. Галай стверджує, що структуру методичної компетентності визначає методична культура, методичне мислення, методична творчість, культура та мобільність вчителя. Результатом розвитку методичної компетентності має бути досягнення кращих результатів педагогічної діяльності, що ґрунтуються на появі нового (особистісного) досвіду, потреби вчителів у безперервній освіті (Галай, 2010).

О. Мартиненко та Г. Ковтун звертаючись до дослідження методичної компетентності вчителя математики і економіки відносять до неї такі структурні компоненти: ґрунтовні знання з теорії та методики навчання предмета; сформовану систему дидактико-методичних компетенцій; володіння технологією організації навчального процесу; дидактичні і творчі здібності задля розв'язання різноманітних методичних завдань; досвід педагогічної діяльності, зокрема, досвід вирішення навчальних методичних завдань; особистісні професійні якості вчителя (критичне мислення, відповідальність, зацікавленість, здатність до самовдосконалення і саморозвитку, любов до професії та ін.) (Мартиненко, Ковтун, 2016: 402).

Дослідження Н. Бахмат присвячено ґрунтовному висвітленню методичної компетентності вчителя в умовах інклюзивного навчання. Серед компонентів методичної компетентності вчителя в умовах інклюзії науковицею обґрунтовано: *мотиваційно-ціннісний*, який включає: розуміння гуманістичної значущості та цінності інклюзивної освіти; мотиви і інтереси методичної діяльності, яка спрямована на розвиток інклюзивного освітнього процесу; емпатію, емоційну готовність до компетентного вирішення труднощів, які виникають в освітньому процесі в роботі і комунікаціях з учнями та батьками. *Когнітивний компонент* утворено: знанням основ дидактики спеціальної педагогіки, змісту, напрямів та форм методичної роботи; знанням основних принципів психолого-педагогічного навчання осіб із особливими освітніми потребами; знанням сучасних освітніх технологій; знанням характерних для інклюзивної освіти особливостей розробки документів, які проектують освітню діяльність в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, й навчально-методичних матеріалів; знанням особливостей проектування індивідуальних освітніх програм та маршрутів для осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Організаційно-практичний компонент* включає: уміння використовувати педагогічно-

обґрунтовані форми та методи, застосовувати сучасні освітні технології з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів; уміння працювати в команді, яка націлена на проектування й здійснення професійної методичної діяльності в умовах інклюзивного навчання; здатність до об'єктивної оцінки і самооцінки способів вирішення специфічних методичних завдань та якості методичного забезпечення й супроводу освітніх програм в умовах інклюзивного навчання (Бахмат, 2022: 58).

У працях С. Скворцової здійснено визначення структурних компонентів методичної компетентності учителя початкової школи. Дослідницею виокремлено: *мотиваційно-ціннісний компонент*, що забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань з циклу дидактико-методичних дисциплін і самовдосконалення у професійній діяльності в процесі навчання молодших школярів певному предмету та включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до навчання молодших школярів; *когнітивний компонент* утворено системою пізнавальних розумових конструктів, які забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації щодо сутності навчання певному предмету, що виявляється у наявності аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних умінь, що ґрунтуються на знаннях психолого-педагогічних і методичних дисциплін; *рефлексивно-творчий компонент* реалізується через здатність вчителя до професійної рефлексії, яка спрямована на аналізування власної діяльності з навчання предмету учнів початкових класів і оцінювання її результатів; наявність рефлексивної позиції і самоаналізу: прагнення до постійного самовдосконалення і здатність творчо підходити до розв'язування методичних задач (Скворцова, 2014: 256).

О. Щолокова тлумачить методичну компетентність вчителя мистецьких дисциплін як особистісну характеристику в поєднанні обох аспектів і виокремлює її такі компоненти в її структурі: когнітивний (фахові знання), операційно-процесуальний (спеціальні мистецькі уміння та навички), аксіологічний (інтеріоризовану систему художніх цінностей у взаємодії з професійно значущими якостями особистості) (Щолокова, 2006: 22).

Таким чином, узагальнення запропонованих науковцями структур методичної компетентності в контексті специфіки професійної діяльності вчителя-предметника свідчить про неоднотайність у виокремленні компонентів методичної компетентності. Проте, вважаємо за необхідним

звернути увагу на те, що науковці здебільшого розглядають структурні компоненти методичної компетентності у якості сукупності професійно-педагогічних та методичних знань, фахових умінь, ґрунтового досвіду здійснення професійної діяльності у взаємопоєднанні з творчими здібностями та особистісними якостями вчителя, які є вагомими для здійснення методичної діяльності.

Аналіз наукових праць засвідчує, що характерною є така класифікація видів методичної компетентності вчителя:

1) *навчально-методична*, яка відображає опанування конкретними прийомами, технікою й засобами педагогічної діяльності, з урахуванням методики вивчення навчальної дисципліни;

2) *науково-методична*, яка відображає виконання наукової, навчально-наукової-інноваційної роботи та й тих видів діяльності, які ґрунтуються на критеріях дослідницького характеру (Павлова, 2020: 13).

У нашому дослідженні під методичною компетентністю вчителя музичного мистецтва ми розуміємо синтез методичних, професійно-педагогічних, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, методичного досвіду, особистісного ставлення до музично-педагогічної діяльності, необхідних для якісної та планомірної організації навчального процесу на уроках музичного мистецтва.

Відповідно, показниками методичної компетентності вчителя музичного мистецтва виступають:

1. *Комплекс професійно-педагогічних знань*, що відображає ступінь професіоналізму та сучасні вимоги до вчителя музичного мистецтва та включає: знання основних нормативних документів у галузі мистецької освіти, зокрема, щодо організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти; знання закономірностей навчання та виховання; усвідомлення та знання мети, змісту, провідних форм та методів музично-педагогічної діяльності; специфіки організації та проведення уроків музичного мистецтва, їх структурної побудови тощо.

2. *Система психолого-педагогічних умінь та навичок*, що стає показником педагогічної, психологічної та методичної обізнаності вчителя: використовувати в освітньому процесі різноманітні методи та прийоми навчання (напр. методи проблемного навчання, метод проєктів, методи стимулювання навчання тощо); поєднувати в навчальному процесі традиційні та інноваційні методи навчання; здійснювати аналіз власної професійно-педагогічної діяльності та визначати шляхи її коригування та удосконалення; свідомо добирати

шляхи вирішення складних педагогічних завдань; аналізувати методичні концепції навчання; розробляти та структурувати навчально-методичні матеріали до уроків музичного мистецтва; володіти теоретичними та практичними основами музичної педагогіки, методики музичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти та початкових закладів мистецької освіти; організовувати різноманітні види музичної діяльності на уроках музичного мистецтва та у позаурочний час.

3. *Професійний досвід як структурний компонент* професіоналізму вчителя, що передбачає оволодіння знаннями, уміннями і навичками у галузі музичного мистецтва та педагогіки мистецтва, що реалізуються у їх практичній передачі учням а також під час самоосвітньої діяльності та діяльності із самовдосконалення. Професійний досвід вчителя музичного мистецтва включає: досвід виконавської, педагогічної та організаційної діяльності. Відповідно *досвід педагогічної діяльності* включає оволодіння педагогічними знаннями, розроблення та впровадження педагогічних методик у навчальний процес, опанування педагогічними технологіями.

Спираючись на вищевизначені показники ми виокремлюємо такі структурні компоненти методичної компетентності вчителя музичного мистецтва як: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісний, рефлексивно-творчий* (рис. 1).

Мотиваційно-ціннісний компонент методичної компетентності утворено системою особистісних мотивів, ціннісного відношення, наявності стійкого інтересу та особистісних потреб у здійсненні методичної діяльності, які визначають її результативність, спонукають до подальшого професійного зростання в ній, визначають ціннісні установки на отримання результату. Сформованість цінностей методичної діяльності сприяє становленню відповідального відношення до її здійснення, усвідомленню її значущості для професійної діяльності вчителя.

Когнітивно-діяльнісний компонент утворено комплексом професійно-педагогічних знань

із загальної педагогіки, дидактики, теорії музичного виховання, музичної педагогіки, педагогічного менеджменту тощо та включає здатність на їх основі організовувати освітню діяльність учнів (вміння застосовувати сучасні методи та технології навчання, проектувати зміст та структуру уроку, розробляти теоретичні та практичні матеріали, керувати самостійною роботою учнів), а також власну професійну діяльність, здійснюючи при цьому самоаналіз та самооцінку.

Особистісний компонент складають наявні індивідуальні риси та якості особистості вчителя, які впливають на ефективність здійснення професійної діяльності: активність, самостійність, ініціативність, креативність та критичність мислення. Поряд із тим, особистісний компонент передбачає здатність вчителя до самовдосконалення, розробки нових педагогічних методів.

Рефлексивно-творчий компонент передбачає здатність вчителя до здійснення рефлексії власної методичної діяльності, яка включає її аналіз, узагальнення та коригування, прагнення до професійного розвитку, здатність до творчого вирішення педагогічних завдань.

Зауважимо, що багатьох педагогічних дослідженнях акцентується увага саме на творчій складовій методичної діяльності вчителя. Так, зокрема, методична творчість розглядається здебільшого у якості майстерності та мистецтва, формування індивідуального стилю здійснення педагогічної діяльності. Узагальнення науково-педагогічних джерел дозволяє виокремити такі складові рефлексивно-творчого компонента як: знання сутності рефлексивної діяльності та її здійснення, уміння здійснювати самооцінку та самоаналіз, уміння визначати професійно значущі якості, що впливають на успішність методичної діяльності, знання методів здійснення педагогічних досліджень, уміння оцінювати якість власної педагогічної діяльності, виявляти здатність до творчого мислення, здатність до розв'язання ситуацій, що виникають у педагогічній діяльності.

Висновки. Таким чином, здійсненне дослідження свідчить про значну увагу до проблема-

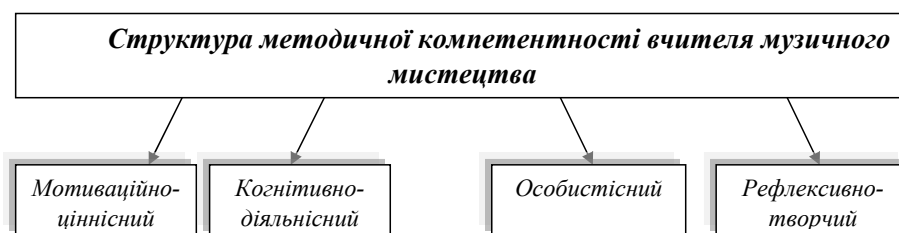


Рис. 1. Структура методичної компетентності вчителя музичного мистецтва

тики методичної компетентності вчителя, що представлено у сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Своєю чергою, на основі здійсненого нами дослідження ми можемо стверджувати, що звернення до проблеми методичної компетентності вчителя музичного мистецтва набуває значної актуальності в умовах сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у закладах вищої освіти. Вивчення проблеми методичної компетентності вчителя музичного мистецтва свідчить, що вона виступає сутнісною

складовою професійної компетентності вчителя й утворена синтезом методичних, професійно-педагогічних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, ціннісно-мотиваційного відношення до музично-педагогічної діяльності.

Здійснене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблематики. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні напрямів формування методичної компетентності вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. Методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного навчання. *New Inception*. 2022. (1–2 (7–8)). С. 52–61. DOI: 10.5281/zenodo.7101894 (дата звернення: 30.12.2022).
2. Волобуєва Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник*. 2005. XXVIII. С. 33–44. URL: https://ddpu.edu.ua/images/naukvid/gnvp/gnvp_28.pdf#page=33 (дата звернення: 30.12.2022).
3. Галай В. Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в умовах модернізації вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2010. № 2. DOI: 10.31499/2307-4906.2.2010.188011 (дата звернення: 30.12.2022).
4. Мартиненко О., Ковтун Г. Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3 (57). С. 398–406. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/3_16.pdf#page=398 (дата звернення: 30.12.2022).
5. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2009. № 43. С. 176–179. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf (дата звернення: 30.12.2022).
6. Онопрієнко О. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 21 с.
7. Павлова Н. Методологія формування методичної компетентності у майбутнього вчителя інформатики. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2020. № 5–6 (124–125). С. 11–17. DOI: 10.30929/1995-0519.2020.5-6.11-17 (дата звернення: 02.01.2023).
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. А. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> (дата звернення: 30.12.2022).
9. Скворцова С. Види професійної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 153–157. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/14459> (дата звернення: 30.12.2022).
10. Скворцова С. Методична компетентність учителя початкової школи. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2014. № 65. С. 254–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn_2014_65_50 (дата звернення: 30.12.2022).
11. Теряєва Л. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матеріали IV щорічної Всеукр. наук-практ. конф., м. Київ, 27 берез. 2014 р. Київ, 2014. С. 181–186. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/275580398.pdf> (дата звернення: 30.12.2022).
12. Тوماшівська М. Сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя музики. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. Т. 2, № LXXXII. С. 189–192. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/704772.pdf> (дата звернення: 30.12.2022).
13. Цільмак О. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. № 1–2. С. 128–134. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf (дата звернення: 30.12.2022).
14. Щолокова О. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2006. № 8. С. 20–23.

REFERENCES

1. Bakhmat, N. Metodychna kompetentnist vchytelia v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Methodical competence of the teacher in the conditions of inclusive education]. *New Inception*. 2022. Vypusk (1–2 (7–8)). pp. 52–61. DOI: 10.5281/zenodo.7101894 [in Ukrainian].
2. Volobueiva, T. Struktura profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [The structure of the professional competence of a modern teacher]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Naukovo-metodychnyi zbirnyk*. 2005. Vypusk XXVIII. pp. 33–44. URL: https://ddpu.edu.ua/images/naukvid/gnvp/gnvp_28.pdf#page=33 [in Ukrainian].
3. Halai, V. Rozvytok metodychnoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [Development of methodological competence of technology teachers in the conditions of modernization of higher education].

Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. 2010. Vypusk 2. DOI:10.31499/2307-4906.2.2010.188011 [in Ukrainian].

4. Martynenko, O., Kovtun, H. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti vchytela matematyky ta ekonomiky [Formation of methodological competence of mathematics and economics teachers.]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2016. Vypusk 3 (57). pp. 398–406. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/3_16.pdf#page=398 [in Ukrainian].

5. Mormul, A. Metodychna kompetentnist maibutnykh uchyteliv humanitarnoho profilu yak pedahohichna problema [Methodical competence of future humanitarian teachers as a pedagogical problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky*. 2009. Vypusk 43. pp. 176–179. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf [in Ukrainian].

6. Onopriienko, O. Formuvannia bazovykh profesiinykh kompetenosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Formation of basic professional competencies of the future physical culture teacher in the process of studying professional disciplines]. Cherkasy, 2009. 21 p. [in Ukrainian].

7. Pavlova, N. Metodolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnoho vchytelia informatyky [Methodology for the formation of methodical competence in the future computer science teacher]. *Bulletin of Mykhailo Ostrogradsky KrNU*. 2020. Vypusk 5–6 (124–125). pp. 11–17. DOI:10.30929/1995-0519.2020.5-6.11-17 [in Ukrainian].

8. Semenova, A. (Eds.) *Slovnnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-handbook on professional pedagogy]. Odesa: Palmira, 2006. 221 p. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> [in Ukrainian].

9. Skvortsova, S. Vydy profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Types of teacher's professional competence]. *Nauka i osvita*. 2009. Vypusk 10. pp. 153–157. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jsptui/handle/123456789/14459> [in Ukrainian].

10. Skvortsova, S. Metodychna kompetentnist uchytelia pochatkovoї shkoly [Methodical competence of the primary school teacher]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*. 2014. Vypusk 65. pp. 254–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_50 [in Ukrainian].

11. Teriaieva, L. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of methodological competence of the future music teacher as a psychological and pedagogical problem]. *Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky : materialy IV shchorichnoi Vseukr. nauk-prakt. konf.*, m. Kyiv, 27 berez. 2014 r. Kyiv, 2014. pp. 181–186. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/275580398.pdf> [in Ukrainian].

12. Tomashivska, M. Suchasni vymohy do profesiinoi kompetentnosti vchytelia muzyky [Modern requirements for the professional competence of a music teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» Khersonskoho derzhavnogo universytetu*. 2018. T. 2, Vypusk LXXXII. pp. 189–192. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewBy-FileId/704772.pdf> [in Ukrainian].

13. Tsil'mak, O. Skladovi struktury kompetentnosti [Component structures of competences]. *Nauka i osvita : naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho Tsentru APN Ukrainy*. 2009. Vypusk 1–2. pp. 128–134. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf [in Ukrainian].

14. Shcholokova, O. Profesiina kompetentnist yak stratehichniy napriamok modernizatsii mystetskoї osvity v Ukraini [Professional competence as a strategic direction of modernization of art education in Ukraine]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. 2006. Vypusk 8. pp. 20–23. [in Ukrainian].

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-56>

Ян ГЖЕСЯК,

orcid.org/0000-0003-2898-4075

*доктор габілітований, надзвичайний професор
Академії прикладних наук у Коніні
(Конін, Польща) jan.grzesiak@konin.edu.pl*

Ольга БАНІТ,

orcid.org/0000-0001-9002-6439

*доктор педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) olgabanit@ukr.net*

Олена ЗИМОМРЯ,

orcid.org/0000-0001-7206-0190

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжнародних комунікацій
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) olena.zymotrya@uzhnu.edu.ua*

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА АКАД. Н.Г. НИЧКАЛО: МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ¹

THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOL OF THE ACADEMICIAN N. NYCHKALO: THE MODEL OF THE PARADIGM FORMATION OF THE MODERN PERSONALLY-ORIENTED EDUCATION

Людиноцентричність як філософсько-психологічна проблема перебуває в центрі сучасних педагогічних інновацій. При цьому існує тісний діалектичний взаємозв'язок між філософськими сентенціями й розвитком сучасної педагогічної науки. Такі методологічні принципи стали основою монографії М. Зимомрі та М. Якубовської «Система культурологічної парадигми: дискурс особистості» про науково-педагогічну школу Неллі Ничкало.

Методологія рецензованого дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Зазначений методологічний підхід крізь призму аналізу науково-педагогічної школи Н. Ничкало дозволяє проаналізувати системне творення архетипної моделі сучасної особистісно зорієнтованої освіти у системі формування критичного мислення як

цілісної функціональної єдності людської індивідуальності та навколишнього світу.

Проблема формування фахівця якісно нової формації, здатного працювати в умовах ринкової економіки, надзвичайно важлива в часи повноцінної інтеграції України в європейський простір. Як показує досвід науково-педагогічної школи Н. Ничкало, зв'язок із життям – це найголовніша риса сучасної особистісно зорієнтованої освіти, без якої неможливо сформувати відповідну дієву творчу атмосферу освітнього процесу.

У монографії досліджується науково-педагогічна школа Н. Ничкало як провідний алгоритм для вироблення стратегічних напрямків розвитку людського капіталу на наступні десятиліття. Осмислена теорія діяльності у трактуванні педагогічної школи Н. Ничкало у методологічній системі необхідності навчання й самоосвіти упродовж усього життя задля вдосконалення як фахових навичок, так і здатності самооновлюватися, комунікувати з найближчим оточенням

¹ Зимомря М., Якубовська М. Система культурологічної парадигми: дискурс особистості. Львів: Сполом, 2019. 120 с.

і з навколишнім світом. Аналізується алгоритм «педагогіки життя» як еволюційне продовження «педагогіки культури» і реалізація ідей безперервної освіти. Дана педагогічна система є практичною потребою самого життя кожного інтелектуала сучасності.

Автори монографії М. Зимомря та М. Якубовська аргументовано використали науково-теоретичні засади, які можна охарактеризувати за певними науковими напрямками: а) визначальна роль вищої професійної освіти у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства (І.А. Бех, В.Г. Кремінь, І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко), б) парадигма неперервної професійної освіти у системі сучасного соціуму (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремінь, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В. О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, В.В. Ягупов), в) організація навчального процесу у закладах вищої освіти (О.О. Базиль, О.В. Баніт, Т.М. Герлянд, Л.Д. Герганов, Л.М. Єршова, А.А. Каленський, П.Г. Лузан, Л.А. Пригодій, В.Ф. Орлов, Л.П. Пуховська, В.О. Радкевич, Л.М. Романишина, М.Т. Теловата, О.І. Щербак); г) наукова педагогічна термінологія професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу (Л.П. Пуховська, С.О. Леу, О.П. Радкевич, М.М. Шимановський, О.В. Бородієнко); г) професійний розвиток та саморозвиток студентів, упровадження інноваційних технологій у системі вищої школи, формування педагогічної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти (М.Б. Євтух, Л.М. Єршова, А.А. Каленський, П.Г. Лузан, М.П. Пантюк, Л.А. Пригодій, В.Ф. Орлов, Л.П. Пуховська, В.О. Радкевич, Л.М. Романишина, М.Т. Теловата).

Опанування інноваційними педагогічними технологіями в системі особистісно зорієнтованої освіти, за концептуальними засадами наукової школи Н. Ничкало, – головне завдання в структурі постійного саморозвитку фахівця, формування й вдосконалення його професійної позиції, зростання фахової майстерності як основи майбутнього життєвого успіху. Професійний успіх складає значну частину вирішення стрижневих завдань у життєдіяльності як індивідуальної особистості професіонала-фахівця, так і підприємства, установи загалом.

Науково-педагогічні засади школи Н. Ничкало розширюють уявлення про синергетичну взаємодію між формуванням світогляду людини та гармонійним розвитком соціального буття. Дані процеси закладають простір духовної свободи особистості. Архетип культурологічної парадигми у системному вдосконаленні теорії

діяльності відображає систематичне оновлення системи сучасної освіти. Кожна епоха несе свою форму у пошуку та реалізації інноваційних педагогічних ідей. У системі дидактики вищої школи народжуються форми інтелектуальної діяльності, які у своїй основі поєднують науково-пізнавальний та ціннісно-орієнтаційні підходи.

Як доводить науково-педагогічна школа Н. Ничкало, система професійної педагогіки найбільш чутливо реагує на суспільні зміни, оскільки готує кадри для реалізації, становлення й розвитку оновленої парадигми соціального буття. Системі сучасної особистісно зорієнтованої освіти як інноваційній модерній науці властиво формувати в широкого загалу систему інтелектуальної свідомості – такого типу світогляду, коли виробляються критично-оцінні принципи щодо всього, що відбувається навколо.

М.Зимомря та М.Якубовська переконують (а це засвідчує досвід науково-педагогічної школи Н. Ничкало), що в системі переходу від парадигми технократичного до гуманітарного суспільства зростає потреба у формуванні гармонійного світогляду молодшої людини. Це – завдання не лише професійної освіти. Воно виходить за рамки освітньої моделі й стає необхідною потребою в системі існування людської цивілізації. Гострі емоційні подразники, які є імперативом культурологічної парадигми сучасності, потрібні для людства на даному етапі як система активізації духовно-екзистенційних сил, котрі потрібні для переборювання негативних залишків минулої цивілізації.

Науково-педагогічна школа Н.Ничкало демонструє, що в системі творення компетентісної парадигми обличчя сучасного фахівця саме культурологічні знання творять основу моделі якісно нової особистості студента – людини самодостатньої, активної, позитивно та толерантно налаштованої. Вихід за територію страху рівнозначний виходу із духовної резервації. Без культурологічних знань та якісного культурологічного мислення цей шлях не може бути подоланий.

Психологія страху, привид якої залишається у минулому, тісно пов'язана із системою подвійної моралі та подвійних стандартів. Тільки вичерпні інноваційні знання дають можливість виходу на новий рівень особистісного розвитку. Автори монографії М. Зимомря та М. Якубовська переконливо стверджують: у системі наукової школи Н. Ничкало зростає роль викладача; у сучасного педагога інноваційної вищої школи безліч способів показати і силу, і слабкість загальних процесів, що відбуваються, підвести до правильної культурологічної характеристики тих явищ,

осмислення яких важливе для творення загальної картини світу.

Наснажені цілком конкретним матеріалом, педагоги виходять далеко за його межі і здатні вбирати в себе схожі за своєю природою та естетичною характеристикою життєві явища. У цьому й полягає сила компенсаторної культурологічної функції, що конкретні культурологічні явища постають як органічні клітини єдиного життєвого процесу. Як у краплі води відбивається океан, так і у педагогічній діяльності можемо бачити, наскільки успішною є закорінення виховної функції у свідомості студента.

За концептуальними засадами науково-педагогічної школи акад. Н.Ничкало, важливою є адаптивна функція, яка пов'язана із входженням студента до освітнього середовища ЗВО для здійснення наукової, навчальної діяльності. У даному процесі виявляється сформована дотепер культурологічна позиція студента, глибина його мислення, вміння своєчасно й сміливо ставити найважливіші життєві питання, осмислювати глибину їхньої інтеграції у життя колективу.

Коло пізнання культурологічних зацікавленостей студента таке ж широке, як безмежна широта навколишнього буття. Культурологічні знання дають можливість студентові усвідомлювати провідні культурологічні тенденції часу. Кожен студент інноваційної сучасної вищої школи – це окремий універсальний світ. Індивідуалізація навчально-освітнього процесу сприяє максимальному розкриттю здібностей кожного студента. Як показує досвід науково-педагогічної школи акад. Н.Ничкало, завдання культурологічної складової у системі сучасної освіти – це пізнання не лише абстрактної суті явищ, але й вміння бачити їхню практичну спрямованість у найрізноманітніших сферах буття. Поєднання раціонального й ірраціонального методів пізнання уможливує як розкриття нових можливостей творчого осягнення світу людською індивідуальністю, так і вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки у розвитку людини й людства.

Культурологічна компетентність студентів як складова загальної культури і професійної майстерності, за концептуальними засадами науково-педагогічної школи акад. Н.Ничкало, постає одним із найважливіших показників професійної освіти, власне, як інтегративна властивість формування особистості сучасного спеціаліста-професіонала, що об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Формування культурологічної компетентності – самоспрямований процес, завдяки якому студенти

трансформують свої інтелектуальні можливості у вміння, які, завдяки своїй культурологічній парадигмі, інтегруються у духовні процеси суспільного буття. Йдеться про парадигму сучасної освітньої діяльності, який студенти використовують для керування та організації своїх знань і перетворення їх у переконання. Формування професійної компетентності випускників – це інноваційний процес постійного навчання, поєднаний із духовним вдосконаленням у напрямку головної мети сучасної освіти. Розвивальна функція особистості забезпечує неперервний професійний і особистісний розвиток фахівця. Студенти зі сформованою культурологічною компетентністю будуть більш ефективними у навчанні і вирішенні проблем, оскільки усвідомлення архетипу навчання як вагової складової мотиваційної діяльності сформує парадигму необхідності самоконтролю виконання завдання і об'єктивне самооцінювання результатів після завершення завдань. Адже фундамент культурологічної компетентності, яка лежить в основі навчання, дозволяє регулювати дії, думки й емоції у процесі досягнення бажаного результату.

Інноваційний архетип навчальної діяльності, як доводять автори монографії, за умови сформованої культурологічної парадигми передбачає здійснення саморегуляції навчальної діяльності, під час якої необхідні вміння зосереджувати увагу, активно сприймати й запам'ятовувати інформацію, попередньо орієнтуватися в умовах поставлених завдань, чітко продумувати хід навчального процесу, звіряти отриманий результат із заданим зразком і пред'явленими умовами. Дослідники дійшли аргументованого висновку: у парадигмі науково-педагогічної школи Н.Ничкало (стосовно системи формування розвивальної функції студента) важливим є встановлення асоціативних зв'язків між предметами, явищами, подіями. У системній реалізації окреслених функцій істотною є роль сформованого культурологічного середовища, зміст функціональності якого повинен бути наповнений яскравими фактами із сучасного життя, а за спрямованістю – відповідати сучасним педагогічним інноваціям. Таке середовище буде спрямоване на перетворення ЗВО не тільки в навчальний, професійний центр, але й у культурний, науковий, інтелектуальний, комунікативний, розвивальний.

М. Зимомря та М. Якубовська виокремлюють факт: у парадигмі науково-педагогічної школи Н. Ничкало має місце індивідуалізація навчально-виховної діяльності, яка в системі підготовки фахівців сучасного соціально-виробничого етапу виступає засадничою основою формування струк-

тури творчого професійного колективу. У найближчі десятиліття особистісний фактор матиме вирішальний вплив на соціально-економічний розвиток соціуму. Виробничі ресурси відходять на другий план, а виробничі потужності – це вторинне начало на рівні відношення до особистісного фактора. Іншими словами, особистісний фактор стає важливим чинником у системі

творення виробничих потужностей. Інноваційні педагогічні методи дають можливість вдосконалювати взаємозв'язки людини і світу, людини і колективу та міжособистісні взаємини загалом. Рецензована монографія «Система культурологічної парадигми: дискурс особистості» – актуальне дослідження інноваційних шляхів, власне, сучасної особистісно зорієнтованої освіти.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-57>

Назар ЗАДОРЖНИЙ,

orcid.org/0000-0002-2524-6395

*молодший науковий співробітник науково-дослідного сектору
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна),*

аспірант

*Інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) toftain@gmail.com*

Антоніна БОЙЧУК,

orcid.org/0000-0001-5401-8343

*молодша наукова співробітниця науково-дослідного сектору
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) art_science@ukr.net*

**ВІЗІЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ У ЗАКОРДОННИХ ПЕРІОДИЧНИХ
ВИДАННЯХ (2013–2017)**

**(РЕЦ.: ОФІЦІНСЬКИЙ Ю. «СУЧАСНА РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКА ВІЙНА»
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ГАЗЕТИ “THE NEW YORK TIMES” 2013–2017 РОКІВ).
УЖГОРОД: РІК-У, 2018. 312 С.)¹**

**THE VISION OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR IN FOREIGN PERIODICALS
(2013–2017)**

**(EDITOR: Y. OFITSYNSKYI “THE MODERN RUSSIAN-UKRAINIAN WAR”
(BASED ON THE MATERIALS OF THE NEWSPAPER “THE NEW YORK TIMES”
2013–2017). UZHGOROD: RIK-U, 2018. 312 P.)**

У 2018 р. почала світ монографія молодого дослідника Юрія Офіцинського «Сучасна російсько-українська війна (за матеріалами газети “The New York Times” 2013–2017 років)». Актуальність вивчення питання російсько-української війни відразу визначило поле наукових пошуків автора. Юрій Офіцинський цілком закономірно розглядає її у контексті глобальних викликів і загроз та довгострокових наслідків для всіх країн західної цивілізації. Науковим консультантом цієї праці виступив доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Національної академії наук України, голова Національної спілки краєзнавців України Олександр Петрович Реєнт.

Попри досить широкий інтерес до цієї теми та активне її вивчення ученими-гуманітаріями, проблемних питань, які потребують вивчення залишається досить багато. Наукова новизна за визначенням Юрія Офіцинського полягає у введенні до наукового обігу нового масиву оприлюдне-

них джерел та вивіреніх інтерпретацій багатьма мовами (впершу чергу англомовних). Основною джерельною базою вивчення обраної теми стали впершу чергу матеріали щоденної газети “The New York Times”. Зокрема, автор проаналізував 401 публікацію (с. 14). У цій газеті практично в режимі реального часу відображено ставлення до подій лідерів ЄС і США, редакційної колегії, науковців, політичних і військових діячів, які давали інтерв'ю журналістам видання.

Саме тому автор ставить собі чітку мету (реконструювати процес розгортання і перебігу російської агресії в Україні (лютий 2014 – грудень 2017 рр.) через факти й оцінки наведені на шпальтах газети “The New York Times”) та завдання, визначає об'єкт і предмет дослідження (вивчити передумови, причини, привід, рушійні сили, хід подій, наслідки російської агресії в українські регіони Крим і Донбас (лютий 2014 – грудень 2017 рр.) та її сприйняття міжнародною спільнотою крізь призму публікацій “The New York Times”), обґрунтовує географічні (територія України в сучасних державних кордонах включно

¹ Офіцинський Ю. «Сучасна російсько-українська війна (за матеріалами газети “The New York Times” 2013–2017 років). Ужгород: РІК-У, 2018. 312 с.

з Кримським півостровом, окупованим й анексованим Росією в березні 2014 р.), хронологічні рамки (від початку Революції гідності в листопаді 2013 р., спровокованої антиєвроінтеграційним тиском Росії на вище керівництво України, і до грудня 2017 р.) (с. 234).

Робота складається із вступу, п'яти розділів, 21 підрозділу, висновків (с. 232–238), джерел (с. 239–286), додатків (с. 287–302) та покажчика ілюстрацій (с. 303).

У першому розділі «Сучасна війна Росії проти України: історіографічні, джерелознавчі та методологічні аспекти» (1.1. Характеристика джерельної бази; 1.2. Здобутки вітчизняної історіографії; 1.3. Праці зарубіжних дослідників; 1.4. Російські наукові інтєпретації; 1.5. Історико-теоретичні підходи) автор проаналізував масив джерел: офіційні документи, спогади, свідчення, публіцистика літописного формату (різними мовами) (с. 17–86). Грунтовний аналіз дозволив стверджувати про чітке відображення цілком адекватної правової та політичної кваліфікації у міжнародних документах суті сучасної війни Росії проти України, яка пройшла умовні три фази: спробу мирного поневолення (перервала Революція гідності), незаконну анексію Кримського півострова, гібридне вторгнення (інтервенція) на Донбас (с. 41).

Впершу чергу відзначає Ю. Офіцинський і якісні досягнення сучасної української історіографії на різних рівнях (науковому, науково-популярному, навчальному), з урахуванням міждисциплінарних досягнень і всіх видів наукових комунікацій: форуми з обміном ідеями та підходами, діяльність наукових інституцій, експертно-аналітичне реагування, планомірне ведення досліджень на всіх рівнях історичного пізнання (реконструктивному, емпіричному, історико-теоретичному) (с. 57).

З іншого боку зарубіжну історіографію історії сучасної російсько-української війни визначають дві парадигмальні лінії: проукраїнська (заснована на цивілізаційних і міжнародно-правових цінностях) й проросійська (базується на світоглядних маніпуляціях та спекуляціях). При цьому переважна частина зарубіжних учених усвідомлюють, що Росія прагне ліквідувати Українську державу, спричинивши деструкцію (яку означають термінами «конфлікт», «криза», «агресія», «інтервенція», «війна») та несе за це повну відповідальність (с. 85).

У російській історіографії Ю. Офіцинський виділяє дві течії: офіційно-пропагандистську, просякнуту великодержавним духом (оперують

традиційними аргументами антизахідництва, «збирання земель» на уявних просторах «руського міра», а Україну бачать російським сателітом і зменшеною територіально, без Кримського півострова) та об'єктивно-реалістичну з антиімперіалістичним спрямуванням (спростовують офіційні твердження про «внутрішній конфлікт», «громадянську війну» в Україні, показують справжню сутність російської агресії, наголошують на праві Української держави вибирати магістральний шлях розвитку на засадах норм і цінностей об'єднаної Європи (с. 85, 233).

Характеризуючи історико-теоретичні підходи автор також виокремлює понятійний апарат: «неконвенційна війна», «нерегулярна війна», «змішана війна», «гібридна війна». Цілком законним є поєднання в одну логічну поетапну лінію Революції гідності, анексію Криму, «ДНР» і «ЛНР», які є послідовними етапами збройної боротьби Росії проти України у прихованій та відкритій формах (міжнародно-правові норми і цінності дають змогу визначити, що головні дійові особи є антиподами: агресор Росія і жертва Україна) (с. 84).

У другому розділі «Революція гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.)» (2.1. Початок революції. 21–29 листопада 2013 р.; 2.2. Політична радикалізація. 30 листопада 2013 – 18 січня 2014 рр.; 2.3. Революційне повстання. 19 січня – 22 лютого 2014 р.) розкрито причини, хід та наслідки Революції гідності (с. 87–113).

Юрій Офіцинський виокремлює (проаналізувавши 53 публікації із “The New York Times”) три основні етапи у перебігу Революції гідності: початок (21–29 листопада 2013 р. – мирні протести, головним чином у столиці – м. Київ), радикалізація (30 листопада 2013 – 18 січня 2014 рр. – розгін мирних зібрань на Майдані Незалежності в Києві та політична радикалізація всієї України), повстання (19 січня – 22 лютого 2014 р. – криваве протистояння і народне повстання в Києві, низці обласних центрів і великих міст) (с. 91).

Виокремлюються і основні причини трагічного завершення Революції гідності: відмова тогочасного керівництва України підписати Угоду про асоціацію з ЄС; зачистка Майдану Незалежності в ніч на 30 листопада 2013 р.; спроба розігнати мирних мітингувальників 11 грудня; організація антимайданів; угода з Росією про фінансову допомогу від 17 грудня; ухвалення «законів про диктатуру» 16 січня 2014 р.; загибель протестувальників від вогнепальних поранень на вулиці Грушевського і смс-повідомлення про реєстрацію присутніх там осіб як учасників масових заворушень; необґрун-

товані арешти активістів, їх викрадення, катування і вбивство; штурм Майдану 18–19 лютого; активне використання міліцією вогнепальної зброї; дії снайперів. Саме такими діями тоді чинна влада остаточно дискредитувала себе не тільки серед громадян України, але й в очах міжнародної спільноти (с. 112–113, 234).

Не випадково автор відзначає, що у той період було й багато «вперше» – вперше співробітники правоохоронних органів стріляли в мирних співвітчизників із травматичної зброї; вперше в політичній історії України було використано водомети; вперше в Києві виникли вогняні барикади, а журналісти одягли бронежилети і стали постійною мішенню для міліції; вперше масове відстоювання прав і свобод, національних інтересів проходило під прапорами Євросоюзу (с. 113).

У третьому розділі «Початок російського вторгнення в Україну» (3.1. Джерела, дискусії, періодизація; 3.2. Диверсії у Кримській автономії та Севастополі 20–28 лютого 2014 р.; 3.3. Окупація Кримського півострова 1–15 березня 2014 р.; 3.4. Анексія Криму 16–21 березня 2014 р. та її наслідки) розглядаються особливості початкового етапу російсько-української війни (с. 114–151). У цьому розділі до аналізу автор залучив не тільки матеріали із “The New York Times”, але й “The Wall Street Journal”, “The Washington Post”, британські “The Guardian”, “The Daily Mail”, іспанські “El Mundo”, “El País”, німецька “Frankfurter Allgemeine Zeitung”, французька “Le Figaro”, швейцарська “Le Temps” та ін. При цьому він виділив три етапи російської агресії щодо українського Криму: 1) 20–28 лютого – поява російських військовослужбовців (т.зв. «зелені чоловічки», «самооборона Криму») розосередження, захоплення адміністративних будівель, заміна регіональної влади; 2) 1–15 березня – захоплення або заблокування військових баз і стратегічних об’єктів; 3) 16–21 березня – проведення незаконних референдумів (не визнаних ООН) та оформлення анексії (с. 120).

Наголошує Ю. Офіцинський і на тому, що міжнародні спільнота та інституції відразу кваліфікували дії Російської Федерації щодо України у 2014 р. як акт агресії та ввели санкції (хоча й спрямовані на конкретних осіб, а не на галузі економіки), висловились за територіальну цілісність України (сфальсифікований референдум про приєднання півострова до Росії у світі визнали незаконним ще до його початку). Однак реальна слабкість світової системи безпеки дозволила президенту Російської Федерації В. Путіну провести «кримську операцію». З іншого боку військова

операція Росії й підірвала повагу до США, НАТО, ЄС як гарантів стабільного світопорядку (с. 235).

Четвертий розділ «Розгортання російської агресії в український Донбас» (4.1. Руїнування правопорядку. 1 березня – 21 квітня 2014 р.; 4.2. Посилення антитерористичної операції. 22 квітня – 17 червня 2014 р.; 4.3. Мирний план П. Порошенка 18 червня 2014 р.; 4.4. Збиття малайзійського лайнера 17 липня 2014 р.; 4.5. Російський гуманітарний конвой 12–23 серпня 2014 р.; 4.6. Поразки українських військ. 24 серпня – 4 вересня 2014 р.) розкриває хід другого етапу російсько-української війни (с. 152–194).

Проаналізувавши експертний та фактологічний матеріал із “The New York Times” Ю. Офіцинський виділив три періоди: 1) весна 2014 р. – провокування збройного конфлікту (проросійські протести, інтенсивні міжнародні дипломатичні зусилля для стримування прихованої російської агресії на український Донбас, руїнування правопорядку, початок антитерористичної операції тощо); 2) літо 2014 р. – розгортання російської агресії (посилення антитерористичної операції, мирний план новообраного президента П. Порошенка, роздмухування Москвою нової «гарячої точки» світового масштабу, відновлення військової кампанії, збиття росіянами малайзійського лайнера, російський гуманітарний конвой, поразки українських військ); 3) вересень 2014 – грудень 2017 рр. – мінімізація воєнних дій під міжнародним тиском (підписання у білоруській столиці м. Мінськ двох мирних угод між Україною, Росією та її квазідержавними утвореннями «ДНР» і «ЛНР» за міжнародного посередництва) (с. 235).

Погоджуємося із думкою автора, що Росія скористалася як політичною кризою в Україні (після втечі президента В. Януковича), певними симпатіями мешканців Донбасу (маргіналізмі та ностальгії за радянським минулим), так і незадовільним загальним станом оборонних структур в Україні. І не випадково автор наголошує, що Україні перешкождали ефективно протистояти Росії такі внутрішні чинники: некомпетентність і зрадництво серед командного складу Збройних сил (в оборонних відомствах України були російські інформатори, проросійські керівники); слабе логістичне і матеріально-технічне забезпечення армії (не було достатньо зброї, обладнання, пального для техніки); повільний хід важливих інституційних і галузевих реформ у державі; недостатня інформаційно-просвітницька активність усередині країни і за кордоном. Зовнішніми несприятливими факторами були: невиконання країнами-гарантами зобов’язань за Будапештським меморандумом;

неефективні санкції проти Росії з боку впливових держав; відсутність в ООН дієвого механізму протидії порушенням міжнародного права Росією, що наділена правом вето у Раді безпеки. Позитивним наслідком війни стало поступове підвищення боєздатності української армії завдяки досвіду запеклих боїв із підступним ворогом (с. 236).

Навіть попри все Україна у серпні 2014 р. наблизилася до повної перемоги над «ДНР» і «ЛНР» з використанням обмежених військових і поліцейських ресурсів. Однак Росія прямим втручанням зупинила успішний наступ українських військ і поклала початок «замороженому конфлікту», щоб у такий спосіб втримати всю Україну як свого сателіта. Маріонеткові квазідержави «ДНР» і «ЛНР», утворені на частині території України з виходом до кордону з Росією, існували за прямої російської підтримки і пограбування промислових потужностей та природних ресурсів (с. 137). США та ЄС за інспірований сепаратизм і приховане вторгнення поетапно запровадили санкції проти Росії та її колаборантів.

В результаті цієї затяжної гібридної війни Росії на Донбасі українська нація отримала тяжкі демографічні наслідки. Станом на грудень 2017 р. офіційно нараховувалося понад 10 тис. загиблих, понад 20 тис. поранених, від 2 до 3,5 млн переміщених осіб. Хоча автор свідомий, що реальні цифри значно більші, але досі не верифіковані вченими (с. 236).

П'ятий розділ «*Військово-політична ситуація на Донбасі у вересні 2014 – грудні 2017 рр.*» (5.1. Укладення і крах першої Мінської угоди (5 вересня 2014 р.); 5.2. Мінськ-2 (12 лютого 2015 р.) та його наслідки; 5.3. Зусилля з припинення війни у 2016–2017 рр.) присвячений розгляду заходів спрямованих на завершення війни (с. 195–231). Так, аналізується підписана угода про припинення вогню 5 вересня 2014 р. між українською владою і представниками «ДНР» і «ЛНР» («Мінськ-1»), яка сприяла зменшенню інтенсивності російсько-української війни, але не припиняла її (с. 197). При цьому Росія відкинула перспективу мирного вирішення без впровадження автономності для квазіутворень «ДНР» і «ЛНР» в складі України.

Відтак 12 лютого 2015 р. була підписана друга угода (Мінськ-2), яка стала черговим кроком до встановлення миру на Донбасі. Погоджуємося із автором, що ці мирні угоди мали винятково характер тактичної паузи для всіх учасників, які намагалися уникнути геополітичної поразки. Російська Федерація прагнула тільки заморозити конфлікт, перетворити територію Донбасу на

«гарячу точку», а всю територію України федералізувати та включити до неї проросійські утворення «ДНР» і «ЛНР» (Україна та країни Заходу вимагали від Росії повернення частини окупованого Донбасу, з його подальшою реінтеграцією). В результаті у 2016–2017 рр. продовжувала тривати глобальна «посередницька війна» між країнами Заходу і Росією. Саме тому міжнародні відносини стали нагадувати новий етап Холодної війни (с. 212, 216). Оскільки керівництво РФ імітувало переговори, продовжуючи вести бойові дії на Донбасі, відправляючи власні регулярні військові підрозділи, незаконно переміщуючи зброю через кордон, надаючи фінансово-економічну підтримку своїм колаборантам. Тобто укладення двох Мінських угод не зупинило війну на Донбасі між Росією та Україною.

Висвітлюючи війну, журналісти газети “The New York Times” сформули враження, що США вдавалися до рішучіших заходів, ніж ЄС, зокрема завдяки нелетальній допомозі. Однак реальне надання Сполученими Штатами зброї Україні залишилися на рівні розмов. Проти такого кроку виступав ЄС і багато хто в самих США, наголошуючи, що це загострить ситуацію. Автор висновок, що у США бракувало проривних наступальних ініціатив щодо зупинки російської агресії, бо дипломатичні та санкційні заходи поступово вичерпувалися. Водночас ЄС і США виявилися неспроможними належно протистояти вторгненню Росії на Донбас, гібридній війні, порушенню Мінських угод і міжнародного права. Санкції завдавали збитків економіці Росії, проте були недостатніми для відновлення миру на сході України.

Юрій Офіцинський провів цікаві підрахунки зміни актуальності проблем збройної агресії Росії проти України у газеті “The New York Times”. Так, у 2014 р. було опубліковано 312 статей про війну на Донбасі, у 2015 р. – 136, 2016 р. – 20, 2017 р. – 14. Тобто можна чітко простежити як у кореспондентів газети знижувалася зацікавленість цією проблематикою (с. 40). Важливо, що молодий дослідник виокремлює перспективні напрямки дослідження, які він вбачає в усно-історичних студіях, поглибленому вивченні мемуаристики з проблематики сучасної російсько-української війни. Паралельно із подальшим джерелознавчим вивченням газети “The New York Times” та інших впливових медіа для підготовки цілісного дослідження.

Насамкінець зазначимо, що рецензовану працю вдало доповнює список використаних джерел і літератури (складається із 638 позицій), який автор

відповідно структурував сім груп: I. Першоджерела (медіапублікації), II. Офіційні документи і матеріали, III. Мемуари і публіцистика, IV. Енциклопедичні та довідкові видання, V. Аналітичні й експертні доповіді та звіти, VI. Збірки праць, монографії, підручники, посібники, статті, VII. Кваліфікаційні наукові роботи. Важливими є й вміщені наприкінці книги додатки. Зокрема, статті («Актуальні проблеми міжконфесійних відносин у сучасній Україні (за матеріалами газети “The New York Times”») (с. 287–296), «Війна на Донбасі 2014 року: спроба усноісторичного дослідження» (с. 297–302) та записане інтерв'ю (25 жовтня 2014 р.) із учасником АТО Іваном Івановичем Пилипчуком (1981 р. н., с. Мала Копаня Виноградівського району Закарпатської області), помічником гранатометника та командиром гармати.

Для кращого сприйняття і візуалізації положень дослідження підбрано ілюстративний матеріал, що розміщено в його тексті та відображено у прикінцевому покажчику (10 позицій).

Безумовно робота виглядає від наявності іменного та географічного покажчиків.

Варто наголосити, що рецензоване дослідження є прикладом ґрунтовного наукового аналізу досліджуваної проблеми, скрупульозного збирання та аналізу фактів, осмислення складних аспектів сучасної російсько-української війни.

Вважаємо, що рецензована монографія заслуговує на високу оцінку як ґрунтовне дослідження актуальних питань новітньої історії України та поза сумнівом, стане в нагоді дослідникам, викладачам і здобувачам вищої освіти, учителям та учням загальноосвітніх шкіл, громадським та політичним діячам, усім, хто цікавиться питаннями минулого та переважає за подальшу долю України. Наголосимо також, що зібраний у ній фактичний матеріал цілком можна використовувати при підготовці узагальнюючих праць з означеної проблеми. Бажаємо автору подальших творчих здобутків на науковій ниві.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Микола ПРИХОДЬКО ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА ОПІКИ НАД ПАМ'ЯТКАМИ МИНУЛОГО В ВАРШАВІ ЯК ГРОМАДСЬКА ІНІЦІАТИВА ПОЛЬСЬКОЇ ГРОМАДИ ЦАРСТВА ПОЛЬСЬКОГО (1911–1912 РР.).....	4
Михайло САБІНСЬКИЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПАДЩИНА МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО В ОЦІНКАХ ДІАСПОРНИХ ІСТОРИКІВ 1968–1989 РОКІВ.....	10
Анатолій ТКАЧУК ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ СУЛТАНА СЕЛІМА II В 60–70-Х РОКАХ XVII СТОЛІТТЯ.....	16
Віктор ШОСТАК ЕТНОКУЛЬТУРНІ ПРОЦЕСИ НА ВОЛИНІ В МЕЗОЛІТИЧНИЙ ЧАС.....	23

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Олександра ПАНФІЛОВА, Тетяна ПРОКОПОВИЧ ЕТЮДИ, НАЧЕРКИ, ЗАМАЛЬОВКИ ЯК ПРОДУКТИВНІ ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ.....	28
Лю ПЕН ВИКОНАВСЬКА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА 1870–1880-Х РР.....	34
Наталія СИНКЕВИЧ ХОРОВА МУЗИКА МИКОЛИ ЛИСЕНКА В РЕПЕРТУАРІ КОЛЕКТИВІВ ДРОГОБИЧА (XX СТОЛІТТЯ).....	42
Нінель СІЗОВА, Ганна БІЛОЗЕРСЬКА, Тетяна БЕЛІНСЬКА СТАН ЦЕРКОВНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ВІННИЧЧИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	48
Оксана СІНЕНКО ТВОРЧІ ВІЗІЇ УКРАЇНСЬКОГО ВОКАЛЬНОГО А CAPPELLA АНСАМБЛЮ “CONCORD”.....	55
Ся МІН ДРАМАТУРГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРИ К. С. ЦЕПКОЛЕНКО «ДОЛЯ ДОРІАНА».....	60
Ольга УМАНЕЦЬ СУЧАСНА НАЦІОНАЛЬНА МОНООПЕРА: ТЕНДЕНЦІЇ МОДИФІКУВАННЯ ЖАНРОВОЇ МОДЕЛІ.....	69
Лариса ШЕМЕТ ТВОРЧІСТЬ ЯСКРАВИХ ПРЕДСТАВНИЦЬ ЖІНОЦТВА В АКОРДЕОННОМУ МИСТЕЦТВІ США.....	77

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Світлана НІКІФОРОВА, Ганна ЛУК'ЯНОВА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК НОВА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРЕДМЕТНА ОБЛАСТЬ.....	84
Наталія ОЛІЙНИК, Вікторія ЛИТВИНЕНКО КОНЦЕПТУАЛЬНА ВАГОМІСТЬ ЖІНОЧИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ В БІБЛІЇ.....	91
Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯКУБОВА, Наталія ЧЕПЕЛЮК ВОЄННІ НЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВОРОГА В ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ.....	101

Галина СЕНИК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ З НІМЕЦЬКОЮ ЕТИМОЛОГІЄЮ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА БУКОВИНІ.....	108
Юлія СИНІШИНА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ПРИЧИНИ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТИЗМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ, ЗАСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ.....	114
Ірина SOINA SPORTS DISCOURSE OF MODERN LINGUISTIC CULTURE.....	119
Ганна СПОТАР-АЯР ПОНЯТІЙНЕ МІКРОПОЛЕ АФІКСА <i>-АСАК / -ЕСЕК</i> У СУЧАСНІЙ ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ.....	125
Катерина ТРАЧУК КОНЦЕПТ «БАГАТСТВО» В УКРАЇНСЬКІЙ ВЕСІЛЬНІЙ ОБРЯДОВОСТІ.....	134
Ірина ФЕСЕНКО БІОГРАФІЧНА ДРАМА О. ЧУГУЯ «ЗРАДЛИВА ДОЛЯ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ.....	140
Тетяна ХОМЕНКО ЗМІСТ МІФОЛОГЕМИ СВІТОВОГО ДЕРЕВА У КАРТИНІ СВІТУ ДАВНІХ ГЕРМАНЦІВ.....	147
Андрій ЧМИР СУЧАСНИЙ ІСТОРИЧНИЙ РОМАН-КРОСОВЕР (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ «СПРАВЖНІЙ МАЗЕПА» П. КРАЛЮКА).....	153
Ігор ЧОРНИЙ, Ганна МАЛІНСЬКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «ДЕМОКРАТІЯ» ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОГО ДОСВІДУ.....	161
Галина ШЕВЦІВ ДО ПИТАННЯ ХРИСТІЯНСЬКОГО АВТОБІОГРАФІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	166
Maia YURKOVSKA RHETORIC DEVICES IN THE POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF VICTOR ORBAN’S SPEECH “ <i>YOU ARE CONDEMNING HUNGARY</i> ”).....	173
ПЕДАГОГІКА	
Maryna RYZHENKO, Olena ANISENKO, Lyudmyla SEMENOVA USING SONGS FOR FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN ENGLISH LESSONS AT UNIVERSITY.....	178
Юрій РОМАНОВ ПІДГОТОВКА ДО ЧИТАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	183
Лариса РУБАН КАЗКОТЕРАПІЯ У ПІДГОТОВЦІ ЖІНОК ДО МАЙБУТНЬОГО МАТЕРИНСТВА.....	189
Олексій САМОЙЛЕНКО ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ.....	195
Олена СЕРГІЙЧУК, Юлія БАГНО ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ.....	200
Ольга СИТНІКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМУВАННЯ.....	206
Галина СТУКАН, Валентина КРИЩУК, Людмила ГЛУШОК УДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОГРАФІЧНО-ПУНКТУАЦІЙНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗВО ЗА ПРАВОПИСОМ 2019 РОКУ.....	212

Людмила СУВОРОВА, Валентина МУЗИЧУК ОСМИСЛЕННЯ МЕЖОВИХ СТАНІВ ПРИЙОМАМИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА).....	217
Майя СУПРУН, Наталія ЯЦИШИН ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ.....	224
Інна СЯСЬКА СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	230
Марія ТЕЛИЧКО, Марта ГАЙДУК, Олена ФЕДОРИШИН ПРОБЛЕМАТИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ФАКУЛЬТЕТІВ ЕКОНОМІКИ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	237
Лариса ДУДІКОВА, Алла КОНДРАТЮК, Лілія ТЕРЕЩЕНКО ЕЛЕМЕНТИ ГНУЧКОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СТАНУ.....	242
Наталія ТИМОЩУК ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	249
Ганна ТОВКАНЕЦЬ, Василь ЛЕНДЕЛ СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	255
Дмитро ТРЕЙТЯК РОЛЬ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОТИСТОЯННЯ ВОРОЖИМ ІНФОРМАЦІЙНИМ ВПЛИВАМ.....	262
Юлія ТУБИЧКО ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ ТЕКСТОУТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЕКСПРЕСИВНОЮ АЛАЛІСІЮ.....	267
Вікторія УЛЬЯНОВА, Людмила СНЄДКОВА ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ЗІ «СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ» З ВРАХУВАННЯМ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ.....	273
Лада ФІЛАТОВА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	278
Олена ФІЛАТОВА, Ірина ДІДЕНКО, Людмила ЗАГОРУЙКО МОТИВАЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ESP У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ.....	285
Тетяна ХОМА, Михайло ШКІРТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ.....	291
Оксана ЦИМБАЛИСТА, Оксана КРИВЕНКО ДІДЖИТАЛІЗЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	296
Юлія ЧУЧАЛІНА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	303
Владлен ШАПО, Олег ГАВАЛЮХ РЕАЛІЗАЦІЯ БАГАТОРІВНЕВОГО КУРСАНТСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ТАБЛИЦЬ ТА СЕРЕДОВИЩА РОЗРОБКИ СИСТЕМ АВТОМАТИЗАЦІЇ PC WORX.....	312

Наталія ШИЛІНА ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	319
Альона ШКОДИН, Тетяна ГОЛУБЕНКО ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗВО.....	326
Катерина ЮЗЕФОВИЧ, Марія СТУПЕНКО ОНЛАЙН ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ.....	332
Наталія ЮРІЙЧУК, Дмитро ДАДАК ПОНЯТТЯ «МОВНА ОСОБИСТІТЬ» У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	338
Василь ЯГУПОВ, Лілія БАКУНЧИК КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИНЕНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ОФІЦЕРІВ МІНІСТЕРСТВА ОБОРОНИ ТА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	343
Янь ЧЖЕНЬЮЙ МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	354

РЕЦЕНЗІЇ

Ян ГЖЕСЯК, Ольга БАНІТ, Олена ЗИМОМРЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА АКАД. Н. Г.НИЧКАЛО: МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.....	361
Назар ЗАДОРЖНИЙ, Антоніна БОЙЧУК ВІЗІЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ У ЗАКОРДОННИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ (2013–2017) (РЕЦ.: ОФІЦІНСЬКИЙ Ю. «СУЧАСНА РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКА ВІЙНА (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ГАЗЕТИ “THE NEW YORK TIMES” 2013–2017 РОКІВ). УЖГОРОД: РІК-У, 2018. 312 С.).....	365

CONTENTS

HISTORY

Mykola PRYKHODKO ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR THE PROTECTION OF MONUMENTS OF THE PAST IN WARSAW AS A PUBLIC INITIATIVE OF THE POLISH COMMUNITY OF THE KINGDOM OF POLISH (1911–1912).....	4
Mykhailo SABINSKYI THE INTELLECTUAL HERITAGE OF MYKHAILO HRUSHEVSKY IN THE ASSESSMENTS OF DIASPORA HISTORIANS 1968–1989.....	10
Anatolii TKACHUK THE EUROPEAN VECTOR OF THE FOREIGN POLICY OF SULTAN SELIM II IN THE 60–70S OF THE XVII CENTURY.....	16
Viktor SHOSTAK ETHNOCULTURAL PROCESSES IN VOLYN IN THE MESOLITHIC PERIOD.....	23

ART STUDIES

Oleksandra PANFILOVA, Tetiana PROKOPOVYCH SKETCHES AS PRODUCTIVE PRACTICAL METHODS OF TEACHING FINE ARTS.....	28
Liu PENG PERFORMING PRACTICE AS A COMPONENT OF VOCAL STUDIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE KHARKIV BRANCH OF THE RUSSIAN MUSICAL SOCIETY OF THE 1870–1880S.....	34
Natalia SYNKEVYCH CHORAL MUSIC OF MYKOLA LYSENKO IN THE REPERTOIRE OF DROHOBYCH COLLECTIVES (XX CENTURY).....	42
Ninel SIZOVA, Hanna BILOZERSKA, Tetiana BELINSKA THE STATE OF CHURCH CHORAL PERFORMANCE AT THE END OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN THE VINNYTSIA REGION.....	48
Oksana SINENKO CREATIVE VISIONS OF THE UKRAINIAN VOCAL A CAPPELLA ENSEMBLE “CONCORD”.....	55
Xia MING DRAMATURGICAL FEATURES OF K. S. TSEPKOLENKO’S OPERA “DORIAN’S FATE”.....	60
Olga UMANETS MODERN NATIONAL MONO-OPERA: TENDENCIES OF GENRE MODEL MODIFICATION.....	69
Larysa SHEMET CREATIVITY OF BRIGHT REPRESENTATIVES OF FEMINITY IN THE ACCORDION ART OF THE USA.....	77

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Svitlana NIKIFOROVA, Hanna LUKIANOVA ORGANIZATIONAL PSYCHOLINGUISTICS AS A NEW INTERDISCIPLINARY SUBJECT FIELD.....	84
Nataliia OLIINYK, Victoria LYTVYENENKO THE CONCEPTUAL SIGNIFICANCE OF FEMALE BEHAVIORS IN THE BIBLE.....	91
Inna ROHALSKA-YAKUBOVA, Nataliya CHEPELYUK WAR NEOLOGISMS FOR THE ENEMY IN THE INTERNET DISCOURSE.....	101

Halyna SENYK LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE LEXIS WITH GERMAN ETYMOLOGY AT THE END OF THE 19 TH CENTURY – BEGINNING OF THE 20 TH CENTURY IN BUKOVYNA.....	108
Yuliia SYNYSHYNA FUNCTIONAL AND STYLISTIC REASONS FOR THE USE OF DIALECTS IN ENGLISH LITERARY WORKS, WAYS OF THEIR TRANSLATION.....	114
Iryna SOINA SPORTS DISCOURSE OF MODERN LINGUISTIC CULTURE.....	119
Hanna SPOTAR-AYAR CONCEPTUAL MICROFIELD OF AFFIX <i>-ACAĶ</i> / <i>-ECEĶ</i> IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE.....	125
Kateryna TRACHUK THE CONCEPT OF “WEALTH” IN THE UKRAINIAN WEDDING RITUALITY.....	134
Iryna FESENKO BIOGRAPHICAL DRAMA OF O. CHUGUY’S “CHANGEABLE FATE” IN THE CONTEXT OF MODERN CULTURAL SPACE.....	140
Tetyana KHOMENKO THE MEANING OF THE WORLD TREE MYTHOLOGEME IN THE WORLD VIEW OF ANCIENT GERMANS.....	147
Andrii CHMYR CONTEMPORARY HISTORICAL CROSSOVER NOVEL (BASED ON THE MATERIAL OF THE WORK “THE REAL MAZEPA” BY P. KRALIUK).....	153
Igor CHORNYJ, Hanna MALINSKA LEXICAL-SEMANTIC FIELD “DEMOCRACY” AS A MEANS OF ORGANIZING LANGUAGE EXPERIENCE.....	161
Halyna SHEVTSIV ON THE QUESTION OF CHRISTIAN AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE.....	166
Maiia YURKOVSKA RHETORIC DEVICES IN THE POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF VICTOR ORBAN’S SPEECH “ <i>YOU ARE CONDEMNING HUNGARY</i> ”).....	173
PEDAGOGY	
Maryna RYZHENKO, Olena ANISENKO, Lyudmyla SEMENOVA USING SONGS FOR FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN ENGLISH LESSONS AT UNIVERSITY.....	178
Yuri ROMANOV PRE-READING ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	183
Larysa RUBAN FAIRY TALE THERAPY FOR WOMEN PLANNING CHILDBIRTH.....	189
Oleksii SAMOILENKO ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING IN WARTIME FOR FUTURE INFORMATION SECURITY PROFESSIONALS.....	195
Olena SERHIICHUK, Yuliia BAHNO EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES AND PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY STATE.....	200
Olga SYTNIKOVA COMPETENCE OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE FUTURE BACHELOR OF PHILOLOGY: ESSENCE, STRUCTURE, FORMATION.....	206

Halyna STUKAN, Valentyna KRYSHCHUK, Liudmyla HLUSHOK SPELLING AND PUNCTUATION SKILLS DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO THE SPELLING RULES OF 2019.....	212
Liudmyla SUVOROVA, Valentyna MUZYCHUK UNDERSTANDING OF LIMIT STATES USING CRITICAL THINKING TECHNIQUES IN CLASSES OF UKRAINIAN LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE WORK OF VASYL STEFANYK).....	217
Maiia SUPRUN, Nataliia YATSYSHYN THE EXPEDIENCY OF USE OF THE WEB QUEST TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDYING OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL.....	224
Inna SIASKA STATE OF IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS IN THE THEORY AND PRACTICE OF THE HIGHER EDUCATION.....	230
Mariya TELYCHKO, Marta HAIDUK, Olena FEDORYSHYN PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE FACULTIES OF ECONOMICS AND MANAGEMENT IN TODAY'S CONDITIONS.....	237
Larysa DUDIKOVA, Alla KONDRATIUK, Liliia TERESHCHENKO ELEMENTS OF FLEXIBLE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CRISIS CONDITIONS.....	242
Nataliia TYMOSHCHUK USE OF ELECTRONIC DICTIONARIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS.....	249
Anna TOVKANETS, Vasyl LENDEL SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS AS AN OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	255
Dmytro TREITIAK THE ROLE OF DIGITAL MEANS IN THE FORMATION OF NATIONAL SOLIDARITY AMONG STUDENTS IN THE CONDITIONS OF RESISTANCE TO HOSTILE INFORMATIONAL INFLUENCES.....	262
Yulia TUBYCHKO FEATURES OF TEXT FORMATION DISTURBANCES IN CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH EXPRESSIVE ALALY.....	267
Viktoriiia ULIANOVA, Lyudmila SNEDKOVA PECULIARITIES OF CONDUCTING CLASSES ON "STAGE SKILLS" TAKING INTO ACCOUNT A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH.....	273
Lada FILATOVA PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE MAIN COMPONENT OF CONTINUOUS TEACHER TRAINING.....	278
Olena FILATOVA, Iryna DIDENKO, Liudmyla ZAGORUIKO MOTIVATION IN ESP LEARNING UNDER MARTIAL LAW.....	285
Tetyana KHOMA, Mykhailo SHKIRTA MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF FUTURE TRAINERS-TEACHERS.....	291
Oksana TSYMBALYSTA, Oksana KRYVENKO DIGITALIZATION AS A TOOL FOR LEARNING ENGLISH IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	296
Yulia CHUCHALINA EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPING FINANCIAL LITERACY AMONG YOUNGER STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS.....	303

Vladlen SHAPO, Oleh HAVALIUKH IMPLEMENTATION OF MULTI-LEVEL CADET SELF-CONTROL USING ELECTRONIC TABLES AND THE DEVELOPMENT ENVIRONMENT OF AUTOMATION SYSTEMS PC WORX.....	312
Natalia SHYLINA FEATURES OF THE EDUCATIONAL SPACE IN UKRAINE DURING WAR: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT.....	319
Alona SHKODYN, Tetyana HOLUBENKO PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOLS.....	326
Kateryna YUZEFOVYCH, Mariia STUPENKO ONLINE TESTING AS A MEANS OF EVALUATING THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE.....	332
Nataliya YURIYCHUK, Dmytro DADAK THE CONCEPT OF "LINGUISTIC PERSONALITY" IN MODERN EDUCATIONAL SPACE: THEORETICAL ASPECT.....	338
Vasyl YAHUPOV, Liliia BAKUNCHYK CRITERIA AND INDICATORS FOR DIAGNOSING THE FORMATION OF THE MINISTRY OF DEFENSE AND THE ARMED FORCES OF UKRAINE OFFICERS PROFESSIONAL INTEGRITY.....	343
Yan ZHENYU METHODODOLOGICAL COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	354

REVIEWS

Yan GZHESIAK, Olha BANIT, Olena ZYMOMRIA THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SCHOOL OF THE ACADEMICIAN N. NYCHKALO: THE MODEL OF THE PARADIGM FORMATION OF THE MODERN PERSONALLY-ORIENTED EDUCATION.....	361
Nazar ZADOROZHNYI, Antonina BOICHUK THE VISION OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR IN FOREIGN PERIODICALS (2013–2017) (EDITOR: Y. OFITSYNSKYI "THE MODERN RUSSIAN-UKRAINIAN WAR" (BASED ON THE MATERIALS OF THE NEWSPAPER "THE NEW YORK TIMES" 2013–2017). UZHHOROD: RIK-U, 2018. 312 P.).....	365

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 59. ТОМ 3
ISSUE 59. VOLUME 3**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зиморя

Здано до набору 06.01.2023 р. Підписано до друку 27.01.2023 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 43,94. Зам. № 0223/111. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.