

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 60. ТОМ 3
ISSUE 60. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 23.02.2023 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – Вип. 60. Том 3. – 296 с.

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

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гіжесьяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, доцент (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медвідь О.В.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагула М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Попп Р.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стрєначікова Марія** – доктор наук (дос. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Футала В.П.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.

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

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2023. – Issue 60. Volume 3. – 296 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Andriyev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Uzhhorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Medvid** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **R. Popp** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevsk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Futala** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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

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

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

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

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

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

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 327.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-1>**Володимир КОЗЮПА,***orcid.org/0000-0002-5637-7099**аспірант кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) Volodymyr.kozyupa@gmail.com*

МИРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ ТА ЗМІНА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У цій статті досліджується еволюція миротворчої діяльності після закінчення Холодної війни та розглядаються зміни в концептуальних структурах. Стверджується, що в той час, як роль миротворчої діяльності розширилася, разом із тим зросли й виклики, з якими стикаються миротворчі місії. Крім того, підкреслюємо необхідність більшої співпраці та координації між міжнародними акторами з метою підвищення ефективності миротворчої діяльності у 21 ст.

Закінчення Холодної війни стало переломним моментом в історії миротворчої діяльності. Біполярна система епохи холодної війни обмежила обсяг і характер миротворчих місій, головною метою яких було підтримання режиму припинення вогню між конфліктними сторонами. Однак із розпадом Радянського Союзу та появою нових конфліктів у всьому світі миротворчі місії стали складнішими, із ширшим колом залучених учасників і розширеними мандатами. Протягом 1990-х рр., миротворчі місії розширилися, включивши ряд завдань, таких як роззброєння, демобілізація та реінтеграція учасників бойових дій, захист прав людини та сприяння верховенству права.

На початку 21-го століття концептуальні основи миротворчості знову були поставлені під сумнів, що призвело до нового акценту на захист цивільних осіб, розбудову миру та запобігання конфліктам. Доповідь Л. Брахімі 2000 р., наприклад, закликала до більш інтегрованого підходу до миротворчої діяльності, наголошуючи на необхідності комплексної стратегії, яка включає запобігання конфліктам, встановлення миру та розбудову миру. Цей новий підхід підкреслив важливість усунення основних причин конфлікту, сприяння належному управлінню та підтримку сталого розвитку.

Виклики, з якими стикаються миротворчі місії, також змінилися. Миротворці все частіше стають мішенями озброєних груп, а напади на персонал ООН стають дедалі частішими та смертельнішими. Крім того, зростає визнання того, що захист цивільного населення має бути в центрі миротворчих операцій. Тому ООН прийняла більш жорсткий підхід до застосування сили, включаючи розгортання військ для захисту цивільних осіб від неминучої загрози фізичного насильства.

Ми підкреслюємо необхідність продовження інновацій та адаптації до мінливого глобального середовища, щоб гарантувати, що миротворча діяльність залишиться актуальною та ефективною.

Ключові слова: Холодна війна, Організація Об'єднаних Націй, миротворча діяльність, конфлікт.

Volodymyr KOZIUPA,*orcid.org/0000-0002-5637-7099**PhD-student at the Department of the World History and Religious Studies**Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) Volodymyr.kozyupa@gmail.com*

PEACEKEEPING AFTER THE END OF THE COLD WAR AND THE CHANGE OF CONCEPTUAL FOUNDATIONS AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

This article explores the evolution of peacekeeping activities since the end of the Cold War and examines the changes in conceptual frameworks. It argues that while the role of peacekeeping has expanded, so too have the challenges faced by peacekeeping missions. Furthermore, the article highlights the need for greater collaboration and coordination between international actors in order to improve the effectiveness of peacekeeping activities in the 21st century.

The end of the Cold War marked a turning point in the history of peacekeeping activities. The bipolar system of the Cold War era had limited the scope and nature of peacekeeping missions, with the primary objective of maintaining the ceasefire between conflicting parties. However, with the collapse of the Soviet Union and the emergence of new conflicts around the world, peacekeeping missions became more complex, with a wider range of actors involved and more expansive mandates. During the 1990s, peacekeeping missions expanded to include a range of tasks such as disarmament, demobilization, and reintegration of combatants, protection of human rights, and promotion of the rule of law.

At the dawn of the 21st century, the conceptual foundations of peacekeeping were once again challenged, leading to a renewed emphasis on the protection of civilians, peacebuilding, and conflict prevention. The 2000 Brahimi report, for example, called for a more integrated approach to peacekeeping, highlighting the need for a comprehensive strategy that includes conflict prevention, peacemaking, and peacebuilding. This new approach emphasized the importance of addressing the root causes of conflict, promoting good governance, and supporting sustainable development.

The challenges facing peacekeeping missions have also evolved. Peacekeepers have increasingly been targeted by armed groups, with attacks on UN personnel becoming more frequent and more deadly. Additionally, there has been a growing recognition that the protection of civilians should be at the center of peacekeeping operations. The UN has therefore adopted a more robust approach to the use of force, including the deployment of troops to protect civilians from imminent threats of physical violence.

We conclude by stressing the need for continued innovation and adaptation to the changing global environment in order to ensure that peacekeeping remains relevant and effective in the years to come.

Key words: Cold War, United Nations, peacekeeping, conflict.

Постановка проблеми. Після закінчення Холодної війни підтримання миру стало одним із найважливіших видів діяльності міжнародної спільноти. У міру виникнення конфліктів у всьому світі потреба в колективних зусиллях для підтримки миру та безпеки стає дедалі гострішою. Організація Об'єднаних Націй (ООН) відіграла центральну роль в організації та веденні миротворчих операцій, які здебільшого були зосереджені на традиційних міждержавних конфліктах. Однак на початку 21 ст. з'явилися нові концептуальні основи миротворчої діяльності, зосереджені на таких питаннях, як внутрішньодержавні конфлікти, тероризм і безпека людини. У цій статті буде досліджено еволюцію миротворчої діяльності, приділяючи особливу увагу зміні концептуальних засад, які сформували реакцію міжнародної спільноти на конфлікти по всьому світу. Спираючись на історичні та сучасні тематичні дослідження, ця стаття надасть критичний аналіз успіхів і невдач миротворчих зусиль і визначить ключові виклики, з якими стикається міжнародна спільнота у підтримці миру та безпеки у 21 ст.

Аналіз досліджень. Вивчення проблем миротворчої діяльності та її розвитку є актуальним напрямком наукових досліджень у сучасному світі. У зв'язку зі зміною геополітичної ситуації та концептуальних засад відносин між країнами, виникає необхідність у ретельному аналізі основних тенденцій у сфері миротворчої діяльності. У дослідженні використанні напрацювання закордонних авторів, таких як: П. Вільямс, А. Беллами, Т. Фіндлі, Г. Моргентхау та інші. Дослідження також проведено на основі комплексу документів Секретаріату ООН з Архіву ООН.

Мета статті. Метою цієї статті є комплексний аналіз еволюції миротворчої діяльності після закінчення холодної війни та зміни концептуальних засад на початку 21 ст. Це дослідження має на меті дослідити мінливий характер миротворчої діяльності та її ефективність у підтриманні миру та безпеки. Зокрема, розглядатиметься перехід від

традиційних міждержавних конфліктів до внутрішньодержавних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Миротворчі операції – це форма боротьби за збереження і відновлення миру, які не передбачені Статутом ООН. Причини не розв'язаних конфліктів полягали не стільки в недоліках самої ООН, хоч і вони мали місце, скільки в суперечностях світової ситуації та небажаних конфліктних сторін досягати компромісів (Бруз, 1994: 4).

Із закінчення Холодної війни, ООН взяла новий напрям діяльності, щодо миротворчості. Якщо в минулому ООН часто виступала в ролі «пожежної команди», коли полум'я конфлікту вже вирувало, то тепер пріоритетна увага приділяється превентивній дипломатії з метою відвертання конфліктів на ранніх стадіях виникнення суперечностей (Бруз, 1995: 5).

Одним із завдань є намагання зрозуміти зміни в контексті міжнародної безпеки та миротворчості. Внутрішні конфлікти, а не міждержавні війни несуть найбільший виклик ООН. Громадяни держави, в яких уряд не здатен надавати основні соціально-економічні права починають апелювати до етнічних, релігійних і приватних економічних організацій, що створює основу для виникнення конфлікту, особливо в період економічного занепаду, коли етнічні відмінності створюють умови для підйому демагогічної політики, популізму та інтенсифікації шовіністичних міфів.

Важливе питання займає питання про те, як розширилася миротворча діяльність ООН з реагуванням на проблеми викликані внутрішньодержавними конфліктами. Тут виникають складні судження, як повинні пов'язуватися традиційні принципи державного суверенітету з нормою невтручання. Протилежність цих принципів викликало фундаментальні питання щодо природи досягнення належного управління на міжнародному рівні. Ці питання лежать в основі розуміння діяльності ООН, і як вона повинна покращити свою роботу, щоб зберегти авторитет і легітимність.

Статут ООН був прийнятий з метою підтримки миру після Другої світової війни знівелювавши при цьому вислів «якщо ви хочете миру, готуйтеся до війни», проте ідея інституту колективної безпеки так і не втілилася повною мірою по сьогоднішній день. Навіть після закінчення Холодної війни існує небажання цілком приймати принципи колективної безпеки, такий опір базується на впливі політичного реалізму, заснованим Г. Моргентау, за яким головними учасниками міжнародних відносин є держави й ці міжнародні відносини мають анархічний характер, без ніякої ієрархії (Morgenthau, 1948: 4-17).

Перед ООН постійно стоїть питання, як реагувати на етнічні війни, як правильно діяти у відповідь на громадянське насильство. І це викликає часто загальну незгоду між державами, оскільки в людини немає морального компаса, який міг би їй вказати правильний шлях. Дослідник Ш. Кеглі вважає, що є підстави для виникнення етики спільної відповідальності, яка проявиться в ослабленні норми невтручання та у використанні теорії справедливої війни для узаконення принципів втручання з метою мирного врегулювання конфлікту. Як зазначає автор «Щоб міжнародна етика та міжнародна миротворча діяльність вступили в шлюб, члени міжнародної спільноти повинні сформулювати доктрину, яка б описувала етично прийнятну та політичну стійку поведінку» (Charles, Kegley, 1996: 44).

З закінченням Холодної війни конфлікти почали набувати нових форм, почали поєднуватися елементи міждержавних з елементами внутрішніх конфліктів. Можна говорити про таке поняття, як Міжнародний соціальний конфлікт, оскільки наслідком цього є велика кількість біженців і внутрішньо переміщених осіб, а також голод і соціальна нестабільність. Своєю чергою дослідники О. Ремсботам та Т. Вудгауз зазначають, що традиційна концепція гуманітарного втручання більше не відповідає сучасним проблемам, вони пропонують концепцію ненасильницької гуманітарної інтервенції з мінімальним застосуванням сили (Woodhouse, Ramsbotham, 2000).

Миротворчість постала основним елементом ООН для інтервенції й питання ефективності є вирішальним, оскільки по закінченню Холодної війни кожна 130 людина на планеті була втягнута у війни або у конфлікти державного чи етнічного характеру (Woodhouse, Ramsbotham, 1998: 40).

Якщо говорити про природу конфлікту і його розв'язання, то відбулися деякі зміни, це нам демонструють у своєму дослідженні П. Волленстен та К. Алекс, які спробували скласти схему

зіткнень, які мали місце в перші роки по закінченню Холодної війни (Wallensteen, Axell, 1994: 334). Загалом з 1989 р., по 1993 р., було розгорнуто близько 93 широкомасштабних конфліктів, не беручи до уваги незначних. Лише 6 зіткнень закінчилися мирними згодами. Виходить, що перемога через домінування і поразку ворога була більш поширеною ніж взаємна згода за допомогою мирних угод.

Чому такий стан речей мав місце? Коли світ виходив з Холодної війни, зникала біполярність, число конфліктів не зменшилося і методи їх розв'язання залишилися в класичному виді. Можливо, питання ховається в зміні сутності конфлікту. Більшість сутичок спричинені формування етнічної ідентичності, це має назву – затяжний соціальний конфлікт, теорію якого розробив Е. Азар (Ramsbotham, 2005). Ці зіткнення мають унікальний характер, оскільки вони не можуть мати суто міждержавний характер і не обмежуватися виключно внутрішніми правилами. Ці конфлікти не відповідають традиційним методам управління міждержавними конфліктами, оскільки вони мають елементи міждержавних та глибоких внутрішніх розбіжностей і не можуть бути вирішені виключно внутрішніми методами, тому держави можуть вимагати міжнародного втручання.

Відповідно відбулися зміни в процесі вирішення конфлікту. Гуманітарна інтервенція так і лишилася у своєму понятті «гуманітарна», проте порівняно з періодом Холодної війни, де реакція виникала на порушення урядом міжнародних прав людини, тепер гуманітарне втручання здійснюється з урахуванням законів та звичаїв війни (принаймні де-факто) та допомогою нужденним. Таким чином миротворці отримали набагато більше функцій: охорона пунктів пропуску та шляхів постачання, супровід конвоїв, репатріація біженців, затримання військових злочинців... В класичному розумінні миротворча діяльність обмежувалася окремими державами, тепер вона пов'язана з іншими формами регіонального та глобального втручання.

Загалом миротворчу діяльність, яка мала місце після Холодної війни, можна схарактеризувати багатовимірною поєднуючи військові, політичні та гуманітарні компоненти. Примітним є те, що під час Холодної війни постійні члени Ради Безпеки ООН і особливо США та СРСР не відігравали значну оперативну роль у підтримці миру. Багато миротворчих операцій не були належно спланованими, без чітких цілей та керівництва. Більшість цих операцій займалися моніторинговими функціями, за винятком Конго

та United Nations Temporary Executive Authority (UNTEA) в Ірані.

Новий світовий порядок передбачений Д. Бушем та М. Горбачовим мав опиратися на верховенство права і на принципи колективної безпеки. Перед Заходом та Сходом стояли такі питання, які мали спільні інтереси для обох сторін. Горбачов зазначив, що найкращий спосіб для розв'язання поставлених проблем є кооперація сторін використовуючи організації як: ООН та ОБСЄ (Bowker, Brown, 1992: 90). Підтвердженням цього є реакція на окупацію Кувейту Іраком в 1990 р. Москва осудила вторгнення підтримавши всі резолюції ООН (Bowker, Brown, 1992: 90). ООН відіграла позитивну роль наприкінці 1980-х рр., у припиненні Ірано-іракської війни, виведенні СРСР з Афганістану, кризи в Анголі, Намібії, Камбоджі та Сальвадорі.

США намагалися зайняти провідні позиції після Холодної війни. Крах комунізму, здавалося, виправдав американські ідеали та відкрив шлях для тріумфу лібералізму, проте демократія не означає мир. Багато держав третього світу, особливо африканські країни, в теорії були демократіями, але вони не були позбавлені нестабільності та потрясінь. Період після Холодної війни ознаменувався значним збільшенням кількості миротворчих операцій, які були затверджені Радою Безпеки в 1988–1993 рр. Також було помітно, що ці операції відійшли від традиційних миротворчих операцій, оскільки вони були зосереджені на внутрішніх конфліктах у державах, а не на війні між державами. Змінився характер діяльності, від миротворчості до миробудівництва, метою стояло створення нового середовища для запобігання повторення конфлікту. Відповідно почала збільшуватися роль Спеціального представника Генерального секретаря (СПГС) порівняно з Командувачем силами ООН, почався робитися акцент на політичному посередництві. Помітною тенденцією у 1990-х рр., є перехід до співпраці ООН з регіональними організаціями. Кількість операцій, які проводилися згідно з Розділом VII Статуту ООН, зросла від однієї під час Холодної війни до 12 до 2001 р. Проте інтервенції ООН не були прийнятними для деяких членів організації, які стверджували, що можна потрапити у сіру зону між миротворчістю та втручанням у внутрішні справи держави. Зокрема, Рада Безпеки ООН відмовилася від підтримки НАТО в Косові 1999 р. та коаліції під керівництвом США в Іраку. ООН не змогла зупинити ці збройні втручання (Terence, Rees, 2005: 162-163).

Першим випробуванням для нового світового порядку постала війна в Перській затоці 1991 р.

У відповідь на вторгнення Іраку до Кувейту була прийнята резолюція 678 відповідно до Розділу VII Статуту ООН (S/RES/678, 1990). Дозволялося використовувати силу проти Іраку, уповноважували членів організації використовувати всі необхідні засоби для відновлення міжнародного миру та безпеки згідно з резолюцією 660 (S/RES/660, 1990). Колишні суперники об'єдналися проти загального ворога. Важливим фактом є те, що США чекали, щоб отримати схвалення ООН перш ніж піти на війну. Проте військові сили, які були залучені, не перебували під командуванням ООН, а залишилися під керівництвом США. Організація відіграла лише незначну роль, хоча зрештою вона відіграла важливу роль у припиненні вогні, прийнявши Резолюцію 687 (S/RES/687, 1991). Результати війни не давали підстав для радощів серед арабів. Нездатність повалити режим С. Хусейна відобразила небажання порушувати норми невтручання. Впровадити нові норми колективної безпеки виявилось неможливим.

Не зовсім вдалі миротворчі операції в Сомалі, Руанді та Боснії знизили ентузіазм щодо подальшого розгортання миротворців ООН. Високі очікування після закінчення Холодної війни швидко переоцінювалися. Генеральний секретар ООН у 1995 р., Б. Галі, у своїй доповіді зазначив обмежені можливості Ради Безпеки та Генерального секретаря щодо розгортання операцій, про обмежені ресурси та можливості ООН (A/50/60, 1995). Генеральний секретар К. Анан говорив, що миротворчість зіткнулася з новими випробуваннями, для вирішення нових викликів необхідно розробити нові методи та принципи роботи з чітко поставленими цілями (Otunnu, Doyle, 1998). Його слова мали значення, оскільки він визначив проблеми, які давно мала ООН. Організація розпочала операцію в Конго без чіткого розуміння того, що вона має зробити і як це зробити. За відсутності належного плану дій руйнувалася слабка система командування та управління, миротворці гинули в обставинах до яких вони не були готові. Проігнорувавши уроки минулого ООН втрутилася в Сомалі, воюючи проти сторони, яка була повністю недооцінена. У критичний момент, як і в Конго, система командування виявилася недієздатною. О. Чавушоглу у своїй статті виділяє такі основні проблеми, з якими зіткнулися миротворчі операції:

- багатонаціональний характер сил, члени організації піклуються в першу чергу, про безпеку свого персоналу;
- повільне розгортання сил;

- відсутність планування перед розгортанням операції;
- обмежена мобільність;
- обмеження щодо застосування сили;
- бюрократія в командуванні;
- логістика та фінансування (Osmancavusogla, 1999).

Недостатньо спланованою операцією можна вважати місію ООН в Сьєрра-Леонте у 2000 р. Вона була погано спланованою з погано підготовленим персоналом та слабким командуванням. Мандат діяв згідно з Розділом VII Статуту ООН, проте він був обмежений, на додачу були захоплені у полон 500 миротворців (Британських солдатів захоплено, 2000).

У відповідь К. Аннан скликав групу з 9 експертів на чолі з Л. Брахімі (міністр закордонних справ Алжиру) для оцінки чинної системи миротворчих операцій з метою надання рекомендацій для проведення змін. У доповіді зазначається, що члени ООН ще не запровадили армії чи поліцейські сили, які діяли б на постійній основі і як наслідок більшість операцій діяли за добровільної згоди зацікавлених сторін. Підкресленні основні недоліки операцій ООН у запровадженні миру та безпеки, серед них – відсутність зобов'язань з боку країн-членів щодо надання персоналу та ресурсів, відсутність належного інформування (A/55/305, 2000). Генеральний секретар К. Аннан наголосив на п'яти ключових напрямках у виконанні «доповіді Брахімі»:

- посилення швидкісного розгортання миротворчих операцій;
- посилення відносин з країнами-членами та законодавчими органами;
- реформування управлінської культури миротворчих операцій;
- реформування відносин миротворчих операцій з польовими місіями;
- посилення відносин з іншими органами ООН (Bellamy, Williams, 2010: 135).

Рада Безпеки ООН ухвалила декілька положень після «доповіді Брахімі», що були включені в Резолюцію 1327 (S/RES/1327, 2000) та у звіт Генерального секретаря 20 жовтня 2000 р. Пропоновані заходи щодо здійснення рекомендацій:

- збільшення ефективності ключових інструментів миру та безпеки;
- нові механізми для покращення загальносистемної інтеграції;
- розширення можливостей швидкого та ефективного розгортання військ;
- збільшення фінансової підтримки миротворчих операцій;

- реструктуризація Департаменту миротворчих операцій;
- зміцнення областей системи ООН (A/55/502, 2000).

Надалі ці рекомендації були представлені в «Звіті Спеціального комітету з операцій по підтримці миру» в грудні 2001 р., але миротворча діяльність також піддалась значній критиці в даному тексті. Звіт відобразив почуття розчарування внаслідок невдачі операцій. Зазначалося, що військовими операціями керувала не ООН, а це було доручено коаліціям країн-учасниць, які мали свої інтереси. Піднялося питання пошуку нових форм діяльності, які б відповідали принципам миротворчості. Неупередженість і застосування сили в самообороні залишаються основними принципами миротворчої діяльності, «проте якщо одна зі сторін порушує умови, подальше рівне відношення ООН до всіх учасників може в кращому випадку привести до неефективності, а в гіршому випадку може бути рівнозначно змовою зі злом» (A/55/305, 2000).

Зміна природи конфліктів створює ризик для миротворців, оскільки неупередженість миротворців не буде загально визнаною. Замість того, щоб розміщуватися на лінії розмежування, миротворці розгортаються посеред спірної області, без чітких ліній розмежування. Як зазначив полковник А. Дункан «Ми фактично сиділи посеред чужої війни» (Findlay, 1996: 19). Традиційні операції з моніторингу можуть виконувати свої обов'язки відносно не вплинувши на внутрішню нестабільність, миротворчі сили в умовах внутрішньодержавного конфлікту незмінно впливають на події та можуть завдяки своїм діям істотно вплинути на їх результат.

Хоча ООН мала досвід деяких внутрішніх конфліктів у Конго та Лівані, проте вона не була підготовлена до масштабних сценаріїв по закінченню Холодної війни. Генеральний секретаріат зіткнувся з перевантаженням за кількістю операцій, відповідно вони не могли бути підготовлені належним чином. Це наклало труднощі й на Держав - членів ООН, які не могли забезпечити належне фінансування та військову підтримку.

Рада Безпеки починає проявляти бажання скасувати або спростувати основні принципи миротворчості. У цих нових умовах традиційні норми – згода сторін, неупередженість, застосування сили з метою захисту – вимагали реформування. В умовах поспіху розгортання нових місій, принцип неупередженості стало важче підтримувати, а норми самозахисту зазнавали все більшого тиску.

Одним з найважливіших рішень для ООН після закінчення Холодної війни це уникати миротворчі

операції, які вимагали широкого розгортання сил, але як показав досвід, це виявилось неможливим. З розширенням впливу засобів масової інформації, громадськість почала вимагати з більшою активністю від ООН реакції на порушення прав людини, недотримання мирних угод.

Миротворчість почала розвиватися за рамками традиційних параметрів миротворчого руху, між традиційною миротворчою діяльністю та повномасштабним примусом до миру. Можна виділити три погляди щодо майбутнього миротворства – традиційне, розширене підтримання миру та примушення до миру (Findlay, 2002).

Традиціоналісти виступали проти застосування сили миротворцями, окрім з метою самозахисту, стверджуючи що такі дії втягують миротворчі сили в збройний конфлікт. Виступали за розгортання операцій лише у випадку гарантованої згоди всіх сторін конфлікту. Примушення до миру для них це просто війна з іншою назвою і таким чином ООН сприймається як сторона конфлікту. Як зазначив один з представників ООН: «Це як надання першої медичної допомоги пораненій гримучій змії» (UK, US agree, 1995).

Прихильники розширеної підтримки миру вважали, що миротворчі операції можуть застосовуватися з більшою кількістю залученої сили ніж традиційно при цьому зберігаючи основні характеристики. Генерал-майор І. Рікхі, колишній командувач United Nations Emergency Force (UNEF I), виступав за розширення миротворчих мандатів для забезпечення належного виконання місії та з метою кращого самозахисту (Rikhye, 1992).

Третій погляд вбачав необхідність в існуванні третього шляху між традиційним та широкомасш-

табною військовою операцією. Прихильники даної доктрини стверджують, що класичне уявлення про те, що всі військові дії поза традиційним є війною – є абсурдним і ефективна військова присутність є необхідною умовою успіху.

Перші запити на реформування миротворчої діяльності ООН поступили від Ради Безпеки. В січні 1992 р. відбулася зустріч п'яти постійних членів Ради Безпеки де було запропоновано новому Генеральному секретарю Б. Галі підготувати план для посилення ролі ООН в питанні підтримки миру (Wallenstein, Axell, 1994). Доповідь Б. Галі була опублікована в червні 1992 р., і отримала назву «Порядок денний для миру». Суть полягала у потребі реформування системи у зв'язку зі зміною політичного клімату, характеру конфліктів, настав час глибоких перемін з суперечливими тенденціями, зміни зазнали основоположні принципи миротворчої діяльності.

Висновки. У цій науковій статті розглядається еволюція миротворчої діяльності після закінчення холодної війни та зміна концептуальних засад, яка відбулася на початку 21 століття. У статті висвітлюється зміна миротворчої діяльності від традиційних міждержавних конфліктів до внутрішньодержавних конфліктів, тероризму та питань безпеки людини. На основі аналізу історичних та сучасних прикладів у статті оцінюється ефективність миротворчих зусиль та визначаються виклики, які постають перед міжнародною спільнотою у підтриманні миру та безпеки. Стаття спрямована на те, щоб сприяти кращому розумінню мінливого характеру миротворчої діяльності та надати розуміння майбутніх миротворчих зусиль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Британские солдаты захвачены в заложники в Сьерра-Леоне. *Корреспондент* : веб сайт. URL: <https://korrespondent.net/world/5984-britanskie-soldaty-zahvacheny-v-zalozhniki-v-serra-leone> (дата звернення: 22.02.2023).
2. Бруз В. С. ООН і врегулювання міжнародних конфліктів : монографія. Київ : Либідь, 1995. 113 с.
3. Bellamy A., Williams D. *Understanding Peacekeeping* : study. Cambridge: Polity, 2010. P. 376.
4. Bowker M., Brown R. *From Cold War to Collapse: Theory and World Politics in the 1980s* : study. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. P. 200.
5. Charles W., Kegley Jr. *International Peacemaking and Peacekeeping: The Morality of Multilateral Measures*. *Ethics & International Affairs*. 1996. Vol. 10. P. 25–45.
6. Findlay T. *Challenges for the New Peacekeepers*: study. New York : Oxford University Press, 1996. 182 p.
7. Findlay T. *The Use of Force in UN Peace Operations*. New York : Oxford University Press, 2002. P. 500.
8. Identical letters dated 21 August 2000 from the Secretary General to the President of the General Assembly and the President of the Security Council : Official Document System of the United Nations. A/55/305. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/594/70/PDF/N0059470.pdf?OpenElement> (Last accessed: 22.02.2023)
9. Morgenthau H. *Politics among nations* : study. New York : Alfred A. Knopf, 1948. P. 516.
10. Osmancavusogla E. *Challenges to United Nations Peacekeeping Operations in the Post Cold War Era*. *PERCEPTIONS: Journal of International Affairs*. 1999. Vol. 4, №. 4.
11. Otunnu O., Doyle M. *Peacemaking and Peacekeeping in the New Century* : study. Maryland : Rowman & Littlefield Publishers. 1998. P. 320.
12. Ramsbotham O. *The Analysis of Protracted Social Conflict: A Tribute to Edward Azar*. *Review of International Studies*. 2005. Vol. 31, №. 1. P. 109–126.

13. Report of the Secretary General on the implementation of the report of the Panel on United Nations peace operations (2000) : Official Document System of the United Nations. A/55/502. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/426824?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
14. Resolution 1327 (2000) : Official Document System of the United Nations. S/RES/1327. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/427040?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
15. Resolution 660 (1990) : Official Document System of the United Nations. S/RES/660. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/94220?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
16. Resolution 678 (1990) : Official Document System of the United Nations. S/RES/678. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/102245?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
17. Resolution 687 (1991) : Official Document System of the United Nations. S/RES/687. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/110709?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
18. Rikhye J. «Lessons of experience», Soldiers for Peace, supplement to MHQ. *Quarterly Journal of Military History*. 1992. Vol. 5, №. 1. P. 60.
19. Supplement to an Agenda for Peace : position paper of the Secretary General on the occasion of the 50th anniversary of the United Nations (1995) : Official Document System of the United Nations. A/50/60. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/168325?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023).
20. Terence O'Neill J., Rees N. *United Nations Peacekeeping in the Post Cold War Era : study*. London : Routledge, 2005. P. 240.
21. UK, US agree on keeping the peace. *Independent* : website. URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/uk-us-agree-on-keeping-the-peace-1613194.html> (Last accessed: 22.02.2023).
22. Wallenstein P., Axell K. Conflict Resolution and the End of the Cold War. *Journal of Peace Research*. 1994. Vol. 31, №. 3. P. 333–349.
23. Woodhouse T., Ramsbotham O. *Peacekeeping and Conflict Resolution : study*. London : Frank Cass, 2000. P. 269.
24. Woodhouse T., Ramsbotham O. *Peacekeeping and Humanitarian Intervention in post Cold War Conflict. Peacekeeping and Peacemaking Towards Effective Intervention in Post-Cold War Conflicts / Ed. Woodhouse T. New York, 1998. P. 39–73.*

REFERENCES

1. Britanskіe soldaty zahvachenyi v zalozhniki v Serra-Leone. [British soldiers held hostage in Sierra Leone]. Korrespondent : website. URL: <https://korrespondent.net/world/5984-britanskіe-soldaty-zahvachenyi-v-zalozhniki-v-serra-leone> (Last accessed: 22.02.2023) [in Russian].
2. Bruz V. S. OON i vrehuliuvannia mizhnarodnykh konfliktiv. [The United Nations and settlement of international conflicts] : study. Kyiv : Lybid, 1995. P. 113 [in Ukrainian].
3. Bellamy A., Williams D. *Understanding Peacekeeping : study*. Cambridge: Polity, 2010. P. 376.
4. Bowker M., Brown R. *From Cold War to Collapse: Theory and World Politics in the 1980s : study*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. P. 200.
5. Charles W., Kegley Jr. *International Peacemaking and Peacekeeping: The Morality of Multilateral Measures*. *Ethics & International Affairs*. 1996. Vol. 10. P. 25–45.
6. Findlay T. *Challenges for the New Peacekeepers : study*. New York : Oxford University Press, 1996. 182 p.
7. Findlay T. *The Use of Force in UN Peace Operations*. New York : Oxford University Press, 2002. P. 500.
8. Identical letters dated 21 August 2000 from the Secretary General to the President of the General Assembly and the President of the Security Council : Official Document System of the United Nations. A/55/305. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/594/70/PDF/N0059470.pdf?OpenElement> (Last accessed: 22.02.2023)
9. Morgenthau H. *Politics among nations : study*. New York : Alfred A. Knopf, 1948. P. 516.
10. Osmancavusogla E. *Challenges to United Nations Peacekeeping Operations in the Post-Cold War Era. PERCEPTIONS: Journal of International Affairs*. 1999. Vol. 4, №. 4.
11. Otunnu O., Doyle M. *Peacemaking and Peacekeeping in the New Century : study*. Maryland : Rowman & Littlefield Publishers. 1998. P. 320.
12. Ramsbotham O. *The Analysis of Protracted Social Conflict: A Tribute to Edward Azar. Review of International Studies*. 2005. Vol. 31, №. 1. P. 109–126.
13. Report of the Secretary General on the implementation of the report of the Panel on United Nations peace operations (2000) : Official Document System of the United Nations. A/55/502. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/426824?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
14. Resolution 1327 (2000) : Official Document System of the United Nations. S/RES/1327. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/427040?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
15. Resolution 660 (1990) : Official Document System of the United Nations. S/RES/660. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/94220?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
16. Resolution 678 (1990) : Official Document System of the United Nations. S/RES/678. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/102245?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
17. Resolution 687 (1991) : Official Document System of the United Nations. S/RES/687. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/110709?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)
18. Rikhye J. «Lessons of experience», Soldiers for Peace, supplement to MHQ. *Quarterly Journal of Military History*. 1992. Vol. 5, №. 1. P. 60.

19. Supplement to an Agenda for Peace : position paper of the Secretary General on the occasion of the 50th anniversary of the United Nations (1995) : Official Document System of the United Nations. A/50/60. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/168325?ln=en> (Last accessed: 22.02.2023)

20. Terence O'Neill J., Rees N. United Nations Peacekeeping in the Post Cold War Era : study. London : Routledge, 2005. P. 240.

21. UK, US agree on keeping the peace. *Independent* : web-site. URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/uk-us-agree-on-keeping-the-peace-1613194.html> (Last accessed: 22.02.2023)

22. Wallensteen P., Axell K. Conflict Resolution and the End of the Cold War. *Journal of Peace Research*. 1994. Vol. 31, №. 3. P. 333–349.

23. Woodhouse T., Ramsbotham O. Peacekeeping and Conflict Resolution : study. London : Frank Cass, 2000. P. 269.

24. Woodhouse T., Ramsbotham O. Peacekeeping and Humanitarian Intervention in post Cold War Conflict. *Peacekeeping and Peacemaking Towards Effective Intervention in Post-Cold War Conflicts* / Ed. Woodhouse T. New York, 1998. P. 39–73.

УДК 327:061.23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-2>**Валентина КУРИЛЯК,**
orcid.org/0000-0001-5245-9700PhD, доцент,
доцент кафедри філософії, теології та історії церкви
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) valentina.kuryliak@gmail.com

ЗМІНИ У МЕТОДАХ РОБОТИ “ADRA UKRAINE” ВНАСЛІДОК РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

У статті проаналізовано діяльність, принципи та методи роботи «Адвентистського агентства допомоги та розвитку в Україні» (ADRA) після початку російсько-української війни 24 лютого 2022 року у порівнянні з попередніми роками їхньої діяльності. З'ясовано, що більшість проєктів розрахована на реальні потреби, і щойно ці потреби зникають проєкти закриваються і втілюються нові. Встановлено, що ADRA вирізняється гнучкістю та оперативністю у наданні допомоги та реалізації нових підходів, про що яскраво свідчить її швидка реакція на події в Україні, масштаби діяльності та довіру організацій на міжнародному рівні. Виявлено, що на сьогодні ADRA відчуває найбільшу потребу у надійних, кваліфікованих кадрах та співпрацює з усіма, хто допомагає людям. ADRA планує розширювати коло своїх партнерів та мати справу з усіма, хто переслідує ціль безкорисливо надавати всебічну підтримку постраждалим. Лідери проєктів часто є звичайними людьми, які виявляють бажання послужити і особисто знаходять ADRA через об'яви у соціальних мережах. Найбільш цінними та перспективними ADRA вбачає осіб, які виявляють гнучкість, готові вчитися новому, не створюють додаткових проблем, однак мають бути спрямовані на вирішення існуючих викликів. З'ясовано, що ADRA надає не тільки матеріальну допомогу, але й також психологічну та духовну у вигляді тренінгів та консультацій. Протягом своєї роботи ADRA співпрацювала з багатьма державними, громадськими, приватними та іншими організаціями, таким чином масштабуючи та полегшуючи способи та методи допомоги. За систематичну благодійну допомогу та чуйне ставлення до людей ADRA неодноразово була нагороджена представниками державних адміністрацій. Виявлено, що за період війни ADRA значно розширила список допомоги, з'явилися такі види, як евакуація, медична допомога у великих масштабах та відновлення зруйнованих будинків через надання сертифікатів. ADRA «International» часто надає корисні поради та частково координує діяльність українського відділу. Були проведені перемовини із Всесвітньою продовольчою програмою ООН (WFP), яка з власної ініціативи запропонувала співпрацю. З'ясовано, що ADRA співпрацює з усіма конфесіями, однак найбільшу роль відіграє Церква Адвентистів сьомого дня, адже з нею організація має найбільш тісний контакт і довіру, може за домовленістю використовувати будівлі, які присутні майже у всіх містах та вирішувати питання на місцевому рівні. На сьогодні найбільш пріоритетними напрямками у роботі ADRA є відновлення житла, підготовка до зимового періоду, психологічна та фінансова допомога, а також виявлення нових потреб і планування проєктів.

Ключові слова: Адвентистське Агентство Допомоги та розвитку в Україні (ADRA), благодійна допомога, принципи роботи, російсько-українська війна, волонтери.

Valentyna KURYLIAK,
orcid.org/0000-0001-5245-9700PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department Philosophy, Theology and Church History
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Bucha, Kyiv region, Ukraine) valentina.kuryliak@gmail.com

CHANGES IN THE WORKING METHODS OF ADRA UKRAINE INTRODUCTION RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

The article analyzes the activities, principles and methods of work of the Adventist Relief and Development Agency in Ukraine (ADRA) after the outbreak of the Russian-Ukrainian war on February 24, 2022, compared with previous years of their activities. It was found that most projects are designed for real needs, and as soon as these needs disappear, projects are closed and new ones are implemented. It has been established that ADRA is flexible and responsive in providing assistance and implementing new approaches, as evidenced by its quick response to events in Ukraine, the scale of its activities and the trust of organizations at the international level. It was revealed that today ADRA is experiencing the greatest need for reliable, qualified personnel and cooperates with everyone who helps people. ADRA plans to expand its circle of partners and deal with all those who pursue the goal of selflessly providing comprehensive support to the victims.

Project leaders are often ordinary people who express a desire to serve and personally find ADRA through social media ads. ADRA sees the most valuable and promising individuals who show flexibility, are ready to learn new things, do not create additional problems, but should be focused on solving existing challenges. It was found out that ADRA provides not only material assistance, but also psychological and spiritual in the form of trainings and consultations. During its work, ADRA has collaborated with many state, public, private and other organizations, thus scaling and facilitating the ways and methods of assistance. For systematic charitable assistance and sensitive attitude towards people, ADRA has been repeatedly awarded by representatives of state administrations. It was found that during the war period ADRA significantly expanded the list of assistance, such as evacuation, medical assistance on a large scale and the restoration of destroyed houses appeared due to the provision of certificates. ADRA "International" often provides useful advice and partially coordinates the activities of the Ukrainian department. Negotiations were held with the UN World Food Program (WFP), which, on its own initiative, offered cooperation. It has been established that ADRA cooperates with all denominations, but the Seventh-day Adventist Church plays the greatest role, because the organization has the closest contact and trust with it, can, by agreement, use the buildings that are present in almost all cities and resolve issues at the local level. To date, ADRA's top priorities are housing rehabilitation, winterization, psychological and financial assistance, and new needs identification and project planning.

Key words: *Adventist Relief and Development Agency in Ukraine (ADRA), charitable assistance, principles of work, Russian-Ukrainian war, volunteers.*

Постановка проблеми. «ADRA Ukraine» є підрозділом міжнародної благодійної організації «Adventist Development and Relief Agency» (ADRA), яка функціонує в Україні з 1993 року. Її місією є ініціювання позитивних змін у суспільстві, всебічна допомога нужденним, постраждалим та слабким, поширення ідей християнського милосердя та любові до ближніх. ADRA працює під девізом «Змінюючи одне життя, ми змінюємо цілий світ!», а принципами організації є рівність, милосердя, своєчасність, пріоритетність та партнерство. На сьогодні ADRA реалізувала понад 310 проєктів різного спрямування, через які 6,8 мільйонів людей отримали допомогу. З 2015 року організація посіла перше місце у Євро-Азійському регіоні за кількістю реалізованих проєктів та бенефіціарів. Того ж року вона була трансформована у благодійний фонд з метою більшої ефективності у координації своєї роботи. Починаючи з 24 лютого 2022 року ADRA в Україні зіткнулася з іншою реальністю та викликами, що потребували напрацювання нової стратегії та підходів. Щоправда ця організація активно допомагала людям, що постраждали від війни на Сході України ще з 2014 року, проте повномасштабна війна охопила всю країну, а отже мільйони людей потребують наразі допомоги. Через це з'явилися нові напрями та методи роботи, які ми спробуємо представити у даному дослідженні. Тому метою дослідження вбачаємо виявлення змін, що відбулися у методах функціонування «Адвентистського агентства допомоги та розвитку в Україні» (ADRA) внаслідок початку російсько-української війни 24 лютого 2022 року.

Виклад основного матеріалу. «ADRA Ukraine» продовжує допомагати постраждалим під час війни в Україні, зокрема оперативно реагує на потреби пов'язані з похолоданням, продук-

тами харчування, евакуацією, предметами першої необхідності, відновленням житла тощо. За підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини (German Federal Foreign Office), а також німецького відділу ADRA у грудні 2022 року пройшла роздача 235 зимових наборів з найбільш необхідними речами. Окрім цього починаючи з квітня було реалізовано проєкт екстреної продовольчої допомоги населенню за підтримки Всесвітньої продовольчої програми ООН. Ця програма охопила 13 областей України.

ADRA надає не лише матеріальну допомогу, але також психологічну та духовну у вигляді тренінгів та консультацій для різних категорій населення України. Протягом своєї роботи ADRA співпрацювала з багатьма державними, громадськими, приватними та іншими організаціями, таким чином масштабуючи та полегшуючи способи та методи допомоги. За благодійну діяльність та плідну співпрацю ADRA отримала подяку від адміністрації Харкова та інших офіційних представників на місцях (рис. 1). За період війни ADRA значно розширила асортимент допомоги, яку вона зможе надати. З'явилися такі опції, як евакуація містян з небезпечних районів, медична допомога у великих масштабах, гуманітарна підтримка та відновлення зруйнованих будинків (ADRA Ukraine).

Протягом 2022 року ADRA почала тісно співпрацювати з Єврокомісією та Українським гуманітарним фондом, місцем куди спрямовують своє фінансування практично всі донори, які допомагають Україні. Через роботу з останнім ADRA отримала кошти на соціальний транспорт, евакуацію, транспортування та мобільні бригади. Наразі ADRA також отримала значну суму коштів на відновлення сильно пошкодженого або повністю зруйнованого житла, проте в умовах постійних



Рис. 1. ADRA отримала подяку від голови Новобаварського району Харківської міської ради Тетяни Цибульник за систематичну благодійну допомогу та чуйне ставлення до людей (ADRA Ukraine отримала, 2023)

ракетних атак та нападів існує велика ймовірність повторної руйнації, тому проводяться середні або малі ремонтні роботи.

Через військову агресію географія роботи ADRA протягом 2022 року значно змістилася. Якщо раніше її діяльність була зосереджена у східних областях, то зараз вона активно функціонує по всій території України (рис. 2), а також має багато інтеграційних проєктів із Євросоюзом. Зокрема, із відділами ADRA по всьому світу: «ADRA Європа», ADRA «International», «ADRA Канада» тощо. Був запроваджений механізм надзвичайного реагування, відповідно до якого до України спрямована команда, яка мала б допомогати впроваджувати нові проєкти, які оперативно задовольняють нові потреби населення. З міркувань безпеки ця команда знаходилась деякий час у Румунії, але пізніше була переведена у місто Мукачеве в Закарпатській області. Керівники та менеджери ADRA постійно співпрацюють із цією командою, отримують від неї цінні поради та ідеї,

подорожують Україною виявляючи вразливі категорії людей та розробляють нові програми допомоги. Волонтери зі Словаччини, Чехії та інших країн допомагають впроваджувати проєкти з харчової та продовольчої допомоги, за фінансування WFP («World Food Program»). ADRA намагається пристосовуватися до нових обставин та швидко реагувати на проблеми, що виникають.

Слід зазначити, що ADRA й раніше займалася подібною діяльністю, проте протягом 2022 року збільшився масштаб та бюджет, розширилась географія, кількість програм та секторів, у яких наразі працює агентство. Як же організації вдалося швидко мобілізувати сили в умовах війни? У перші місяці ADRA все робила власними силами, а також за допомогою волонтерів переважно із числа членів Церкви Адвентистів сьомого дня (АСД). Проте, нові волонтери працювати з людьми могли лише після проходження спеціальних тренінгів, адже хоча ADRA й заснована церквою, вона має власні принципи, політику,

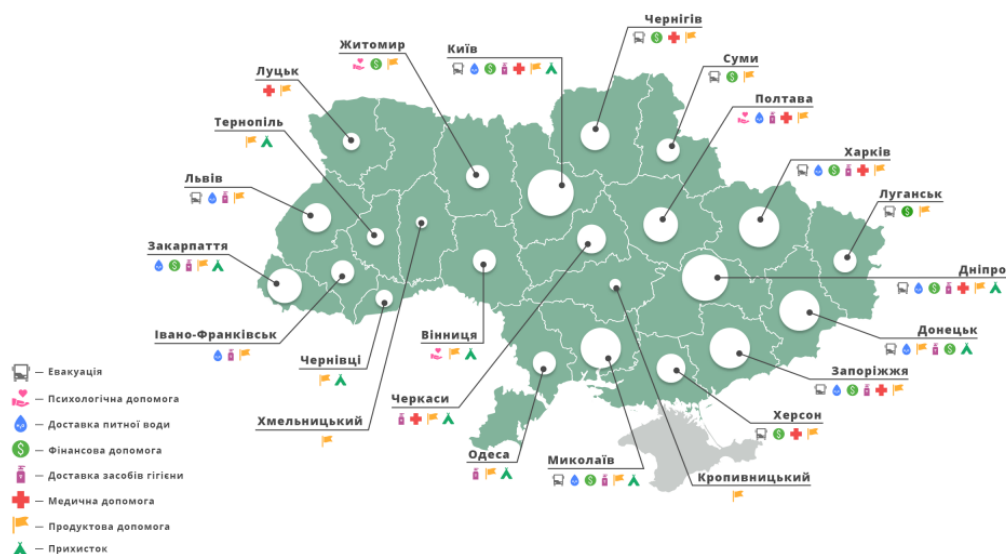


Рис. 2. Локації діяльності ADRA в Україні, станом на 5 січня 2022 року (ADRA Ukraine)

мандати і визнана на міжнародному рівні ООН та іншими партнерами. Вона не може жодним чином порушувати власну політику діяльності, ADRA має бути неупередженою, нейтральною, прозорою, незалежною та гуманною до всіх людей та видів потреб.

До 24 лютого 2022 року ADRA відреагувала на чутки про можливе повномасштабне воєнне вторгнення офіційним зверненням до кожної громади АСД про мобілізацію зусиль та створення переліку сімей, які готові по всій країні примати переселенців, списку людей, які готові допомагати фінансово, працювати від імені агентства або просто готувати їжу, доставляти воду, одяг, тощо. У перший день війни представники ADRA були на зв'язку із президентом Української уніонної та Східно-Дніпровської конференції, тому що у цих районах очікувалася найбільша увага агресора. Одразу було евакуйовано з міста Буча студентів та викладачів Українського гуманітарного інституту. ADRA допомагала з усіма фінансовими витратами та одразу почала евакуацію людей з Краматорська і Маріуполя.

Щойно у згаданих містах було розпочато бойові дії, керівники ADRA в Україні отримали розпорядження від спеціаліста з безпеки ADRA «International» Пола Муніса, щодо повної евакуації всіх своїх представників до західних регіонів, а за можливості навіть за кордон. Частина працівників довгий час ще залишалися у небезпечних регіонах і були вивезені поступово. Через декілька днів кордони з Європою були переповненими і ADRA намагалася адаптуватися під потреби людей, через видачу теплої одягу, їжі, напоїв, координацію членів церкви, що власними автівками підвозили вимушених переселенців до кордону і навпаки. Щойно виникла певна потреба, ADRA намагалася її фінансувати та вирішувати.

У той же час були здійснені перемовини із Всесвітньою продовольчою програмою ООН (WFP), яка з власної ініціативи запропонувала співпрацю, адже вже мала досвід роботи з ADRA у 2014–2016 рр. Було відкрито масштабний продовольчий проєкт по всій країні, через який люди могли отримувати продуктові набори різної ваги. ADRA продовжувала видачу продовольства протягом всього періоду війни і продовжує дану діяльність зараз, змінювалися лише регіони інтенсивності залежно від реальних потреб та кількості постраждалих. Організація щоразу намагалася проявляти гнучкість та підлаштовуватися під ситуацію.

Пунктами видачі переважно були церковні приміщення, а місцевими координаторами пастори. За можливості були залучені більш кваліфіковані

співробітники, створені групи у різних соціальних мережах, через які поширювалася офіційна інформація та об'яви, щодо волонтерської діяльності. Була створена база даних, де зібрана інформація, щодо благодійної діяльності інших організацій, її масштаби та сфери впливу.

ADRA співпрацює з усіма церквами, однак безперечно найбільшу роль відіграла Церква АСД, адже з нею організація має найбільш тісний контакт і довіру, може за домовленістю використовувати будівлі, які присутні майже у всіх містах, вирішувати питання на місцевому рівні через служителів, тощо. Без тісної співпраці зі згаданою Церквою проєкти ADRA потребували б значно більше часу для реалізації, а пошук надійних співробітників був би складнішим. Донори вітають таку співпрацю, адже вона прискорює роботу ADRA та зменшує фінансові витрати загального характеру (приміщення, людський ресурс, зв'язки на місцевому рівні, тощо).

На підготовчих тренінгах кожен новий співробітник отримує розуміння того, що ADRA допомагає всім без жодної вигоди чи церковної агітації. Тут мається на увазі роздача продовольства взамін на відвідування церкви або ознайомлення з певними духовними книгами чи інші маніпуляції подібного характеру. Організація вважає, що Христос допомагав безумовно, тому наслідують цей приклад. Координатори проєктів отримували настанови допомагати людям незалежно від етнічної, соціальної чи релігійної приналежності.

Присутні випадки, коли пастори оголошували про час служіння у своїх громадах або роздавали певну літературу, однак це відбувалося лише добровільно. Люди, що отримували допомогу задавали питання і хотіли дізнатися більше про Церкву АСД, тоді волонтери чи пастори могли задовольнити цікавість. Часто координаторів навчають, що саме потрібно відповідати, наприклад, «Це допомога від Всесвітньої продовольчої програми ООН спільно з АДРА». Надання подальшої інформації можливе лише по запиті бенефіціара. Керівники ADRA постійно наголошують на безумовності надання допомоги і за період функціонування не було зафіксовано випадків серйозного порушення даних принципів.

Зрештою, чутки про порушення політики організації або зловживання тими предметами на які донори спонсорують свої кошти призведе до зменшення кількості фінансових вкладів та довіри в цілому до ADRA. Спонсори уважно слідкують за реалізацією коштів та її способами. За наявності зловживань на місцях організація може навіть втратити ліцензію по всьому світу. Ризик

надто великий, тому ADRA особисто зацікавлена у прозорості та безумовності реалізації допомоги. Такі донори як «Дитячий фонд ООН» (UNICEF), «Управління Верховного комісара ООН» у справах біженців, або «Німецький уряд» отримують кошти від платників податків і очікують, що ADRA допомагає, але не використовує фінанси для навернення людей до певної конфесії.

Безперечно ADRA надає уваги також духовній сфері, однак ніколи не нав'язує і не пропагує жодні погляди чи моральні принципи будь-якої церковної організації. Керівники ADRA вважають, що потрібні люди, які самі виявляють ініціативу, можливо пізніше допоможуть самій організації або знайдуть офіційну сторінку в інтернеті і прочитають її історію, зацікавляться духовністю, прийдуть до церкви. ADRA у жодному разі не допускає можливості проведення євангельських програм та роздачі при цьому гуманітарної допомоги на кошти донорів. Часом бувають безпідставні скарги та критика на яку ADRA намагається не реагувати. Наприклад, щодня на гарячу лінію може відбуватися до 100 тис. дзвінків, які фізично не встигають прийняти або деякі люди скаржаться, що прийшли й не отримали допомогу.

Проте, потрібно пам'ятати, що є порядок реєстрації та надання допомоги. У першу чергу допомагають найбільш вразливим (жінки, діти, люди похилого віку та з обмеженими можливостями) розподіляючи ресурси рівномірно, потім працездатним чоловікам, які мають більше можливостей знайти заробіток чи переміститися до іншого регіону. Порядок надання допомоги загалом схожий на принципи, що існують у всіх благодійних організаціях, тому не може бути порушений, адже існує для блага людей і самої ADRA.

Станом на початок 2023 року найбільш пріоритетними напрямками у роботі ADRA є відновлення житла, підготовка до зимового періоду, психологічна та фінансова допомога. Як було зазначено вище організація намагається задовольнити базові потреби постраждалих, такі як їжа, гігієна, засоби обігріву, теплий одяг, житло із базовими умовами для проживання. Донори також ставлять певні обмеження у фінансуванні, щоб охопити якомога більше людей, що знаходяться у скрутному становищі. Лише після завершення війни ADRA планує допомогу, що включає повне відновлення житла. За період функціонування благодійної організації на Сході України зафіксовано низку випадків, коли повністю відновлені будинки були щент зруйновані, через посилення бойових дій.

Через надто велику кількість зруйнованих жител ADRA перестала власноруч відбудовувати,

але надає постраждалим кошти або сертифікати, з якими люди можуть закупити необхідні матеріали та реалізувати ремонт. Зафіксовані поодинокі випадки, коли сім'ї, що отримали фінансову допомогу на відновлення житла вирішують виїхати за кордон, тоді ADRA не вимагає грошей назад та не обмежує бенефіціарів у мобільності. Відповідно до свідчень офіційних представників, ADRA має на меті у майбутньому координувати свою діяльність через систему «Дія». Таким чином держава допоможе їй визначити найбільш вразливих людей та не повторюватися під час видачі продовольства та грошей, адже «Дія» – це єдина державна база даних. До того ж, коли приїжджають вантажі з гуманітарною допомогою з-за кордону кошти на закупівлю цих товарів посилюють економіку тієї країни, де вони були закуплені, а здійснюючи перекази коштів через «Дію» вони будуть підтримувати українську економіку. Ця система є зручною також для людей, адже вони можуть візуально побачити об'єми допомоги та іншу важливу інформацію, що стосується їх особисто. Проте, через війну та низку проблем пов'язаних із нею «Дія» не витримує величезного навантаження різноманітних запитів від громадян і на даному етапі не готова співпрацювати з благодійними організаціями.

Щодо духовних цілей, ADRA хоча є християнською організацією, проте має практичний гуманітарний підхід, відштовхується від того, що має у конкретній ситуації, від потреб та ресурсів. Часом присутні скарги на те, що ADRA не допомогла з певними проблемами, наприклад, будівництво школи, відновлення будинку чи покриття зарплати вчителів, однак, часто причиною є той факт, що в іншому регіоні наявні ще більші проблеми, які потребують невідкладного рішення. ADRA відштовхується від найбільших потреб і планує свої проекти так, щоб допомогти найбільш вразливим. Вона є неурядовою організацією, тому працює не замінюючи при цьому державні органи. Звичайно, ADRA має державну реєстрацію, та працює за мандатом, але не зміщує державу там, де остання може реагувати. ADRA завжди відступає перед державою і лише допомагає, якщо це доцільно.

Під час спілкування з Міністром тимчасово окупованих територій прозвучала ідея про те, щоб зробити в Україні подібну систему до Ізраїлю. За таких умов держава наймає благодійні / громадські організації, які мають досвід у певних видах діяльності і фінансує їх, щоб останні надавали свої послуги якісно. Неофіційно ADRA керується принципом «робити те, що можеш, з тим що маєш, там де ти зараз є». Опираючись на притчу

Ісуса про таланти, організація вважає, що повинна використовувати надані їй Богом можливості та ресурси для безкорисливого надання допомоги нужденним, адже гуманітарна допомога є фактично розпорядженням благами даними Богом людині.

Базовими принципами ADRA проголошує справедливість, співчуття та любов, які намагається виявляти від чистого серця, без будь-якого осуду чи зневаги. Координатори розуміють, що часом справедливість кожна сторона може розуміти по своєму, однак намагаються бути об'єктивною та приймати рішення керуючись біблійною мораллю. ADRA намагається керуватися любов'ю до всіх людей та їх рівністю перед Богом.

Особливо під час зародження та детального планування проєктів керівники організації намагаються керуватися згаданими принципами, адже відчувають на собі особисту відповідальність перед Богом за служіння, яке Він їм доручив. Саме планування надає курсу «цілому кораблеві», тому до цієї сфери ставляться особливо серйозно. Люди, які не мають співчуття не мають і сили довго працювати у благодійних організаціях, адже часто волонтерами рухає співпереживання та бажання полегшити страждання людей. Справедливість без любові стає жорстокою, адже не має милосердя, тому лише поєднання трьох вищезгаданих якостей збалансовують діяльність.

ADRA намагається допомогти людям навіть в умовах війни, досягти фізичного, соціального та духовного благополуччя. Адже, якщо звертати увагу тільки на одну із цих складових, то існує ризик, що інші сфери, якими було знехтувано зроблять людину нещасною цілком та знівелюють бажаний результат. Лише цілісний, інтегральний підхід матиме найбільший ефект. Більшість працівників ADRA намагаються застосовувати цей принцип у своєму житті та чинити позитивний вплив на колег та бенефіціарів. Звичайно є різні проєкти, які сфокусовані на забезпеченні фізичних потреб, інші на соціальних, інші на духовних, а деякі поєднують всі згадані сфери. Проте ADRA не позиціонує себе як організація, яка все вміє та є надзвичайним експертом. Вона планує свою роботу в залежності від того, що є актуальним на сьогодні. ADRA позитивно ставиться до конструктивної критики та вважає, що остання лише кристалізує її роботу та робить більш ефективною.

ADRA визнає, що не може вирішити питання всіх нужденних, адже її ресурси обмежені. Але вона вірить, що допомагаючи людям, змінює їх життя на краще і цього усвідомлення достатньо, щоб рухатися далі. Якщо навіть маленька допо-

мога була надана людині – це вже хороший результат. Рятуючи одну людину, ADRA ніби рятує цілий її світ, таким чином, втілюється в життя дещо сміливий девіз – «Рятуючи одне життя ми рятуємо весь світ». Багато працівників ADRA також пережили окупацію і добре усвідомлюють ціну звичайного харчового набору або пляшки чистої води на знеструмленій та від'єднаній від нормального життя території.

Також ADRA не є організацією, що утримує будь-кого на постійному забезпеченні, вона позиціонує себе лише як маленьку сходинку у житті людини в найбільш скрутний для неї період. Таким чином ADRA є ніби «рятівною соломинкою» для людей, і якщо вони використають її для росту, то матимуть успіх, але якщо покладатимуться на постійну допомогу від подібних установ, то зазнають повного краху. Часто комітети вирішують питання, щодо окремих сімей з особливо важкими обставинами, але дуже важливо, щоб після отримання допомоги ці люди не опускали руки.

У цьому частково допомагає психологічна допомога та певна духовна спрямованість ADRA та її працівників. Також, результати допомоги помітні не одразу і не можна робити завчасних висновків, щодо окремих людей. «Зерна добра, як і будь-які інші потребують часу, щоб зрости у серці людини» – говорить Артем Діхтярук, керівник проєктів ADRA в Україні (рис. 3) (Артем Діхтярук, 2019).

Реалізується співпраця з усіма організаціями, які мають подібні принципи і надають допомогу постраждалим. Якщо є певна конфесія, яка допомагає через свою гуманітарну уста-



Рис. 3. Артем Діхтярук – керівник проєктів ADRA в Україні з інтерв'ю якого взято багато фактичного матеріалу для даного дослідження (Артем Діхтярук, 2019)

нову, то співпраця або принаймні координація спільних зусиль мають місце. Особливо тісний контакт наявний із «Карітас», тому що у певних регіонах потрібно узгоджувати сфери впливу, адже важливо також не нашкодити своєю діяльністю та не повторюватись. Церква Ісуса Христа також часто взаємодіє та навіть надає фінанси на певні проекти, щоб ADRA їх реалізувала за допомогою своїх ресурсів.

Благодійними організаціями з якими тісно співпрацює ADRA або почала співпрацювати протягом 2022 року є «Офіс ООН» з координації гуманітарних питань (ОСНА), «Управління Верховного комісара ООН» у справах біженців (UNHCR), «Всесвітня продовольча програма» (WFP), «Дитячий фонд ООН» (UNICEF), «Німецький уряд» та «German Humanitarian Assistance», фонд утворений Церквою Ісуса Христа Святих останніх днів «Latter-day Saint Charities», мережа торговельних центрів в Україні «Епіцентр К», українська міжнародна група компаній з логістики «Нова пошта» (рис. 4). ADRA планує розширювати коло своїх партнерів та співпрацювати з усіма, хто має на меті безкорисливо допомагати постраждалим.

Лідери та волонтери для проектів часто є звичайними людьми, які виявляють бажання послужити і особисто знаходять ADRA або через об'яви у соціальних мережах. З початку війни часто пишуть волонтери з інших країн: США, Канади, Німеччини. До прикладу один чоловік із США особисто написав ADRA та запропонував співпрацю, а пізніше став донором та керівником великого проекту, який фінансує німецький уряд. Кожен має шанс стати частиною команди, однак є також певні критерії, щоб запобігти майбутнім проблемам, адже трапляються непорядні люди або бізнесмени чий цілі не співпадають із цілями благодійної організації.

Деяких людей важче позбутися, аніж знайти нових. Зазвичай проблемні волонтери переслідують особисті вигідні цілі або нав'язують своє бачення роботи. Зафіксовані випадки коли ADRA брала на роботу людей з гарним резюме у сфері менеджменту, однак показники за довгий період часу були поганими, тому доводилося з такими керівниками прощатися. Часто конфліктні або некваліфіковані працівники створюють великі затримки у наданні допомоги й реалізації проектів, тому відбір кадрів займає пріоритетне місце. Проте, ті хто є посвяченими та вміють кваліфіковано, спокійно та якісно виконувати роботу залишаються в ADRA на довгий час.

На сьогодні найбільш цінними та перспективними ADRA вбачає людей, які можливо не є висококваліфікованими, але гнучкі, готові вчитися новому, не створюють додаткових проблем, але спрямовані на вирішення існуючих, чесні у презентації результатів роботи, не використовують гуманітарну допомогу у власних інтересах, але спокійно виконують свої обов'язки. Під час війни багато бізнесменів та установ допомагали ADRA встановлюючи певні умови вигідні для себе або піднімали своє ім'я чи підприємство і забували про співпрацю. Деякі донори створюють власні фонди і за рахунок ADRA хочуть їх підняти, однак подібне співробітництво не вважається доцільним.

Щоб зрозуміти характер змін, потрібно поглянути на діяльність до війни. ADRA продовжувала безперервну роботу на сході України і навіть у так званих «сірих зонах». Постійно відбувалося забезпечення чистою водою місцевих сільських рад, шкіл, громад міст від Маріуполя до Мар'їнки та уздовж лінії розмежувань. Були відновлені труби, встановлено станції фільтрації, відновлено школи, санвузли, тощо. ADRA намагалася забезпечити постраждалих жителів вугіллям, гігієніч-



Рис. 4. Організації з якими ADRA має тісну співпрацю (ADRA Ukraine)

ними засобами, продовольством. Були відкриті соціальні центри, де люди можуть збиратися для занять творчістю, спілкування, консультацій з психологом. Співробітники ADRA відремонтували необхідне приміщення, забезпечили необхідним приладдям та залишили для користування місцевого муніципалітету.

Для боротьби проти коронавірусу лікарням різних обласних центрів надається благодійною організацією необхідне обладнання: кисневі маски, дозатори, антисептики, захисні форми, побутова хімія. Надзвичайна допомога була надана постраждалим від повені на Західній Україні, у вигляді сертифікатів на будівельні матеріали, побутову техніку та одяг. ADRA займалася також більш дрібними, але не менш важливими проектами: доставка мобільних лікарів, психологів, медикаментів та інших речей людям пенсійного віку, що живуть у селах, а також надання безкоштовного транспорту, надання інвалідних колясок для дітей та дорослих. У багатьох містах відбувалася безкоштовна роздача засобів індивідуального захисту. ADRA контактувала особисто з головними лікарями місцевих медичних закладів та передавала через волонтерів речі, яких не вистачало. Нові співробітники й раніше перш ніж почати працювати повинні були пройти спеціальні тренінги та ознайомитись з принципами установи. З місцевими державними адміністраціями ADRA завжди мала гарні відносини побудовані на довірі. Ще до війни мала місце співпраця із відділами у Чехії, Польщі, Словаччині, Канаді, Німеччині, США, Австрії, з ООН та ADRA «International».

Плани та методи ADRA залишаються єдиними. За словами Артема Діхтярука: «наші плани – про-

довжувати допомагати людям». А. Діхтярук порівнює ADRA з Україною, яку багато людей використовують для свого кар'єрного зросту і їдуть за кордон. Так і ADRA багато людей мають на меті використати у власних інтересах, однак головна мета полягає у тому, щоб цього не допускати. На сьогодні вона потребує енергійних волонтерів, позитивних та готових на ризик (Артем Діхтярук, 2019).

Висновок. Таким чином, внаслідок російсько-української війни, що розпочалася 24 лютого 2022 року, «ADRA Ukraine» отримала більш масштабне фінансування з різних країн світу та від благодійних організацій таких як «Офіс ООН з координації гуманітарних питань» (ОСНА), Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (UNHCR), Всесвітня продовольча програма (WFP), Дитячий фонд ООН (UNICEF), німецький уряд у вигляді установи «German Humanitarian Assistance» тощо. Методи надання допомоги майже не зазнали змін та полягають у гнучкості, оперативності, всебічності (фізичне, соціальне, духовне) та безкорисливості. Діяльність ADRA масштабувалася, але вона виявилася готовою до нових викликів і показує гарні результати у розпорядженні наданими їй фінансами та у веденні більш громіздких проектів в умовах війни. Волонтери, щоб правильно працювати з людьми та надавати допомогу з дотриманням принципів організації, попереднього проходять тренінги та співбесіди. ADRA була неодноразово відзначена органами державної влади на місцях та продовжує активно надавати всебічну підтримку населенню, як матеріальну й соціальну, так і духовну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ADRA Ukraine. URL: <https://www.adra.ua/>
2. ADRA Ukraine отримала Подяки за благодійну діяльність від адміністрації Харкова й медичного закладу Торецька. ADRA Ukraine. 2023. URL: <https://www.adra.ua/adra-ukraine-otrymala-podyaky-za-blagodijnu-diyalnist-vid-administracziyi-harkova-j-medychnogo-zakladu-toreczka/>
3. Артем Діхтярук, керівник проектів ADRA в Україні: наші плани – продовжувати допомагати людям. Українська уніонна конференція. Церква адвентистів сьомого дня. 2019. URL: <https://adventist.ua/news/interview/artem-dikhtiaruk-kerivnyk-proektiv-adra-v-ukraini-nashi-plany-prodovzhuvaty-dopomahaty-liudiam/>

REFERENCES

1. ADRA Ukraine. URL: <https://www.adra.ua/>
2. ADRA Ukraine otrymala Podiaky za blahodiinu diialnist vid administratsii Kharkova y medychnoho zakladu Toretska [ADRA Ukraine received thanks for charitable activities from the Kharkiv administration and Toretsk medical institution]. ADRA Ukraine. 2023. URL: <https://www.adra.ua/adra-ukraine-otrymala-podyaky-za-blagodijnu-diyalnist-vid-administracziyi-harkova-j-medychnogo-zakladu-toreczka/>
3. Artem Dikhtiaruk, kerivnyk proektiv ADRA v Ukraini: nashi plany – prodovzhuvaty dopomahaty liudiam [Artem Dikhtiaruk, head of ADRA projects in Ukraine: our plans are to continue helping people]. Ukrainiska unionna konferentsiia. Tserkva adventystiv somoho dnia. 2019. URL: <https://adventist.ua/news/interview/artem-dikhtiaruk-kerivnyk-proektiv-adra-v-ukraini-nashi-plany-prodovzhuvaty-dopomahaty-liudiam/>

УДК 94 (477) (092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-3>**Володимир МИРОШ,***orcid.org/0000-0002-8835-7607**аспірант кафедри історії імені професора М.П. Ковальського
Національного університету «Острозька Академія»
(Острог, Рівненська область, Україна) volodymyr.myrosh@oa.edu.ua***БОГДАН БАРВІНСЬКИЙ ТА ЛЬВІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ:
СТАНОВЛЕННЯ ІСТОРИКА**

Мета дослідження полягає у з'ясуванні впливу років навчання Б. Барвінського у Львівському університеті на становлення його як історика. Методологія дослідження спирається на застосування принципів (об'єктивності, історизму, холізму) та методів (узагальнення, аналіз і синтез, порівняння, генетичний, психологічний та типологічний) історіографічного дослідження. Наукова новизна статті полягає у дослідженні малознаної проблеми формування Б. Барвінського як історика в роки навчання у Львівському університеті. У підсумку відзначено, що на фахове становлення Б. Барвінського визначальний вплив мало інтелектуальне середовище Львівського університету. Юнакові поталанило навчатися у «золоту» добу історії цього навчального закладу, коли в ньому працювали визначні представники різних галузей історичної науки. Саме на заняттях професорів Б. Дембінського, Т. Войцеховського, Л. Фінкеля, О. Бальцера, О. Колесси, К. Студинського та ін. було закладено підвалини наукового світогляду початкуючого вченого. Втім, найбільший вплив на його фахове дозрівання мала співпраця з М. Грушевським, в якій були окреслені українознавчі зацікавлення та теоретико-методологічні погляди. Важливо, що у той час молодий історик не лише «споживав» готові знання, але й активно займався самоосвітою, виробляючи власний стиль наукової праці. У підсумку йому вдалося реалізувати амбітні наукові плани, включно з підготовкою й успішним здобуттям докторату. І хоча реценція ранніх студій Б. Барвінського була доволі критичною, оглядачі солідарно відзначали його дослідницьку ретельність, працьовитість та оригінальність історичного мислення. Саме завдяки цим рисам, сформованим у студентські роки, він став авторитетним представником західноукраїнського історіографічного середовища першої половини ХХ ст.

Ключові слова: *Б. Барвінський, Львівський університет, науковий семінар, професійне становлення, М. Грушевський.*

Volodymyr MYROSH,*orcid.org/0000-0002-8835-7607**Postgraduate Student of the Department named after Prof. M.P. Kovalskiy
National University "Ostroh Academy"
(Ostrog, Rivne region, Ukraine) volodymyr.myrosh@oa.edu.ua***BOGDAN BARVINSKYI AND LVIV UNIVERSITY:
THE FORMATION OF A HISTORIAN**

The purpose of the research is to find out the influence of B. Barvynskiy's years of study at Lviv University on his development as a historian. The research methodology is based on the application of principles (objectivity, historicism, holism) and methods (generalization, analysis and synthesis, comparison, genetic, psychological and typological) of historiographic research. The scientific novelty of the article consists in the study of the little-known problem of the formation of B. Barvynskiy as a historian during his years of study at Lviv University. In the end, it was noted that the intellectual environment of Lviv University had a decisive influence on the professional development of B. Barvynskiy. The young man was studying in the «golden» days of the history of this educational institution, when prominent representatives of various branches of historical science worked there. It was at the classes of professors B. Dembinskiy, T. Wojciechovskiy, L. Finkel, O. Balzer, O. Kolessa, K. Studynskiy, and others. the foundations of the scientific outlook of a budding scientist were laid. However, the greatest influence on his professional development was the cooperation with M. Hrushevskiy, in which Ukrainian studies interests and theoretical-methodological views were outlined. It is important that at that time the young historian not only «consumed» ready-made knowledge, but also actively engaged in self-education, developing his own style of scientific work. As a result, he managed to implement ambitious scientific plans, including preparation and successful acquisition of a doctorate. And although the reception of B. Barvynskiy's early studies was quite critical, reviewers unanimously noted his research thoroughness, diligence and originality of historical thinking. Thanks to these features, formed during his student years, he became an authoritative representative of the Western Ukrainian historiographic environment of the first half of the 20th century.

Key words: *B. Barvynskiy, Lviv University, scientific seminar, professional development, M. Hrushevskiy.*

Постановка проблеми. В історії західно-української історіографії львівській історичній школі Михайла Грушевського відводиться особливе місце. Воно зумовлене тим незаперечним фактом, що вперше наприкінці XIX ст. в столиці Королівства Галиції і Лодомерії визначний вихованець київського наукового осередку, посівши в 1894 р. у Львівському університеті «другу звичайну кафедру всесвітньої історії» з особливим оглядом минулого Східної Європи, розпочав планомірну багаторічну діяльність з підготовки молодих кадрів українознавців. Саме його численні учні значною мірою сформували провідні напрямки розвитку вітчизняної соціогуманітаристики у XX ст. З огляду на це, феномену львівської школи М. Грушевського присвячено чималу кількість різнопланових публікацій, включно з підсумковою монографією В. Тельвака і В. Педича (Тельвак, Педич, 2016). Разом із тим, у представленому просопографічному портреті не завжди виразно проглядають постаті вихованців автора «Історії України-Руси», більшість з яких і по сьогодні малознані не тільки широкою громадськістю, але й фахівцям-історіографам.

Серед таких незаслужено призабутих учнів М. Грушевського солідністю та різноплановістю творчого доробку вирізняється історик, бібліотекознавець і педагог Богдан Барвінський (1880–1958). Цей визначний представник заслуженої для українства родини залишив помітний слід в західноукраїнській інтелектуальній культурі першої половини XX ст. Підносячи назрілість створення панорамного життєпису Б. Барвінського, вважаємо за доцільне розпочати цю роботу з реконструкції часів його студентських студій, коли було сформовано основні світоглядні цінності та професійні зацікавлення.

Мета статті – відтворити вплив років навчання Б. Барвінського у Львівському університеті на становлення його як історика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на тривалість і плідність творчого життя Б. Барвінського, йому присвячено лише декілька публікацій переважно оглядового характеру. Серед них докладністю позначені біографічний нарис авторства І. Чорновола (Чорновол, 2006) та написане А. Фелонюком гасло до «Енциклопедії НТШ» (Фелонюк, 2012). Скільки-небудь докладно на сьогодні опрацьовано лише бібліографічні та бібліотечні зацікавлення вихованця львівської школи українознавців. Ця проблема висвітлена у низці змістовних розвідок О. Колосовської (Колосовська, 2008). Проблеми ж студентських студій Б. Барвінського в розрізі дослідження створеного

М. Грушевським галицького історіографічного осередку в кількох статтях (Тельвак, 2013; Тельвак, 2014; Тельвак, Педич, 2015; Тельвак, Педич, 2015a; Тельвак, Педич, 2015b) та згадуваній вище монографії дещо торкалися В. Тельвак і В. Педич. Втім, до важливого для нас періоду інтелектуального становлення вченого ці дослідники зверталися лише принагідно. Цим і зумовлено актуальність теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Рішення Б. Барвінського опанувати історичний фах на філософському факультеті Львівського університету було його усвідомленим вибором і задушевною мрією. В цьому плані на молоду людину чималий вплив мали родинна традиція, а саме гуманітарна освіта більшості іменитих предків, як і широкі історичні зацікавлення батька Олександра, який був знаним популяризатором знань про минуле. В одному зі своїх ранніх “Curriculum vitae” Б. Барвінський згадував величезну батьківську бібліотеку, переважно наповнену історичними творами. Серед них його дитячу увагу особливо збуджувала популярна у той час книга знаного редактора, видавця та громадського діяча Юзефа Хоцішевського “Dzieje narodu polskiego”. За словами Б. Барвінського, вже у першому класі народної школи він прочитав її «кільканадцять разів» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 3 зв.). Осмислюючи в зрілому віці батьковий вплив на своє інтелектуальне становлення, Б. Барвінський відзначав, що той «до кінця життя стежив пильно за поступом моєї праці й уділив мені неодної цінної ради і вказівки» (Барвінський, 1927: VI).

Відтак цікавість до історії поглибили гімназійні роки, проведені Б. Барвінським у знаній своїми педагогами і вихованцями Академічній гімназії Львова (1890–1898). Там йому поталанило зустрітися з визначним галицьким істориком і просвітянином, першим головою реорганізованого НТШ та редактором «Записок» Товариства Юліаном Целевичем, чий «незвично цікаві історичні лекції» і визначили подальший професійний шлях юнака (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 3 зв.). Згадаємо, що проявом щирої учнівської вдячності з боку Б. Барвінського стала написана ним перша ґрунтовна монографія про життя та діяльність учителя. В передмові він наголошував, що власне в гімназійні часи вирішив «йти слідами свого улюбленого Професора в праці на полі рідної історії» (Барвінський, 1927: V). Загалом, про солідність тогочасної підготовки юнака говорить те, що закінчуючи гімназію він вільно розмовляв декількома слов'янськими, германськими, романськими та класичними мовами.

До Львівського університету Б. Барвінський вступив у 1898 р. і навчався там з однорічною перервою до 1903 р. Протягом 1901–1902 рр. початкуючий історик поглиблював історичні знання у Віденському університеті, що було звичайною у той час практикою, коли молоді люди вибудовували власну освітню траєкторію, студіюючи в різних навчальних закладах Австро-Угорської імперії або й закордоном. У Львівському університеті молодий чоловік особливо активно відвідував лекційні курси Броніслава Дембінського («Історія Римської імперії», «Розвиток європейського суспільства від Французької революції до найновішої доби з оглядом соціальних рухів», «Історія папства в XV–XVI ст.» та ін.), Тадеуша Войцеховського («Історія Польщі в середніх віках», «Латинсько-польська палеографія», «Дипломатика» та ін.), Людвіка Фінкеля («Історія Австрії в XIX ст. на тлі всесвітньої історії», «Нарис історичного розвитку», «Вступ до наук історичних» та ін.) та Освальда Бальцера («Історія устрою Польщі») (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 1 зв.). Також у колі його студентських зацікавлень були лекції з історії німецької літератури Р. М. Вернера та географії А. Регмана.

Поряд із лекційними курсами, Б. Барвінський відвідував низку наукових семінарів згаданих професорів, на яких на практиці застосовував отримані теоретичні знання. Так, на семінарі Л. Фінкеля, відвідуваному протягом 3–7 семестрів, він підготував дві праці: «Ставлення князя Данила Галицького до угорського князя Бели IV та його участь у боротьбі за австрійський трон (1235–1269)» та «Погляд на стан попередніх досліджень над Галицько-Волинським літописом». В свою чергу, семінар всесвітньої історії Б. Дембінського студент відвідував протягом 2–3 та 5–7 семестрів. За цей час він підготував реферат на тему «Ставлення Візантії до коронації в 962 р. Візантійський двір і імператор Оттон I в 967–972 рр.» та зреферував тогочасну монографічну новинку про іспанського короля Філіпа II. Зрештою, на семінарі О. Бальцера початкуючий історик відчитав джерельну працю «Правне становище селян Волинської землі в першій половині XVI ст.» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 1 зв. – 2). Поряд з історичними семінарами, Б. Барвінський відвідував практичні заняття з географії в А. Регмана. Така увага до цієї дисципліни була у той час традиційною і відбивала розуміння важливості для початкуючих істориків доброї орієнтації не лише в часі, але й просторі подій минулого. Поряд із підготовкою власних рефератів, на згадуваних семінарах він нерідко рецензував доповіді колег.

Як свідчить діловодна документація Львівського університету, семінарські праці Б. Барвінського були виконані на високому професійному рівні, свідченням чого було кількаразове отримання ним грошової винагороди з фондів університету за поданням керівників семінарів.

Крім занять у польських професорів, Б. Барвінський охоче відвідував лекції та семінари їхніх нечисленних українських колег. В першу чергу згадаємо курси з історії української літератури Олександра Колесси і Кирила Студинського. Особливо плідною була співпраця молодого історика з першим зі згаданих професорів. Так, на семінарі з української філології в О. Колесси Б. Барвінський підготував дві праці: «Москаль-чарівник» Котляревського та «Простак» Гоголя. Перший зі згаданих рефератів був відзначений грошовою винагородою (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 2.).

Та найбільший вплив на фахове становлення Б. Барвінського з-посеред його викладачів мав Михайло Грушевський. Як свідчить студентський каталог, початкуючий історик відвідував всі запропоновані ним предмети (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 599: 3; ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 600: 3; ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 601: 3; ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 602: 3). Так, у першому семестрі це був курс «Історія Руси, давній період», у другому – «Історія Східної Європи в XIII–XIV ст.», в третьому – «Устрій і культура руських земель в XI–XIII ст.», в четвертому – «Історія руської культури в XI–XIII ст.», в п'ятому – «Галицько-Волинська держава», в шостому – «Історія Великого князівства Литовського до половини XV в.» та «Україна в XVII–XVIII ст.» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 1 зв.).

Поряд із відвідуванням лекцій, Б. Барвінський був активним учасником наукового семінару М. Грушевського, що мав назву «Історичні вправи» (Тельвак, 2016). На ньому він працював протягом 1–4 семестрів і підготував дві джерелознавчі розвідки. Першою була студія «Король Бела IV і князь Данило та питання австрійської спадщини». Вона була значно розширеним і поглибленим варіантом більш ранньої розвідки, підготовленої у семінарі Л. Фінкеля. Друга розвідка «Прешбурзький з'їзд в справі спадщини по Бабенбергах. Причинок до історії великого австрійського безкоролів'я» виявилася настільки зрілою з наукового погляду, що разом із грошовою винагородою була визнана науковим керівником гідною друку в «Записках НТШ».

Крім суто фахових дисциплін Б. Барвінський поглиблював свій гуманітарний світогляд на лекційних заняттях інших знакових професорів

Львівського університету. Так, в автобіографії він з чималим пієтетом згадує курс видатного польського філософа і психолога, творця Львівсько-варшавської філософської школи Казимира Твардовського «Історія грецької філософії епохи розквіту (від софістів до Аристотеля)». Також молодий чоловік ходив на виклади з педагогіки професорів Антонія Даниша («Нарис педагогіки») та Александра Скурського («Про педагогічні погляди Гербарта», «Філософія XIX ст.») (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 8 зв.).

Поряд із наполегливим відвідуванням лекцій і семінарів Б. Барвінський у студентські роки чимало часу приділяв фаховій самоосвіті. Реконструювати коло читацьких зацікавлень юнака у той час уможливило його докладна автобіографія для Львівського університету. В ній початкуючий історик наводить вражаючий перелік опрацьованої літератури багатьма європейськими мовами. Він містить головні праці таких класиків західноєвропейської історіографії XVIII–XIX ст., як М. Вебер, Л. Ранке, Е. Майер, Т. Момзен, Т. Маколей, Вольтер та багатьох інших. Втім, «величезне враження», за його словами, на нього зробила знана праця родоначальника англійського позитивізму Томаса Бокля «Історія цивілізації в Англії» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 4).

Не менш вражаючим був перелік опрацьованої Б. Барвінським літератури з галузі східноєвропейської історіографії та україністики. Серед найбільш впливових він у першу чергу згадує твори своїх університетських учителів М. Грушевського, Л. Фінкеля, О. Бальцера та Б. Дембінського. Поряд із ними, пише про студіювання популярної монографічної серії «Руська історична бібліотека», в якій були опубліковані найкращі тексти М. Костомарова, В. Антоновича, М. Дашкевича, О. Левицького, І. Лінниченка, М. Іванішева, М. Владимирського-Буданова та ін. З полоністичної літератури початкуючий історик згадав монографії Ю. Шуйського, Ф. Конечного, М. Бобжинського, А. Левицького, А. Прохаски, К. Шайнохи й ін. Окремо молодий учений відзначає впливовість на свій фаховий світогляд праць тогочасних теоретиків історії Карла Лампрехта, Ернеста Бернгейма і Едуарда Меєра. Зрештою, Б. Барвінський вказує, що до його постійної лектури належали провідні славістичні видання «Записки НТШ», «Киевская старина», «Журнал Министерства народного просвещения», «Kwartalnik historyczny» та «Rozprawy Akademii Umiejętności w Krakowie». Щойно наведений вражаючий перелік дозволяє атестувати Б. Барвінського як феноменально працюючого і всебічно ерудованого початкуючого історика.

Зазвичай студенти філософського факультету у виборі життєвого шляху орієнтувалися на соціально престижний педагогічний фах, адже вчитель у ті часи був державним службовцем з добре оплачуваною працею. Втім, Б. Барвінського не приваблювала кар'єра педагога, незважаючи на те, що авторитетний для нього з усіх питань батько починав професійний шлях саме з вчителювання. З цього приводу в автобіографії молодий історик зазначає: «Вже від самих початків університетських студій я вирішив присвятити себе науковій праці. З запалом кинувся до вивчення історії середніх віків [...], а з них спеціально досліджував польсько-русько-литовські стосунки, особливо в XIII–XV ст.» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 2 – 2 зв.).

З огляду на щойно згадану наукову спеціалізацію, найбільш плідну співпрацю Б. Барвінський налагодив із М. Грушевським. До нашого часу дійшло листування молодого чоловіка з українським професором, яке дозволяє простежити особливості становлення їхніх взаємин, які чимало заважили на науковій долі Б. Барвінського. Він у своїх листах звертається за порадами стосовно літератури, вибору джерел, особливостей їхньої інтерпретації, а також просить учителя про перегляд перших проб пера й їхньої апробації на засіданнях Історично-філософської секції Шевченкового товариства, що уможливлювало подальше оприлюднення на сторінках «Записок НТШ». Для прикладу наведемо характерний уривок з листа молодого вченого до старшого колеги: «Звертаюсь до ВисокоПоважного Пана Професора з просьбою, о ласкаве переглянення рукописи, а коли б праця була пригідною до друку в «Записках», о ласкаве зреферованя її на історичній секції в Товаристві. [...] Цілу справу я віддаю вповні в руки ВисокоПоважного Пана Професора й за всякі зарядження, дотикаючі єї буду дуже вдячний. Рівно ж буду вдячний за се, якби ВисокоПоважний Пан Професор ласкаво донесли мині листовно о своїй гадці в тій справі» (ЦДІАУК, ф. 1235, оп. 1, спр. 334: 10 зв – 11). У відповідь на це та подібні прохання М. Грушевський терпеливо і доброзичливо давав фахові поради, узгоджував можливі терміни обговорення підготовлених досліджень, підшукував відповідних рецензентів, а відтак і готував до друку тексти учня у редактованих «Записках НТШ» (ВРЛННБ імені В. Стефаника, ф. 11, № Барв. 3500, п. 99: 1-2).

Втім, певною тінню на взаємини між учителем і його талановитим учнем ліг тривалий конфлікт М. Грушевського з О. Барвінським, заходами якого київський вихованець і отримав універси-

тетську кафедру (Тельвак, 2017). Одним із його наслідків було те, як твердять дослідники психологічного клімату львівської історичної школи (Тельвак, Педич, 2014), що знаний зі своєї щирої приязні до студіюючої молоді професор відмовив вихованцеві у роботі над черговим надісланим рукописом, вимовившись надмірною заклопотаністю. На прохання про допомогу М. Грушевський відповів: «Поважний Пане! Кількома наворотами брався я до читання Вашої праці, але що письмо дуже густе, а при тім помазане, забирає се дуже багато часу, а його не маю» (ВРЛННБ імені В. Стефаника, ф. 11, № Барв. 3500, п. 99: 5).

Нам складно сказати, наскільки така реакція була проявом хвилимих емоцій чи свідомого переосмислення взаємин, адже складні стосунки між двома діячами вимагають самостійного всебічного осмислення з урахуванням складних приватного та громадського контекстів. На нашу думку, не слід переоцінювати щойно наведеної цитати, адже подальший професійний діалог між М. Грушевським і Б. Барвінським був доволі інтенсивним і в цілому доброзичливим. Про це, приміром, свідчать постійні подяки молодого історика вчителю, які бачимо у більшості його друкованих праць студентських часів. Та й у зрілому віці вчений з пієтетом писав про М. Грушевського. Наприклад, у передмові до згадуваної монографії про Ю. Целевича він зазначив: «Нехай отже по завершенню отсеї праці буде дозволено мені згадати тут у першу чергу імя академіка Михайла Грушевського, котрого монументальна «Історія України-Руси» служила мені все трівким дороговказом протягом моєї 26-літньої наукової праці й, буде ним і в будучині. Його залізна трудящість була для мене захоотою й при писанню отсеї праці» (Барвінський, 1927: VI).

В свою чергу, М. Грушевський також всіляко підтримував свого учня в його намаганні опанувати секрети історичного фаху. З огляду на цю постійну опіку та попри певні непорозуміння з Барвінським-старшим, львівський професор вважав його сина одним із найкращих представників створеної ним наукової школи. Свідченням цього є як згадування Богдана в його публіцистичних виступах на захист чесного імені своїх вихованців перед шельмуванням польської преси (Грушевський, 1907), так й ініціатива з відновлення епістолярного діалогу в другій половині 1920-х років (Тельвак, Педич, 2016: 143-165).

Сумлінне навчання та невтомна самоосвіта уможливили Б. Барвінському реалізувати свою мрію про плідну науково-дослідну працю. Підсумком участі початкуючого історика у багатьох

згаданих наукових семінарах стали його перші розвідки, опубліковані на сторінках батькового часопису «Руслан» та редактованих М. Грушевським «Записок НТШ». Розмаїття проблематики студій Б. Барвінського студентських часів вражає, адже хронологічно вони охоплюють період від давньоруських часів і до XVIII ст. та присвячені дискусійним тоді питанням джерелознавства, сфрагістики, генеалогії й інших історичних галузей. Різноманітності тогочасних історичних інтересів молодого вченого сприяла праця протягом 1901–1903 рр. у львівському Крайовому архіві гродських і земських актів, де він у вільні від праці години робив виписки документів з XVI–XVIII ст., що висвітлювали історію руху опришків, маючи намір у майбутньому «написати їх історію від найдавніших часів» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 3). Відтоді найцікавіші з віднайдених документів учений час від часу оприлюднював друком.

Вже ранні публікації Б. Барвінського викликали чималу цікавість колег по історичному цеху. Вони відзначали подиву гідну працьовитість молодого вченого, його дослідницьку спостережливість і сміливість в опрацюванні заплутаних історичних сюжетів. Разом із тим, слушно вказувалося на певну юнацьку поспішність у висновках та категоричність суджень, що не підтверджувалися джерельним матеріалом. Для прикладу наведемо відгуки на першу друковану розвідку Б. Барвінського «З'їзд галицького князя Данила з угорським королем Белею IV в Прешбурзі 1250 р.» (1901). Київський рецензент, вихованець документальної школи В. Антоновича Никандр Молчановський вказав на амбітність молодого автора, що в дискусії іменитих дослідників (І. Шараневича, М. Дашкевича та М. Грушевського) стосовно дати зустрічі князя Данила з угорським королем Белею IV у Прешбурзі висунув і в цілому логічно намагався обґрунтувати власну гіпотезу. Разом із тим, на думку критика, початкуючий учений проігнорував джерельні свідчення, які суперечили його припущенню. З огляду на це, він підсумував: «В будь-якому випадку ми вважаємо, що здогадка п. Барвінського, хоча й правдоподібна, не задовольняє суворих критиків [...]» (Н. М., 1902: 38).

Ще гостріше першу пробу пера свого вихованця зустрів М. Грушевський. Він вказав на чималу гіпотетичність історичної реконструкції Б. Барвінського і закинув йому легковаження аргументів попередників, що зробило враження про цілу студію як «нерозважно написану розвідку». Причиною цих помилок досвідчений учений вважає зловживання молодшим колегою гіпо-

тетичною процедурою історичного дослідження на шкоду джерелозначно-реконструктивній. «Зрештою різні гріхи проти вимогів історичного методу стрічаємо ми й по інших місцях, – наголошує рецензент. – Саме вже се громадженне можливостей на можливостях на якій опирають ся виводи автора, тим вимогам не відповідають. [...] Не повинна така детальічна аналіза опирати ся й на самих готових курсах, не сягаючи до перших джерел – їх ніде майже не цитує автор. Такі прогрішення против історичної методи тим прикрийше бачити, що молодий автор показує чималу охоту до наукової роботи. А для неї наукова метода потрібна доконче» (Грушевський, 1902: 12).

Своєрідним фінальним акордом співпраці Б. Барвінського з його *alma mater* став захист докторської дисертації, яка в тогочасній освітній системі знаменувала завершення фахового становлення. Молодий історик доволі прискіпливо поставився як до вибору теми «Жигимонт Кейстутович – великий князь литовсько-руський 1432–1440 рр.», так і до її всебічного опрацювання. Ретельність у пошуку якомога ширшого кола джерел і їх інтерпретації в розумінні вченого суттєво спізнивала отримання ним наукового ступеню. Своїми переживаннями з цього приводу він поділився в листі до М. Грушевського: «Й справді мені дуже прикро, що молодші мої товариші мають вже то іспити, то докторати, а я все ще з нічим» (ЦДІАУК, 1235, оп. 1, спр. 334: 11 зв.).

Як свідчать листи Б. Барвінського та щоденник М. Грушевського, свій докторат молодий історик готував під постійною опікою старшого колеги. В багатьох листах він докладно інформував учителя про особливості опрацювання теми і просив консультацій з багатьох питань, постійно дякуючи «за клопіт, за прихильну раду» (ЦДІАУК, 1235, оп. 1, спр. 334: 1-11 зв.). В свою чергу, голова НТШ позитивно відгукувався на прохання Б. Барвінського про скликання для обговорення докторату свого університетського семінару і засідань Історично-філософської секції (Грушевський, 2021: 195). Найбільш важливе відбулося 13 червня 1905 р., на якому автор презентував останню частину студії про Жигимонта Кейстувича в присутності М. Грушевського, І. Франка, С. Томашівського та ін. (ЦДІАУЛ, ф. 309, оп. 1, спр. 42: 60 зв.). Наслідком цього зібрання було те, як писав пізніше Б. Барвінський, що його роботу «згодився проф. Грушевський прийняти jako докторську» (Барвінський, 1907: 3).

Попри те, що докторат Б. Барвінського був виконаний під багаторічною опікою М. Грушевського, офіційним керівником молодого вченого

став Л. Фінкель. Таку зміну викликав згадуваний вище конфлікт голови НТШ з О. Барвінським, що саме тоді досяг свого апогею. Оскільки згадана проблема вже отримала належне висвітлення в історіографії (Тельвак, Педич, 2016: 70), ми не зупинятимемося на ній докладніше. Згадаємо лише, що на відміну від докторатів більшості представників львівської історичної школи, праця Б. Барвінського побачила світ не на сторінках «Записок НТШ», а була видана окремою книгою в 1905 р. (Барвінський, 1905). Промоція ж на доктора філософії відбулася 31 травня 1907 р. Вона була успішною, хоча офіційний науковий керівник і мав серйозні зауваження до першої монографії Б. Барвінського. Серед іншого, у своєму відгуку Л. Фінкель вказував: «Однак сумлінності та працьовитості автора не дорівнює його історична проникливість [...]. Скрупульозно зібраний матеріал домінує над автором» (Тельвак, Педич, 2016: 384). Критичне спостереження на книгу свого учня висловив і М. Грушевський, відзначивши «старанно зроблений перегляд матеріалу, хоч не поглиблений і мало оригінальний взагалі» (Грушевський, 1993: 477).

Насамкінець декілька слів варто сказати про громадську діяльність Барвінського-студента. Неодноразово цитована вище його автобіографія для Львівського університету дозволяє ствердити, що попри наполегливе навчання і занурення у світ наукової творчості, початкуючий історик був активним членом української студентської громади. Про його авторитет серед колег говорить факт головування історичною секцією в «Науковому колі» товариства «Академічна громада», а також обрання скарбником «Академічного історичного кола» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 1693: 2 зв.).

Висновки. Підсумовуючи фахове становлення Б. Барвінського, відзначимо визначальний вплив на цей процес інтелектуального середовища Львівського університету. Юнакові поталанило навчатися у «золоту» добу історії цього навчального закладу, коли в ньому працювали визначні представники різних галузей історичної науки. Саме на заняттях професорів Л. Фінкеля, Б. Дембінського, Т. Войцеховського, О. Бальцера, О. Колесси, К. Студинського та ін. було закладено підвалини наукового світогляду початкуючого вченого. Втім, найбільший вплив на його фахове дозрівання мала співпраця з М. Грушевським, в якій були окреслені українознавчі зацікавлення та теоретико-методологічні погляди. Важливо, що у той час молодий історик не лише «споживав» готові знання, але й активно займався самоосвітою, виробляючи власний стиль наукової праці. У підсумку йому вдалося

реалізувати амбітні наукові плани, включно з підготовкою й успішним здобуттям докторату. І хоча рецепція ранніх студій Б. Барвінського була доволі критичною, оглядачі солідарно відзначали його дослідницьку ретельність, працьовитість та оригі-

нальність історичного мислення. Саме завдяки цим рисам, сформованим у студентські роки, він став авторитетним представником західноукраїнського історіографічного середовища першої половини ХХ ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барвінський Б. *Др Юліян Целевич (23. III. 1843–24. XII. 1892). Його наукова діяльність на полі української історіографії і етнографії в світлі давніших та новіших дослідів*. Львів, 1927. 334 с.
2. Барвінський Б. Заява. *Руслан*. 1907. Ч. 208. С. 3.
3. Барвінський Б. *Жигимонт Кейстutowич – великий князь литовско-руський (1432–1440 рр.)*. Історична монографія. Жовква, 1905. 169 с.
4. Відділ рукописів Львівської національної наукової бібліотеки імені В. Стефаника (ВРЛННБ імені В. Стефаника). Ф. 11. № Барв. 3500. П. 99. Арк. 5.
5. Грушевський М. Злобна напасть. *Діло*. 1907. Ч. 246. С. 1.
6. Грушевський М. *Історія України-Руси*. Київ : Наук. думка, 1993. 535 с.
7. Грушевський М. С. *Щоденник (1902–1914 рр.)*: У двох томах. Т. 1 (1902–1907) / Упоряд., вступна стаття, коментарі С. Панькова. Київ: ІУАД ім. М. С. Грушевського НАН України, 2021. 544 с.
8. Грушевський М. Рецензія: Богдан Барвінський – З'їзд галицького князя Данила з угорським королем Белею IV в Прешбурзі 1250 р. (історично-критична аналіза). *Записки НТШ*. 1902. Т. L. С. 12–13.
9. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 26. Оп. 7. Спр. 1693. 12 арк.
10. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 26. Оп. 15. Спр. 599. Арк. 3.
11. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 26. Оп. 15. Спр. 600. Арк. 3.
12. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 26. Оп. 15. Спр. 601. Арк. 3.
13. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Ф. 26. Оп. 15. Спр. 602. Арк. 3.
14. Колосовська О. «Нагорода за кривду» чи «сповнення обов'язку»: бібліотечна діяльність Богдана Барвінського (1908–1947). *Вісник Львівського університету. Серія: Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології*. 2008. Вип. 3. С. 191–99.
15. Н. М. [Молчановський Н.]. Рецензія: Богдан Барвінський. З'їзд галицького князя Данила з угорським королем Белею IV в Прешбурзі 1250 р. Історично-критична аналіза. Львів, 1901. *Киевская старина*. 1902. Т. LXXVI. С. 38–39.
16. Тельвак В. «Історичні вправи» Михайла Грушевського у Львівському університеті: спроба реконструкції. *Український археографічний щорічник. Нова серія*. 2016. Випуск 19/20. С. 313–322.
17. Тельвак В. Львівський університет у становленні історичної школи Михайла Грушевського. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 10. С. 46–52.
18. Тельвак В. Михайло Грушевський в оцінках своїх учнів (перша третина ХХ ст.). *Історіографічні дослідження в Україні*. 2013. Вип. 23. С. 160–197.
19. Тельвак В. Михайло Грушевський та Олександр Барвінський на тлі українського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ століття. *Записки НТШ. Праці Історично-філософської секції*. Т. CCLXX. 2017. С. 82–102.
20. Тельвак В., Педич В. *Львівська історична школа Михайла Грушевського*. Львів, 2016. 440 с.
21. Тельвак В., Педич В. Львівська історична школа Михайла Грушевського: культура конфлікту. *Spheres of culture. Journal of Philological, Historical, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies*. 2015. Volume X. S. 234–241.
22. Тельвак В., Педич В. Львівська історична школа Михайла Грушевського: становлення, функціонування, структура. *Galicja. Studia i materiały*. 2015. № 1. S. 229–251.
23. Тельвак В., Педич В. Львівська історична школа Михайла Грушевського: комунікативна природа та психологічний клімат. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2014. Вип. 25. С. 26–53.
24. Тельвак В., Педич В. Персональний склад львівської історичної школи Михайла Грушевського: методологічний аспект. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Історія»*. 2015. Вип. 36. С. 18–35.
25. Фелонюк А. Барвінський Богдан. *Наук. т-во ім. Шевченка. Енциклопедія / Том I, А–Бібл.* Львів, 2012. С. 426–430.
26. Центральний державний історичний архів України у Києві (ЦДІАУК). Ф. 1235. Оп. 1. Спр. 334. Арк. 1–11.
27. Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАУЛ). Ф. 309. Оп. 1. Спр. 42. Арк. 60 зв.
28. Чорновол І. Син «руського станьчика»: Богдан Барвінський. *Багатокультурне історіографічне середовище Львова в ХІХ і ХХ століттях*. Львів; Жешув, 2006. Т. IV. С. 421–434.

REFERENCES

1. Barvinskyi, B. (1927). *Dr Yulian Tselevych (23. III. 1843–24. XII. 1892). Yoho naukova diialnist na poli ukrainskoi istoriohrafii i etnohrafii v svitli davnishykh ta novishykh doslidiv [Dr. Yuliyany Tselevich (23. III. 1843–24. XII. 1892). His scientific activity in the field of Ukrainian historiography and ethnography in the light of older and more recent research]*. Lviv. 334 s. [in Ukrainian].
2. Barvinskyi, B. (1907). Zaiava [Statement]. *Ruslan*. Ch. 208. S. 3. [in Ukrainian].
3. Barvinskyi, B. (1905). *Zhygymont Keistutowych – velykyi kniaz lytovsko-ruskyi (1432–1440 rr.)*. *Istorychna monohrafiia [Zhigimont Keistutowych – Lithuanian-Russian Grand Duke (1432–1440). Historical monograph]*. Zhovkva, 169 s. [in Ukrainian].

4. Viddil rukopysiv Lvivskoi natsionalnoi naukovoï biblioteky imeni V. Stefanyka (VRNLNB named after V. Stefanyk) [Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv, Department of manuscripts (VRNLNB named after V. Stefanyk)]. F. 11. № Бавв. 3500. P. 99. Ark. 5. [in Ukrainian].
5. Hrushevskiy, M. (1907). Zlobna napast [A malicious attack]. *Dilo*. Ch. 246. S. 1. [in Ukrainian].
6. Hrushevskiy, M. (1993). *Istoriia Ukrainy-Rusy [History of Ukraine-Rus]*. Kyiv : Nauk. dumka. 535 s. [in Ukrainian].
7. Hrushevskiy, M. (2021). *Shchodennyk (1902–1914 rr.) [Diary (1902–1914)]*: U dvokh tomakh. T. 1 (1902–1907) / Uporiad., vstupna stattia, komentari S. Pankova. Kyiv: IUAD im. M. S. Hrushevskoho NAN Ukrainy, 544 s. [in Ukrainian].
8. Hrushevskiy, M. (1902). Retseziia: Bohdan Barvynskiy – Zizd halytskoho kniazia Danyla z uhorskym korolem Beleju IV v Preshburzi 1250 r. (istorychno krytychna analiza) [Bohdan Barvynsky – The meeting of the Galician prince Danylo with the Hungarian king Belya IV in Preshburz in 1250 (historically critical analysis)]. *Zapysky NTSh*. T. L. S. 12–13. [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. F. 26. Op. 7. Spr. 1693. 12 ark. [in Ukrainian].
10. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. F. 26. Op. 7. Spr. 599. Ark. 3. [in Ukrainian].
11. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. F. 26. Op. 7. Spr. 600. Ark. 3. [in Ukrainian].
12. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. F. 26. Op. 7. Spr. 601. Ark. 3. [in Ukrainian].
13. Derzhavnyi arkhiv Lvivs'koi oblasti (DALO) [State archives of Lviv Oblast]. F. 26. Op. 7. Spr. 602. Ark. 3. [in Ukrainian].
14. Kolosovska O. (2008). „Nahoroda za kryvdu“ chy „spovnennia oboviazku“: bibliotekna diialnist Bohdana Barvynskoho (1908-1947) [“A reward for damage” or “a doing of duty”: library activity of Bohdan Barvynsky (1908–1947)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Knyhoznavstvo, bibliotekoznavstvo ta informatsiini tekhnolohii*. Vyp. 3. S. 191–99. [in Ukrainian].
15. N. M. [Molchanovskiy M.]. (1902). Retseziia: Bohdan Barvynskiy – Zizd halytskoho kniazia Danyla z uhorskym korolem Beleju IV v Preshburzi 1250 r. (istorychno krytychna analiza) [Bohdan Barvynsky – The meeting of the Galician prince Danylo with the Hungarian king Belya IV in Preshburz in 1250 (historically critical analysis)]. *Kyevskaia staryna*. T. LXXVI. S. 38–39. [in Ukrainian].
16. Telvak, V. (2016). “Istorychni vpravy” Mykhaila Hrushevskoho u Lvivskomu universyteti: sprobha rekonstruktsii [Mykhailo Hrushevskiy's “Historical Exercises” at Lviv University: an attempt at reconstruction]. *Ukrainskyi arkheohrafichnyi shchorichnyk. Nova serii*. Vyp. 19/20. S. 313–322. [in Ukrainian].
17. Telvak, V. (2014). Lvivskiy universytet u stanovlenni istorychnoi shkoly Mykhaila Hrushevskoho [Lviv University in the formation of the historical school of Mykhailo Hrushevskiy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 10. S. 46-52. [in Ukrainian].
18. Telvak, V. (2013). Mykhailo Hrushevskiy v otsinkakh svoikh uchniv (persha tretyna XX st.) [Mykhailo Hrushevskiy in the evaluations of his students (first third of the 20th century)]. *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini*. Vyp. 23. S. 160–197. [in Ukrainian].
19. Telvak, V. (2017). Mykhailo Hrushevskiy ta Oleksandr Barvynskiy na tli ukrainskoho rukhu kintsia XIX – pershoi tretyny XX stolittia [Mykhailo Hrushevskiy and Oleksandr Barvynskiy against the background of the Ukrainian movement of the end of the 19th – the first third of the 20th century]. *Zapysky NTSh. Pratsi Istorychno-filosofskoi sekti*. T. CCLXX. S. 82–102. [in Ukrainian].
20. Telvak V., Pedych, V. (2016). *Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho [Lviv historical school of Mykhailo Hrushevskiy]*. Lviv. 440 s. [in Ukrainian].
21. Telvak V., Pedych, V. (2015). Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho: kultura konfliktu [Mykhailo Hrushevskiy Lviv Historical School: Culture of Conflict]. *Spheres of culture. Journal of Philological, Historical, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies*. Volume X. S. 234-241. [in Ukrainian].
22. Telvak V., Pedych, V. (2015). Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho: stanovlennia, funktsionuvannia, struktura [Mykhailo Hrushevskiy Lviv Historical School: formation, functioning, structure]. *Galicja. Studia i materiały*. № 1. S. 229–251. [in Ukrainian].
23. Telvak V., Pedych, V. (2014). Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho: komunikatyvna pryroda ta psykhologichnyi klimat [Mykhailo Hrushevskiy Lviv Historical School: communicative nature and psychological climate]. *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini*. Vyp. 25. S. 26–53. [in Ukrainian].
24. Telvak V., Pedych, V. (2015). Personalnyi sklad lvivskoi istorychnoi shkoly Mykhaila Hrushevskoho: metodolohichni aspekt [Personnel of the Lviv historical school of Mykhailo Hrushevskiy: methodological aspect]. *Problemy humanitarnykh nauk. Serii “Istoriia”*. Vyp. 36. S. 18–35. [in Ukrainian].
25. Feloniuk, A. (2012). Barvynskiy Bohdan. *Nauk. t-vo im. Shevchenka. Entsyklopediia / Tom I, A–Bibl*. Lviv. S. 426–430. [in Ukrainian].
26. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u m. Kyiv (CDIAUK) [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv]. F. 1235. Op. 1. Spr. 334. Ark. 1–11. [in Ukrainian].
27. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u m. Lviv (CDIAUL) [Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv]. F. 309. Op. 1. Spr. 42. Ark. 60 zv. [in Ukrainian].
28. Chornovol, I. (2006). Syn “ruskoho stanchyka”: Bohdan Barvynskiy [Son of the “Russian Stanchik”: Bohdan Barvynskiy]. *Bahatokulturne istoriografichne seredovyshche Lvova v XIX i XX stolittiakh*. Lviv; Zheshuv, T. IV. S. 421–434. [in Ukrainian].

УДК 94 (4/9)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-4>**Микола ПРИХОДЬКО,**
*orcid.org/0000-0002-7428-8540*кандидат історичних наук,
докторант кафедри всесвітньої історії та археології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна) prihod@ukr.net**АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ПРИЯТЕЛІВ НАУКИ В ПОЗНАНІ.
ПЕРШІ РОКИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ЧАСИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ
(1884, 1917–18 РР.)**

Познанське товариство приятелів науки (PTPN) було одним із найстаріших, найбільших та найвпливовіших наукових установ у Польщі починаючи з другої половини 19 ст. Специфічні умови функціонування об'єднання в умовах домінування німецької адміністрації та абсолютного ігнорування польської культури з боку владних структур зробили його цінним предметом дослідження з точки зору різних наукових дисциплін і спеціальностей, серед яких, як культурологія, мистецвознавство, соціологія так і історичні науки.

Завданням дослідження, результати якого представлені в цій статті, було визначити, наскільки напрямки діяльності організації відповідають поняттю осередку сприяння збереженню пам'яток культури. Було сформульовано дві дослідницькі гіпотези. Перша – це теза про те, що Товариство від початку свого існування виконувало функції, які зараз прийнято покладати на суб'єктів, визначених як центр зберігання пам'яток культури. Друге – теза про, що з часом Товариство перетворилось на частину культурної спадщини Польщі.

З'ясовано, що назва організації трансформувалася протягом часу свого існування і оригінальною назва була: Познанське Товариство Приятелів Наук. У 1907 році було введено назву Товариство приятелів наук в Познані.

Товариство та його діяльність змінювалися в кореляції із соціально-політичними трансформаціями на польських землях. Зовнішній контекст і політична ситуація завжди мали значний вплив на спосіб досягнення статутних цілей Товариства.

Виокремлено п'ять основних періодів в розвитку організації. Характерними датами початку цих періодів були 1857 р., 1871 р., 1918 р.

Відновлення незалежності Польщі в 1918 році значно видозмінило завдання та умови діяльності організації заснованої для захисту польськості в роки пруського панування. З відновленням незалежності інституційно-правове середовище функціонування організації, пов'язаної з охороною та поширенням культурної спадщини польського народу увійшло в стабільний курс, з елементами державного фінансування.

Висвітлено, що завдяки активній дослідницькій діяльності та численним пожертвуванням бібліотека Товариства швидко зростала, а також множилися музейні колекції організації, зокрема історичних та національних пам'яток, які стали базою для пізніше створеного створення Національного музею в Познані.

Власний будинок ПТПН став культурним, науковим і музейним центром, який виставки та заходи, які проводилися в його приміщеннях динамічно розвивали національну культуру регіону Великопольща.

Ключові слова: громадські організації, громадянське суспільство, інституціоналізм, артикуляція інтересів, Німецька імперія.

Mykola PRYKHODKO,
*orcid.org/0000-0002-7428-8540*Ph.D,
Doctoral student at the Department of World History and Archeology
Ukrainian Dragomanov State University
(Kyiv, Ukraine) prihod@ukr.net**ASPECTS OF THE SOCIETY OF FRIENDS OF SCIENCE IN POZNAN. THE FIRST
YEARS OF OPERATION AND THE TIMES OF THE FIRST WORLD WAR
(1884, 1917–18)**

The Poznan Society of Friends of Science (PTPN) was one of the oldest, largest and most influential scientific societies in Poland. Such prerequisites made it a valuable subject of research from the point of view of various scientific disciplines and specialties, including cultural studies, art studies, sociology, and historical sciences.

The task of the research, the results of which are presented in this article, was to determine the extent to which the organization's activities correspond to the concept of a center for storing cultural monuments. Two research hypotheses

were formulated. The first is the thesis that, from the beginning of its existence, the Society performed the functions that are now usually assigned to entities designated as a center for the preservation of cultural monuments. The second is the thesis that over time the Society itself has become a part of Poland's cultural heritage.

It was found out that the name of the organization was transformed during its existence and the original name was: Poznan Society of Friends of Science. In 1907, the name Society of Friends of Sciences in Poznan was introduced.

The society and its activities changed in the rhythm associated with historical changes in Poland. The external context and the political situation have always had a significant impact on the way the Society's statutory goals are achieved. Five main periods in the development of the organization can be distinguished. The characteristic dates of the beginning of these periods were 1857, 1871, and 1918.

The restoration of Poland's independence in 1918 significantly changed the tasks and conditions of activity of the organization founded to protect Polishness during the years of Prussian rule. With the restoration of independence, the institutional and legal environment of the organization related to the protection and dissemination of the cultural heritage of the Polish people entered a stable course, with elements of state funding.

It was highlighted that thanks to active research activities and numerous donations, the library of the Society grew rapidly, and the museum collections of the organization multiplied, in particular; historical and national monuments, which became the basis for the later establishment of the National Museum in Poznań.

The PTPN's own building became a cultural, scientific and museum center, whose exhibitions and events held in its premises dynamically developed the national culture of the Wielkopolska region.

Key words: public organizations, civil society, institutionalism, articulation of interests, German empire.

Мета – висвітлити вектори діяльності громадського об'єднання з підтримки польської науки наприкінці 19 ст. та в останні роки Першої світової війни.

Огляд останніх досліджень. Польська історіографія даної проблеми є не достатньо широкою. До переліку нечисленних праць присвячених діяльності організації належить робота М. Варковської «Музейні збірники Познанського товариства приятелів науки 1857–1922 рр.» в якій автор дослідив музейний вектор практики товариства, висвітлив колекцію пам'яток історії, які зберігалися у фондах організації. В доробку Р. Марчіняка «Зв'язки Познанського товариства приятелів науки з польськими науковими осередками в період імперської окупації» були проаналізовані контакти, кореспонденція організації з партнерами по профільній, науковій діяльності. В праці А. Войтковського «Історія товариства приятелів науки в Познані» в загальних рисах окреслений шлях організації, знакові події в її історії, зміни адміністративного апарату, структури та керівного складу.

Постановка проблеми. Не достатньо дослідженою в вітчизняній та польській історіографії залишається тематика діяльності громадських об'єднань польської громади Німецької імперії наприкінці 19 ст. – першій чверті 20 ст.

Виклад основного матеріалу. **Основні напрямки діяльності – 1884 р.** Познанське товариство приятелів науки, концентрувало в собі грошові внески активних членів організації з метою накопичення джерельної бази для науковців, створення платформи для проведення досліджень та ведення фахових дискурсів. Водночас, особливу роль і пріоритетність в користуванні матеріаль-

ною базою відводили учасникам організації: «Громада, в важких умовах життя підтримуючи своїми пожертвами заклад, має право вимагати, щоб цінності, що зберігаються в ньому, не були для неї таємницею, ставали доступними, особливо профільним фахівцем» (Sprawozdanie, 1884: 6).

До регулярних поповнень матеріальної бази організації відносилися книжкові примірники та матеріальні пам'ятки минулого: так в 1884 році до складу фондів товариства надійшло 497 книг у 654 томах від пожертв меценатів, 20 рукописів, 6 карт, 414 гравюр, 2 фотовідбитки, 20 урн з розкопок – «одна з яких повна старих монет», 80 монет і медалей, 3 малюнки, 2 альбоми старовини, посмертна маска о. архієпископа Пшилуського» (Sprawozdanie, 1884: 7).

В 1884 році одним із основних джерел доходу організації були виставки експонатів, які перебували в фондах об'єднання, так: «Музейні колекції, за винятком членів Товариства, їхніх родин за останнє півріччя відвідали 1134 особи, що на 144 більше, ніж за попереднє півріччя» (Sprawozdanie, 1884: 7). З огляду на даний інформаційний фрагмент, виставкова діяльність прогресувала, зростала зацікавленість серед населення краю, що втілювалось в значному зростанні в приблизно 10% доходів від продажу квитків.

Значним попитом користувався читальний зал бібліотеки організації, як зазначалося в звітах з засідань товариства за 1884 рік: «187 читачів працювали в читальній залі у визначені регламентом години. Для їх використання було видано 369 праць у 703 томах і 26 рукописів, також 209 творів у 405 томах було випозичено на винос» (Sprawozdanie, 1884: 7). Самокритично характеризували популярність бібліотеки серед польської

громади краю, зазначаючи: «Порівняно зі статистикою великих бібліотек ці цифри незначні й малі; але вони заслуговують на увагу, і слід очікувати, що з часом і ми розвинемо більш живий інтерес до літератури та мистецтва» (Sprawozdanie, 1884: 7). Отже, метою функціонування бібліотек для керівництва товариства було поширення зацікавленості польською літературою і мистецтвом, а не доходи від користування бібліотечними фондами, квитками від відвідування виставок.

Окремим структурним елементом організації була археологічна комісія, яка в 1884 році почала свій шлях і не ще не налагодила дисципліну в своєму складі, так: «п. К. Козловський запропонував, щоб археологічна комісія також звітувала про свою діяльність у майбутньому, а п. д-р Шульц пояснював, що археологічна комісія, членом якої він є, ще не збиралася» (Sprawozdanie, 1884: 8). Як бачимо, прослідковується ситуація, коли номінально, згідно документів існував підрозділ товариства, але на практиці профільна діяльність абсолютно не проводилася.

Оптимізували власну друковану продукцію, видозмінюючи її і кастомізуючі під потреби часу. Так, на одному із засідань в межах дискусії п. Добровольський, посилаючись на попередні тези дискусії апелював до рішення зібрання друкувати каталоги картин лише німецькою мовою, але й французькою зауважуючи: «Товариство наше відвідують не тільки німці, але й інші іноземці і що французьку, як загальноєвропейську мову, знають усі освічені люди» (Sprawozdanie, 1884: 8). Таким чином, дискусії під час зборів членів організації був дієвим механізмом, який в процесі винесення пропозиції відбирав найбільш оптимальну версію модернізації механізму організації.

Водночас, з метою економії коштів організації, в результаті була виокремлена та прийнята за логічну та єдину вірну пропозиція з зміни мови перекладу з німецької на французьку, так: «Дехто підтримує це з фінансових міркувань, бо якби друкувався німецький каталог, то треба було б друкувати його й іншими іноземними мовами, чого фонди Товариства не дозволяють, а більше того, німці, які відвідують наш Музей, такі освічені, що розуміють французьку» (Sprawozdanie, 1884: 9). Отже з огляду всеєвропейську знаність французької мови, дана мова була визначена, як офіційна мова каталогів музею Товариства.

В складі організації існував відокремлений відділ – медичне відділення. Так, на третьому засіданні відділу, що відбулося 7 березня 1884 року, відбулися дебати з питань дифтерії в межах розгляду питань порядку денного засідання

присвяченого темі – «Загальноєвропейське захворювання». В дискусії прийняли участь усі присутні. Наприкінці, якої було оприлюднено доповідь д-р Осовицького, яку потім «також було опубліковано в журналі «Огляд ліків» (Sprawozdanie, 1884: 10). Отже медичний відділ піднімав до розгляду актуальні питання фармацевтичної, медичної галузей науки, займалися пошуком шляхів боротьби і превенції масовим тогочасним захворюванням розповсюджених в регіоні. На даному засіданні, в якості демонстрації результатів медичної практики д-р Вічеркевич представив «пацієнта, якому він створив штучну повіку за методом Ванлсворта» (Sprawozdanie, 1884: 10). На четвертому засіданні медичного відділу, що відбулося 4 квітня 1884 р., д-р Вічеркевича знову продемонстрував публіці пацієнта, якому він зробив операцію на очах «з використанням різних методів, а також пацієнта, в якого була оперована напівкуляста пухлина рогівки» (Sprawozdanie, 1884: 10).

26 червня 1884 року в польському театрі відбулися збори Товариства друзів. Згідно зі статуту Товариства: «приблизно 1 липня кожного року мають проводитися публічні збори, відкриті для широкої публіки, на яких президент або будь-який член правління коротко розповідатиме про результати річного наукового руху у товаристві, а один із учасників має прочитати лекцію» (Sprawozdanie, 1884: 11). З огляду на даний фрагмент можемо констатувати, що щорічна звітність і справи адміністративні тісно переплеталися із лекційною практикою, що було зафіксовано в установчих документах.

Відповідно до установчих документів керівництво (Zarząd) Товариства Приятелів Наук «складалося з п'яти членів», до яких в 1884 році належали: «президент Станіслав Козьмяна, віцепрезидента радник з питань здоров'я д-р. Теофіл Матецький, скарбник-радник д-р Вітольд Матецький, редактор д-р Лебінський» (Sprawozdanie, 1884: 14). Таким чином, складу вищого керівництва організації належали очільники адміністративного апарату, очільники фінансового та видавничого секторів.

Вектори діяльності Товариства були втілені в трьох окремих наукових відділах: Історико-літературному відділі, «очолюваному п. Козьмяном, а після його хвороби президентом відділу п. Владиславом Бентковським та секретарем відділу п. Каролем Козловським». Відділ природничих наук знаходився під керівництвом професора Шафаркевича та секретаря відділу д-р. Куштелана. Медичний відділ, президентом якого був д-р.

Матецький та секретар д-р Болеслав Вичеркевич. Окрім того, в складі історико-літературного відділу було створено окрему археологічну комісію (Sprawozdanie, 1884: 15).

Відділ природничих наук організації минулого 1884 року, згідно звіту озвученого під час засідань товариства, провів 8 засідань. На даному засіданні прозвучали доповіді: секретар товариства оприлюднив свої міркування на тему: «гіпотезу Труста про космічний ефір і пояснення всіх природних явищ», проф. Шафаркевич прочитав лекцію щодо особливостей пошуку джерел дослідження, проф. Шокальський на засіданні історичного факультету розповів про картини Матейка з оптичної точки зору, п. Мілевський доповів: про визначення кількості цукру, що міститься в рідинах, за допомогою поляризації світла (Sprawozdanie, 1884: 15).

За пропозицією проф. Шафаркевича, природничий відділ в 1884 році започаткував проєкт видання геологічних карт: «у яких були б представлені всі характерні мінерали, які знаходяться у Познанському герцогстві» (Sprawozdanie, 1884: 32). На видавництво даного видання «п. А. Чешковський виділив 200 марок і стільки ж було до виділено господарчим відділом. Оскільки витрати на видавництво складе близько 800 марок, правління Товариства пообіцяло допомогти природничому відділу надзвичайною пожертвою для цієї мети в розмірі 100 марок» (Sprawozdanie, 1884: 32). Отже, перманентною проблемою на шляху до реалізації перспективних проєктів були фінансові проблеми, нестача вільних коштів.

Ще одним перспективним проєктом загальні параметри якого обговорювалися на засіданнях відділу було питання облаштування метеорологічної та лісогосподарської станцій. Дане питання було підняте до розгляду відділом на кількох нарадах, і «це питання досі стоїть на порядку денному нарад відділу» (Sprawozdanie, 1884: 32).

Колекція Товариства в 1884 році збагатилася значною кількістю різноманітних наукових матеріалів, а саме: «бібліотека отримала 1200 екземплярів різних творів і кілька десятків брошур, серед них 800 томів і десятків брошур п. Ігнація Беліцького, чільне місце у бібліотеці організації зайняв «балагодійний дар п. Рачильського – Великий універсальний словник 19 ст. в 11 томах, придбаних за 600 марок»[19]. Також за 1884 рік нумізматична колекція Товариства поповнилася 998 монетами та 88 медалями, серед яких 82 медалі і 530 монети від п. Ігнація Беліцького, 6 медалей і 394 монети від п. Топольського (Sprawozdanie, 1884: 37).

До структури організації належав музей історичних пам'яток, який був відкритий в 1883 році рішенням зборів членів організації, на який керівництво товариства поклало великі надії: «хоч ще невеликий за розміром, ідея вкинута в серця наших земляків, проросте на благодатнішому ґрунті і принесе багаті плоди. у майбутньому» (Sprawozdanie, 1884: 21).

Важливим способом залучення грошових коштів до каси організації та водночас інструментом поширення польської культури серед населення була Галерея польських художників, яка була унікальним закладом із широким виставковим фондом: «Немає жодної іншої публічної колекції в Польщі, яка містила б стільки творів польських художників, що представляли б історичний розвиток польського малярства від часів Станіслава до розквіту нашого мистецтва сьогодні» (Sprawozdanie, 1884: 22). Фонд галереї динамічно збагачувався і в 1883 році галерея отримала цінні експонати, серед яких був дар «відомого скульптора, професора Віктора Лодзі-Бродзького з Риму, мецената нашої галереї» (Sprawozdanie, 1884: 22). Збільшення виставкового фонду пропорційно вплинуло і на зацікавленість публіки до галереї, що втілювалося в збільшенні частоти відвідувань, так: минулого року платно його відвідало 2224 особи, не враховуючи членів Товариства» (Sprawozdanie, 1884: 23).

Зважаючи на специфічну структуру констатуємо, що завданнями організації була підтримка науки і літератури польської громади: «стоїмо в святу годину, що зіграла наші розуми й серця і стала справжньою духовною зорею Наукового Товариства, завданням і метою якого є плекання науки і літератури польською мовою» (Sprawozdanie, 1884: 25).

Водночас керівництво організації налагоджувало міжнародну діяльність з науковими осередками поляків Малопольщі, регіону яких на той час входив до складу Австро-Угорської імперії. В 1884 році керівництво Товариства приятелів науки у Познані отримало запрошення від Академії Мистецтв і Наук у Кракові взяти участь у святкуванні річниці Кохановського: «призначили окремий ювілейний комітет, якому було наказано сформувати делегацію на Краківський з'їзд, та одночасно доручивши розпочати підготовку урочистого святкування тут, у нашій організації» (Sprawozdanie, 1884: 25).

Фінансовий стан організації в 1884 році знаходився в наступному стані:

готівкою – 17999, 03 мк., витрати готівки – 13571, 99 мк. Різниця: 4427, 04 мк. (Sprawozdanie,

1884: 41). Таким чином бухгалтерське сальдо за 1884 рік було позитивним, що характеризує фінансову діяльність організації як задовільну. Окрему статтю фінансового активу організації займали цінні папери: познанські заставні облігації – 22800 мк., облігації Одолановського повіту – 3000 мк., акції Торунського банку – 1200 мк., акції Познанського базару – 7500 мк. (Sprawozdanie, 1884: 41).

Стан справ в роки I світової війни – 1917 р. Продовжуючи започатковані в кінці 19 ст. традиції, наприкінці Першої світової війни організація дотримувалася обраного вектору розвитку. Так, список активних членів Товариства станом на 31 грудня 1917 р. мав наступні показники а) членів-добродіїв – 2 б) довголітніх членів – 30 в) рядових членів – 756. Разом 788 осіб (Sprawozdanie, 1917: 4).

Постійним предметом спрямування зусиль керівництва організації був шлях на зміцнення фінансових основ. В даний період майно товариства складалося переважно з нерухомого майна, будинку на вул. Вікторії 26/27. Доходи від оренди данного будинку, зокрема від здачі приватним орендарам складали –14798 мк., які майже повністю покривали витрати на утримання музею, а саме: центральне опалення – 7270, 21 мк., ремонт – 2573, 46 мк., податки – 2 414, 10 мк., витрати води – 751, 20 мк., освітлення – 444, 19 мк., іпотечні відсотки – 1514, 40 мк., загалом – 14 967, 56 (Sprawozdanie, 1917: 7). Таким чином, витрати на утримання будинку на 169 мк. перевищували доходи від здачі в оренду частини приміщень приватним особам, що в умовах світової війни було задовільним результатом.

Грошові кошти організації станом на 31 грудня 1917 року було розділено на готівку та депозити в банках, так: грошові кошти в касі складали 1222, 42 мк., капітал у банках був вкладений в трьох установах. В Банку Асоціації Комерційних Товариств (Познань) знаходився вклад розділений на 4 рахунках: 1) 2553,20 мк., 2) 1893,67 мк., 3) 707,90 мк., 4) 5600 мк. В Торгівельному банку (Познань) знаходилася сума вкладу у розмірі – 29725 мк. Банк Кратохвіл і Перначиньський на двох рахунках: 1) під 5% на суму 24043,30 та 2) під 3% на суму 16725,34. Загальна сума вкладів – 80648,41 мк. (Sprawozdanie, 1917: 7).

Протягом 39 років (1874–1913) Товариства Приятелів Наук у Познані отримувало благодійні внески від меценатів, так до найбільш знакових з них в 1874 році належав дар від д-р Крайнського (Вроцлав) у сумі 3000 мк. та від о. Зенкевича (Гнезно) –1200 мк., 1885 р. д-р Шебеля (Лешно) –

3000 мк., 1887 р. Куреров (Варшава) – 985,20 мк., 1887 р. від Барциковського (Познань) – 1000 мк. та від В. Бентковського (Познань) – 206,75 мк., 1892 р. Джембовський (Рошкув) – 500 мк. та Юзеф Делерт – 200 мк., 1895 р. – Владислав Ядзевський (Познань) – 300 мк., 1897 р. о. Дидинський – 3050,05 мк., 1904 р. проф. Вічеркевич (Краків) – 1000 мк., 1907 р. Ульбріх – 500 мк., в 1907 році Антоній і Флорантіна Сухожевські – 2000 мк., 1901 р. Радкевич (Познань) – 884,75 мк., 1910 р. о. Вармінський – 5000 мк., 1911/12 Стржелінський – 2284,60 мк., 1913 р. – князь Адам Чарторийський (Сенява) – 40 000 мк. (Sprawozdanie, 1917: 8).

Проект бюджету організації на на 1918 рік

Прибуток	витрати		
15 000	внески звичайних членів		
10 000	внески привілейованих членів		
8000	відсотки з капіталу		
2 000	квитки до музею музей		
1000	прибуток від будинку		
1000	субсидії	2000	
3000	друк та палітурка		6000
	зарплата працівників	30000	
	і адміністративні витрати	5000	
3000	нестача		
43 000	Разом	43 000	(Sprawozdanie, 1917: 12)

З огляду на прокт бюджету на 1918 рік, прибуткова і витратна частина була збалансована, заробітна плата та витрати на видавництво забезпечувалися за рахунок відсотків від депозитів в банках, прибутку від здачі в оренду приміщень будинку, продажу квитків та державних субсидій.

Дотації надходили і від інших громадських організацій, так Музейне Товариство, до складу якого входило 850 членів, надіслало 1150 мк. на нові придбання для галереї картин та 2000 мк. на підтримку бібліотеки і 320 марок на зберігання бібліографічних дублікатів. За власний кошт видали ілюстрований «Довідник доісторичних колекцій Товариства приятелів науки» і один том «Музейні записки» з 1916 року (Sprawozdanie, 1917: 12).

В 1917 р. Бібліотека Товариства, примножувала свої фонди, серед найважливіших надбань року: «повне 12-томне видання творів Міцкевича, видане Пінігом і Райтером; твори Виспянського, Конапницької, Касправича, Стафа; історичні праці проф. Кахановського; статистичні та географічні праці проф.Ромера, праці з геології Камаровича (Sprawozdanie, 1917: 13). Також значні дари бібліотека отримала від двох меценатів: «д-р. Пекуцького з Познані – великий оберемок цінні польські гравюри XVI, XVII ст. та XVIII. (76 томів)

та від п. Мельжинського з Івна – 409 творів XV–XVIII ст.» (Sprawozdanie, 1917: 13).

Фонд Бібліотеки в 1917 р. налічував колекції 69 журналів «отриманих переважно шляхом дарування чи обміну». Частина з яких надходила від о. Кшижановського, а саме щорічні періодичні видання: «Надвісянин, Стжеха, Дженнік Польський, Блушч, Домовий гардіан, Гвездка Тішинська» (Sprawozdanie, 1917: 13).

Водночас декларувалася мета роботи бібліотечних працівників – «зробити бібліотеку доступною для населення». З цією метою алфавітний каталог книг для читального залу постійно оновлювався і «просунувся до літери М, налічував 4000 карток» (Sprawozdanie, 1917: 13).

Музей організації в окресленому році продовжував видавничу діяльність, так керівник історичного відділу музею д-р. Кастржевський видав «короткий путівник німецькою мовою під назвою “Kurzer Plihrer durch die vargeschichtliche Abteilung d. Graf. Mielzynski’schen Museums der Ges. der Preunde der Wissenschaften” та підготував до друку розлогий «Путівник до колекції доісторичної Музею ім. Мельжинського» (Sprawozdanie, 1917: 14).

Інтерес громадськості до галереї у 1917 р. викликала виставка дарів від меценатів, переданих до колекцій і розміщена у «малій залі, акція мала на меті примноження фондів серед книголюбів польського мистецтва. Видано було дві серії листівок із образами галереї та була організована виставка колекцій творів польського живопису в пам’ять про Ю. Брандта та Веруш-Кавальського» (Sprawozdanie, 1917: 15).

Керівництво галереї в 1917 році робило ставку на доповіді та лекції з метою залучення ширшого кола відвідувачів та меценатів. Ці зусилля принесли певні результати, з яких слід виділити одноразові пожертви на цілі галереї «п. Касправіча з Гнезно – 500 мк., п. Грабського з Гнезно – 100 мк. та п. Драстега з Познані – 500 мк.» (Sprawozdanie, 1917: 15).

Влаштувало Товариство і тематичні виставки. Так, у листопаді 1917 р. організована до 100-річчя смерті Т. Кастюшка виставка «пам’ятних речей Костюшкової доби» і відкрита до початку квітня 1918 р. Її відвідало понад 4500 осіб, а прибуток від входу до цієї виставки та відкритої одночасно виставки Брандта і Кавальського становив 3771, 10 мк. (Sprawozdanie, 1917: 16).

Загалом в 1917 році музей організації відвідало 2523 осіб. Дохід від входних квитків та продажу каталогів склав – 734, 15 мк. Водночас протягом року музейні служби опрацювали «685 отрима-

них листів, зі свого боку було надіслало понад 3000 листів та різної друкованої продукції» (Sprawozdanie, 1917: 4).

Необхідність існування музею керівний склад організації формулював в наступних сентенціях: «вірячи в краще майбутнє, ми хотіли служити в даних обставинах, відповідно до наукових та культурних потреб сучасного покоління, намагаючись передати наші пам’ятки минулого наступним поколінням у незмінному стані» (Sprawozdanie, 1917: 4).

В 1917 році склад членів організації залишався на задовільному рівні, зважаючи на негативний чинник світової війни, так станом на 31 грудня 1917 р.:

привілейованих членів-меценатів налічувалось 2, 30 членів-активістів та 756 постійних членів. Всього – 788 (Sprawozdanie, 1917: 9). До 30 членів-активістів належали особи які зробили одноразовий внесок у розмірі щонайменше 1000 мк., водночас «п. Кшиштоф Мелжинський з Велької Ленки набув статусу члена зробивши внеском у розмірі 10 000 мк.» (Sprawozdanie, 1917: 9).

В 1917 році організація отримувала значні дари від меценатів, так Обрієла Навроцька пожертувала 300 мк. на потреби організації заповівши «власні колекції Товариство етнологічному, а відсотки від дерозитів в банку нашої компанії. Знаковим був дар від д-ра Романа Майя, який «склав 24000 мк. готівкою. Даний внесок сформував Фонд імені Романа Майя який мав на меті за рахунок відсотків утримувати природничі колекції товариства» (Sprawozdanie, 1917: 9). Окрім цих надходжень, в 1917 році від слов’янсько-літературного гуртка з Вроцлава надійшла сума у розмірі – 1000 мк. (Sprawozdanie, 1917: 9).

Після закінчення звітнього року надійшло 5000 мк. в фонд імені проф. д-р. Станіслава Карванського від організації «Содаліції панів». На заклик незалежного «Громадянського комітету», утвореного «з ініціативи природничого відділу, сформований був фонд ім. д-р «Францишка Хлапавського», призначений для утримання природничих колекцій, що складає 37 000 мк.». Водночас «граф Едмунд Жолтавський з Мишкави передав 24 000 мк. на потреби організації», що мала бути сплачена найпізніше в 1923 р., а радник Ян Гленбацький надав Т.П.Н. дві іпотеки на загальну суму 5500 мк.» (Sprawozdanie, 1917: 11).

Висновки. Таким чином, найкраще характеризують організацію рядки розміщені у першому статуті Товариства, в яких своїми завданнями організація визначала: «плекання науки і володіння польською мовою», реалізуючи в

життя шляхом збирання та публікація джерел і матеріалів з польської історії, літератури, збиранням колекцій старожитностей польського народу. Також напрямками діяльності членів організації були – дослідницькі проекти, освітні та наукопопулярні ініціативи, видавнича та виставкова діяльність, які чітко підтверджували, що історична спадщина є стрижневим орієнтиром діяльності Познанського товариства друзів науки. Знаковим періодом у діяльності організації у сфері охорони культурної спадщини польського

народу стала Перша світова війна та її наслідки для польського народу. Для польської громади війна була багато в чому трагічним досвідом, який приніс величезних особисті втрати, але закінчення війни та здобуття Польщею незалежності поставило перед Товариством два ключових завдання: відновлення всіх не зруйнованих до кінця об'єктів спадщини та визначення способу функціонування та реалізації статутних завдань у абсолютно нових політичних, соціальних, економічних та правових умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu za r. 1884.
2. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu za r. 1917.
3. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu za r. 1918.
4. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu za r. 1919.

REFERENCES

1. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu [Report of the Society for the Study in Poznan] za r. 1884 [in Polish].
2. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu [Report of the Society for the Study in Poznan] za r. 1917 [in Polish].
3. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu [Report of the Society for the Study in Poznan] za r. 1918 [in Polish].
4. Sprawozdanie Towarzystwa Przyjaciół nauki w Poznaniu [Report of the Society for the Study in Poznan] za r. 1919 [in Polish].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК [781.1/.6:[785.73:78.071.1(477)Іщенко]](045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-5>

Станіслав ПАВЛОВИЧ,
orcid.org/0000-0003-3436-8447
лауреат міжнародних конкурсів,
викладач кафедри камерного ансамблю, творчий аспірант
Національної музичної академії імені П.І. Чайковського
(Київ, Україна) stasclarinet1995@gmail.com

Ю. ІЩЕНКО. ТРІО ДЛЯ КЛАРНЕТА, СКРИПКИ ТА ФОРТЕПІАНО (2015 Р.)

У статті метою роботи є окреслення художньо-стильових, інтонаційно-драматургічних характеристик Тріо для кларнета, скрипки та фортепіано Ю. Іщенка (2015 р.), розгляд оригінальних та специфічних рис інструментальних партій, для поглибленого розуміння музичної мови та ролі інтерпретації. Дослідження спирається на сучасні методологічні підходи, які поєднують методи системного, функціонального, порівняльного та структурного аналізу. Наукова новизна полягає в розгляді специфіки формування цілісного політембрового ансамблю в контексті фактурно-рольового та функційного співвідношення ансамблевих партій. У висновках наголошено, що в музиці Тріо, значущою для композитора стала ідея створення звукового світу шляхом створення індивідуальної композиторської мови. Вона є резонансною характерним пошукам у західно-європейській музиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: вертикальні комплекси, атональність, політональність, стильовий мікст, інтонами, лейтінтервали, тембрально-сонористична мова тощо, які привнесли в характерну для мислення композитора поліфонію, як світоглядну доміную творчого методу, постійний образно-емоційний розвиток. Кожен інструмент в ансамблі є носієм певного образу-амплуа, художні властивості якого проявляються за допомогою тембру – спектра звукових якостей, що виокремлюють його у сукупно-інструментальному звучанні. Тріо не відноситься до надто технічно складних, віртуозних творів, проте потребує від виконавців майстерного володіння інструментами. Автор різноманітно розвиває інструментальні партії і створює великий простір для фантазії виконавців. Тип драматургічного розвитку – імітаційна поліфонія, де всі голоси – учасники камерного ансамблю, знаходяться в рівноправних відносинах з іншими партіями, в інтонаційно-імітаційно-тематичній єдності. Виконання цих вимог ґрунтується на вмінні слухати загальне звучання ансамблю та усвідомлення рольової участі у спільному виконавському задумі.

Ключові слова: творчість Ю. Іщенка, кларнет, камерно-інструментальне тріо, ансамблева реалізація, виконавські завдання.

Stanislav PAVLOVYCH,
orcid.org/0000-0003-3436-8447
Laureate of International Competitions,
Lecturer at the Department of Chamber Ensemble, Creative Postgraduate student
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) stasclarinet1995@gmail.com

YU. ISHCENKO TRIO FOR CLARINET VIOLIN AND PIANO (2015)

The aim of this article is to outline the artistic and stylistic, intonational and dramatic features of the Trio for clarinet, violin and piano by Yurii Ishchenko (2015), to consider the original and specific features of the instrumental parts, for an in-depth understanding of the musical language and the role of interpretation. The research methodology is based on modern methodological approaches that combine the methods of systemic, functional, comparative and structural analysis. The scientific novelty consists in considering the specifics of the formation of a complete polytimbral ensemble in the context of the texture-role and functional relationship of the ensemble parts. The conclusions emphasize that in the music of the Trio, the idea of creating a sound world by creating an individual composer's language became significant for the composer. It resonates with the characteristic searches in Western European music of the second half of the twentieth and early twenty-first centuries: vertical complexes, atonality, polytonality, style mix, intonation, leit intervals, timbral and sonorous language, etc., which brought polyphony as a worldview dominant of the creative method, constant figurative and emotional development to the composer's thinking. Each instrument in the ensemble is a carrier of a certain image-role, the artistic properties of which are manifested through timbre – a spectrum of sound qualities that distinguish it in the aggregate instrumental sound. The trio is not a technically complex, virtuosic work, but it requires mastery of the instruments from the performers. The composer develops the instrumental parts in a variety of ways and

creates a lot of space for the performers' imagination. The type of dramaturgical development is imitative polyphony, where all voices – members of the chamber ensemble – are in equal relations with other parts, in intonation, imitation and thematic unity. Fulfillment of these requirements is based on the ability to listen to the overall sound of the ensemble and the awareness of role participation in a common performance idea.

Key words: *creation Yu. Ishchenko, clarinet, chamber instrumental trio, ensemble realization, performance tasks.*

Постановка проблеми. Інтерес виконавців-кларнетистів до камерно-ансамблевої творчості сучасних українських композиторів спричинений художньо-мистецьким змістом творів. Оригінальні та специфічні риси інструментальних партій вимагають виконавських коментарів, поглибленого розуміння та усвідомлення ролі інтерпретації. Кларнет є унікальним духовим інструментом, який здатний асимілювати технічні можливості як дерев'яних так і мідних духових. В результаті чого, сучасному виконавцю на кларнеті доступний весь спектр існуючих виконавських засобів, що робить цей інструмент унікальним ансамблевим партнером.

Аналіз досліджень. Особливу увагу привертають твори написані Ю. Іщенко в останні роки життя, які не підпадали під наукове поле зору. Ознайомлення з роботами: Арсенічової Т., Іщенко Ю., Метлушко В. та інших, відтворює специфічні риси творчості композитора, але не торкається музичних творів вза участі кларнета.

Мета статті. Осмислення музично-творчих процесів Ю. Іщенко в творах за участю кларнета, зокрема Тріо для кларнета, скрипки та фортепіано, написане 2015 року. Це буде сприяти збагаченню виконавського та педагогічного репертуару.

Виклад основного матеріалу. Для камерних ансамблевих творів Ю. Іщенко значущою стала ідея створення звукового світу шляхом створення індивідуальної композиторської мови, яка розвинула традиції, Б. Лятошинського, А. Штогаренка. Інструментом для досягнення цього стало граничне вираження в музичній творчості Ю. Іщенко експериментаторського підходу. Основу стильових параметрів камерної ансамблевої творчості Ю. Іщенко зумовлював відхід від: історично сформованих засобів музичної виразності (лад, мелодія, гармонія, ритм, тембр тощо), що викликало зміни в авторській музично-композиційній логіці та усталених музичних формах. Це вплинуло на зміну стереотипів композиторського мислення й сприйняття, перетворення канонізованих форм і жанрів аж до повного їх заперечення.

Такий підхід і пошукова змістовність камерної творчості Ю. Іщенко позначились на індивідуалізації композиторського письма, характерною рисою якого стала трактовка композиційної будови і музичної мови твору (зокрема, як і у випадку з Тріо для кларнета, скрипки та фортепі-

ано (2015 р.), в якому не меншу роль, ніж мелодія і гармонія, відіграють інтонація, ритміка, звуковисотність, динаміка, фактура, тембр, а також трактовка елементів ансамблевої партитури як рівноправних і основоположних.

«Стиль – явище глибинне, не поверхневе... Вважаю, що я не зміг пройти повз жодне помітне явище в музиці ХХ ст., не зачепивши його хоча б по дотичній – навіть мінімалізму» (переклад автора) (Іщенко Ю., 2004: 262). Композиторська мова Ю. Іщенко є резонансною характерним пошукам у західноєвропейській музиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: вертикальні комплекси, атональність, політональність і поліладовість, стильовий мікст, інтонемі, лейтінтервали, тембрально-сонористична мова тощо, які привнесли в характерну для мислення композитора *поліфонію*, як світоглядну доміную творчого методу, постійний образно-емоційний розвиток.

Яскравим прикладом авторського трактування камерно-ансамблевого твору є Тріо для кларнета, скрипки та фортепіано Ю. Іщенко, написане у 2015 р. Твір має чотири частини, які утворюють наскрізну драматургічну лінію. Твір відображає естетику зрілої творчості композитора. Цей камерно-ансамблевий твір свідчить про особливий пієтет митця перед музикою минулого, насамперед класичної та барокової доби. Перша частина циклу (*Allegro moderato*) несе в собі основне ідейне навантаження і побудована на основі імітаційної поліфонії. Ліричним центром твору є третя частина циклу (*Andante accarezzevole*), її психологічна заглибленість інтонаційно споріднена з першою частиною і пов'язана з розвитком смислових, емоційних і образних пластів. Друга і четверта частини є жанровими замальовками, так, друга частина (*Allegro distinto*) – це динамічна ритміка, граційність, четверта частина (*Vivo giocoso*) – бурлеск, життєрадісний танцювальний фінал-рондо. Водночас, у Тріо відсутній будь-який конфлікт, драматургія і тематичний розвиток пов'язані з розвитком образно-емоційної сфери.

І частина. *Allegro moderato* з тріо написана:

Розмір 4/4, без знаків тональності, темпові позначки – чверть дорівнює 93. *Форма проста тричастинна з розширенням*, її некласична трактовка. Композитор використовує форму вельми схематично, підлаштовуючи її під драматургію свого задуму: А (6+6+3+3 тт.), В (11+13 тт.),

C (5+5+6+6+3 тт.), A1 (6+10 тт.), B1 (5+5 тт.), розширення (10 т.).

A + B		C	A1 + B1 + розширення		
6+6+3+3	11+13	5+5+6+6+3	6+10	5+5	10

Тип драматургічного розвитку – *імітаційна поліфонія*, розвиток музичної думки наближений до інструментально-вокального типу голосоведення, де всі голоси – учасники камерного ансамблю знаходяться в рівноправних відносинах один з одним, кожна партія має свою лінію розвитку, узгоджуючись у звучанні з іншими партіями в інтонаційно-імітаційно-тематичній єдності. Такий тип викладу матеріалу є прикладом наслідування стилю бароко, в метафоричному значенні народженням «нового Баху».

Початкова інтонація у скрипки набуває значення лейтінтонації, що є характерним для творчого почерку композитора. Мелодія достатньо рухлива, плавна, низхідна, широкого дихання і охоплює доволі широкий діапазон, в основному динаміка коливається в рамках нюансу *ritando*. Загалом характер лейтінтонації тендітний, ніжний, «матового» тембру, музичний рух насичений повітрям. Кларнет підхоплює мелодичну лінію у 19–30 тт., соло кларнета звучить у 52–55 тт., а у 84–88 тт. у кларнета проводиться епізод *espressivo*, який отримує подальший розвиток в партії скрипки. Загалом музичний матеріал побудований на повсякчасній передачі інтонацій від інструменту до інструменту за принципом імітаційної поліфонії. Одна з основних задач для виконавців це продемонструвати поліфонію, збалансувати всі голоси. Поліфонічна техніка письма і незначні динамічні градації – основні рушійні сили розвитку першої частини тріо.

Потрібно зазначити домінуючу роль кантилени в партії кларнета. Вокальна сутність мелодики близька для цього інструменту. Звісно, природа музичного матеріалу диктує свої умови для виконання і вимагає від виконавця передусім якісного звуковидобування, володіння різноманітним регістровим тембром і широким фразуванням.

Музика першої частини огорнена атмосферою тиші, внутрішнього самозаглиблення. Тематичні фрагменти видозмінюється, трансформуються, набуваючи все нових смислових відтінків. Тематична фрагментарність у викладі матеріалу, тиха динаміка, прозорість фактури створюють відчуття авторського споглядання, роздумів. Фактурне розшарування в Тріо, темброве забарвлення того, чи іншого фактурного шару набуває глибоких смис-

лових узагальнень. Велике значення у розкритті музичного змісту частини має мікронуансування. Важливим засобом виразності постає інтонація. Велика кількість нисхідних ходів, інтонацій «зітхання» викликають необхідність використання загострених, тісних півтонів. Дисонантність, гармонічне напруження супроводжується посиленням динаміки – *mf*, а різкі гармонічні зміни, поява діатонічних вертикалей поєднується з динамічними зсувами – *ritando*, раптовими відстоєннями, ніби віддаленнями в тишу, кудись вдалечінь. Речитативність в собі заключає подібність до людської вимови, що надає можливість певної вільності, імпровізаційності виконанню. Такими засобами утворюється глибинний план, в якому вбачається авторське слово, авторська точка зору.

II частина. *Allegro distinto*

Розмір змінний 7/8, 6/8. Жанрова характеристика – танець, рух швидкий, восьма дорівнює 246, ефект синкопованого ритму, тема проводиться у кларнета. *Форма проста тричастинна*, перша і остання – *Allegro distinto*, середній розділ – *Andantino* (чверть дорівнює 70): A (5+5+5 тт.), B (8+8+8 тт.), A1(5+5+7 тт.), C (7+8+11+7+9 тт.), A (5+5+5 тт.), B1 (8+16 тт.), A2 (5+5+7 тт.):

A + B + A1			C	A + B1 + A2		
5+5+5	8+8+8	5+5+7	7+8+11 +7+9	5+5+5	8+16	5+5+7

Тема танцювального характеру звучить в партії кларнета (1–5 тт.) на р. Витончена, примхлива ритміка, поліритмія, перемінний розмір, синкопований ритм, колоритна партія фортепіано – як гра барв у народному танці. Поступово танцювальність за рахунок динамічних, фактурних, регістрових засобів набуває все більшого розмаху, досягаючи кульмінаційних сплесків (33–39 тт., 75–82 тт.).

Вся частина насичена танцювальним, синкопованим ритмом, динамікою інтонаційного руху, акордовою технікою, вуглуватими, інтервально примхливими мелодичними обрисами, колористичними барвами. Партія кларнета рясніє віртуозними задачами, серед яких: стаккатна техніка, пасажи, динамічна міцність. Композитор використовує різноманітні штрихи (*legato*, *non legato*, *tenuto*, *staccato*, *frullato* тощо), що потребує досконалого володіння цими прийомами. Наприклад, у ц.3 кларнет виконує серію пассажей на гучній динаміці, що складає для виконавця певні труднощі.

В середній частині *Andantino* змінюється темп, метро-ритм (замість 6/8 і 7/8 – 2/4), рух стає

повільнішим, що створює ефект контрастності з початковою ритмічною динамікою частини. На педалях фортепіано звучить тема у скрипки, яка доповнюється пасажними репліками кларнета, надалі тематичний розвиток набуває діалогового узгодженого звучання скрипки і кларнета, наростає динаміка, присутній ефект динамічних хвиль, динаміка повсякчас змінюється в межах широкого діапазону (pp – ff). Ц.12 – акордова фактура у фортепіано і скрипки, гучна динаміка, штрих tenuto, в партії кларнета – пасажи у складній ритмічній організації. Ритмічний малюнок має виконуватися дуже чітко з ясною атакою звуку. У ц.13 ці пасажи повторює скрипка, в цей час у кларнета звучить frullato. Ц.14 приводить до кульмінації ff і стрімких пасажей у кларнета. Стакатна, легка, граційна техніка зберігається у кларнета до завершення частини (ц.16).

Тим самим, образ частини – веселий, енергійний танець втілений в Тріо завдяки розумінню композитором блискучих і віртуозних інструментальних можливостей кларнета і скрипки.

III частина. *Andante accarezzevole*

Розмір 3/4. Характер частини визначається вказівкою композитора *accarezzevole* (лагідно), чверть дорівнює 58. *Форма проста тричастинна з доповненням*, перша і остання – *Andante accarezzevole*, середній розділ – *Pochissimo più mosso*: *Andante accarezzevole* (27 т.) – *Pochissimo più mosso, solo* фортепіано (11+14 т.) + *Sostenuto*, (6 т.) – *Tempo I, solo* скрипки (18 т.+ доповнення 15 т.):

A	B+ зв'язка	A1+ доповнення
27	11+14	6
		18+15

Ця частина є найбільш емоційною, ліричною кульмінацією твору – це надзвичайно красива за колоритом, витончена за композиторською технікою частина. Кларнет починає solo, тріольний рух в партії фортепіано, партія скрипки інтонаційно доповнює тему у кларнета. Партія фортепіано створює цікавий образний, фактурний контрапункт – сонорний шар з тріолями, імітуючий риси танцювальності, але з відтінком світлої лірики.

Виклад теми – лірично-мрійливого характеру, вона спокійна і ніжна, широкого фразування. Вона потребує наповненого звуку, експресивного і проникливого. Соло кларнета – виклад головної теми у 1–23 тт. розпочинається і розгортається як монолог на фоні прозорої, лаконічної фортепіанної підтримки та супроводу скрипки. Розпочинається він з висхідної малої терції і звучить як запи-

тання-роздум, мелодія рухається дуже плавно, вільно переходячи з регістра в регістр. Невипадково лірична тема доручена кларнету, тембр якого підкреслює красу і прозорість мелодичного малюнку, плавність руху. Динаміка *piano*, немає динамічних протиставлень і матеріал викладений неконтрастно, цікавим є кожен інтонаційний зворот мелодії, яскравість виконання кларнетом сольної партії полягає у володінні різнобарвним звуком і тембром.

Композитор різноманітно розвиває солюючу партію кларнета і створює великий простір для фантазії виконавця, тема у виконанні кларнета має наспівний характер, потребує об'ємного, густого і глибокого звуку. Очевидне горизонтальне, поліфонічне мислення автора, тому важливо знайти баланс у звучанні, урівноважити головний і другорядний матеріал.

Надалі інтонаційний склад монологу переходить до скрипки (59-83 тт.) Теплий скрипковий тембр насичує вуглуваті мелодичні обриси глибиною почуття. Скрипка наслідує кларнет у виразі глибоких почуттів, закладених у темі, у скрипковому проведенні тема пластична, насичена тембрально, з широким диханням, інтонація осмислена й різноманітна, складається враження безперервності інтонаційного розвитку. Ця інтонаційна безмежність відчутна до самого завершення частини, коли фінальний звук мі ніби розчиняється у кларнета і скрипки охоплюючи відстань в три октави, рух фортепіано поступово завмирає.

IV частина. *Vivo giocoso*

Розмір 2/4, чверть дорівнює 126. *Форма рондо*: A (5+4+7+10 тт.), B (29 т., соло кларнета), A (5+4+7+9 тт.), *Andante marciale* – C (5+6+6+5+6+15 тт.), A(5+4+7+10 тт.), *Andante* – кода (12 т.).

A	B	A	C	A+кода
5+4+7+10	29	5+4+7+9	5+6+6+5+6+15	5+4+7+10
				12

IV частина *Vivo giocoso* завершує цикл Тріо. Фінальна частина зобов'язує композитора до жвавості, що досягається протиставленням тембрових груп, продуманими штрихами і ритмічною організацією.

Невеликий фортепіанний вступ готує виклад теми віртуозного, ритмічного характеру, теми, побудованої на стрибках і ритмічних акцентах. Характер музичного матеріалу передбачає безперервний рух в швидкому темпі і потребує ритмічної точності, штрихової вправності і витримки від

виконавців. Після першочергової задачі ансамблевої злагодженої гри, постають інші виконавські проблеми. Одна з них – це атака звуку, штрихи, виклад музичного матеріалу характерний широкими інтервальними стрибками і стаккатною технікою.

Тема, підготовлена вступом фортепіано, по суті має піаністичну природу, викликаючи асоціації з точним, «клавішним» способом виконання. Перед скрипкою і кларнетом постає непроста задача – передати той самий характер. наблизитись в звучанні до інтонування клавішного інструменту, продемонструвати чіткість, точність взяття нот, притаманну фортепіано. Виконавцям в першу чергу слід звернути увагу на артикуляцію, атаку звуку та інтервально-стрибкову специфіку музичного руху. Потрібно зазначити, що характерним для композитора є викривлення традиційного для української музики терцово-секстового інтонаційного контуру в результаті емансипації квартових (часто тритонових), септимових, секундових ходів.

В ц. 3 звучить solo кларнета на фоні рizz. струнних. Соло звучить контрастно фортепіанній фактурі і скрипці, проводиться на legato. Скрипка й фортепіанна фактури утворюють тут жанровий, смисловий контраст партії кларнета, яка виконується трепетно й обережно, максимально пом'якшено, ніби імітуючи тиху задушевну розмову. Композитором надається протиставлення двох зовсім різних характерів: плавна мелодичність в кларнетовій партії та ритмічне звучання партій фортепіано і скрипки. Тембри і регістри обох інструментів зближені, скрипка підхоплює, ніби досказує, репліки фортепіано.

Дуже важливою стороною виконання є ритм. Кантіленний характер і речитативні витоки мелодики, здавалось б надають право більшої свободи кларнету, проте виконавцю слід дотримуватися точного ритму, не дозволяти собі надмірної вільності, адже в партії фортепіано задається чіткий пульс. В епізоді С (ц. 8 Andante marciale, чверть дорівнює 68) кларнет використовує штрих *marcato*, динаміка розвитку рогортається у верхньому регістрі, напруження наростає. Темпо І повертає до головної теми частини – гострої, ритмічної, віртуозної, рух досягає кульмінації в акордовому вигляді (ц. 13). Фінал – Andante кода, яка розпочинається акцентованим низхідним рухом у фортепіано на *fff* і завершується разом з партіями кларнета і скрипки на педальному звучанні, завершує композицію кларнет на ноті фа в абсолютній тиші на *pp*.

Проведений аналіз музичної форми і специфіки музично-драматичного розвитку Тріо дозволяє

висловити думку, що форма і драматургія твору обумовлені ідейно-філософським композиторським задумом і підпорядковані йому. Тріо є прикладом *циклічної моделі* камерного ансамблевого твору, частини якого поєднані між собою за принципом жанрового, тематичного, динамічного та образного контрасту, де автор співставляє різноманітні образи: від лірики, пісні і кантілени до скерцозності і танцю. По суті, циклічна модель Тріо нагадує барочний сюїтний чотиричастинний цикл.

Ідея чергування контрастних частин в їх творчій практиці відтворюється через складні, різноманітні принципи циклізації, зате в ХХ–ХХІ столітті модель інструментальної сюїти відновлюється в варіантах, максимально наближених до жанрового архетипу.

Так, іманентні риси сюїтної циклічної будови виявились у Тріо Ю. Іщенка в збереженні образно-сислової і темпової будови в чотирьох частинах форми; ознаках бароковості та метафоричності емоційно-образної сфери; співіснуванні автономності партій й тяжіння до спільності музичного контексту (тенденції циклізації, жанрові асоціації), у деталізації мелодико-гармонічних структур, фактурних та ритмічних формул, лейт-інтервалів, що набувають у відтворенні Тріо образно-сислових задумів особливого значення.

Переосмислення старовинних жанрів в Тріо Ю. Іщенка пов'язано з розширенням звукового середовища, внутрішнім розумінням образу, спрямованим до виходу за межі обраних жанрових основ. У цьому можна углядіти певні паралелі з програмними частинами сюїт Ф. Куперена. Відомі приклади, коли конкретні аналогії окремих композиційних принципів минулого проявляються в сюїтах Ф. Пуленка, Ж. Оріка, А. Онеггера, Б. Бартока: в області циклічних форм західноєвропейський досвід став класичним зразком, який композитори наступних поколінь і національних шкіл продовжують успадковувати і переосмислювати.

Для Ю. Іщенка жанрова модель сюїти стала, перш за все, зразком *раціональності*, конструктивних методів організації музичного матеріалу, апелюючи до жанрової системи музики бароко: в камерній моделі циклу Тріо присутні емоційно-тематичні розмежування – від філософсько-споглядальних настроїв першої частини до танцювальної останньої, що віддзеркалює примхливі художні фантазії митця крізь призму *необароковості*.

Показовим є факт, що у музичній творчості Ю. Іщенка знаходять прояв тенденції моделювання різних стильових засад і внутрішніх форм розвитку: на місце конфліктів, титанічної боротьби, величезних вольових зусиль приходять

образи, що відображують психологічну колізію, моральну рефлексію, емоційні відчуття. Своєрідність бачення композитором дійсності визначається проекцією особистісного смислу, насиченням мистецького витвору авторським словом як потреби естетичного спілкування. Композитор прагне утвердити себе поза своїм “я”, розкрити свою індивідуальність для інших. Оскільки творчість митця органічно пов’язана з його особистістю – з життєвим досвідом, обдарованістю, світоглядом, – то художній вплив доби, національні риси і жанрово-стильові уподобання тісно зливаються із внутрішньою будовою духовного світу особистості Ю. Іщенка, з його самобутністю й оригінальністю.

Драматургія Тріо для кларнета, скрипки та фортепіано Ю. Іщенка – *наскрізний розвиток, драматургія контрасту* (на основі контрастних співставлень жанрового, тематичного, тембрового і фактурного характеру музичного матеріалу). Чотири частини твору протиставляються не лише в значенні зміни темпів (*Allegro moderato – Allegro distinto – Andante accarezzevole – Vivo giocoso*), але і за образною будовою: помірною роздумлива перша частина, виразно весела друга частина, повільна і лагідна третя частина, моторна і грайлива четверта частина. Третя частина є ліричним центром композиції, вона протиставлена другій і динамічній четвертій частинам. Така організація художнього задуму надає звучанню твору динаміки і виразної емоційності.

Серед ознак композиторського стилю камерного Тріо можемо назвати унікальне прослуховування *фактури*, тобто просторове розмежування фактури, коли звукові пласти ніби накладаються один на одного, при цьому на задній план відступають нетематичні голоси (барокова традиція). На відміну, в творах класицистів ансамблева фактура диференціювалася за функціональними ознаками на мелодичну лінію та акомпанемент. В творах романтиків фактура частіше перебуває в стані багатопланового злиття окремих рівнозначних голосів, тембрально виокремлених інструментальних «персонажів». У Тріо Ю.Іщенка сполучаються декілька *фактурно-жанрових* шарів: вокально-декламаційна горизонталь, сонорний, колористичний фон і танцювально-ігровий елемент.

В основі музичної *мови* Тріо – вільна атональність, музика відрізняється витонченістю, прозорістю, колористичною вишуканістю завдяки нашаруванням на затриманих педалях фортепіано складних гармонічних комплексів, ритмічно різнопланових пластів. Засобами фактури, дина-

міки і артикуляції передається жанрова характерність твору. Фактура, тембр, реєстровка – стають основними засобами створення образного змісту твору. Зокрема, у Тріо знайшли своє втілення інтонаційні, фактурні, темброві і реєстрові прийоми розкриття художнього змісту, такі як:

- лейтінтонації і лейттембри;
- імітація і поліфонія;
- фактурна трансформація музичного матеріалу засобами динаміки, реєстровки, артикуляції;
- сонорні ефекти, педальні гармонічні комплекси (поліфонія пластів), колористичні і контрастні артикуляційні прийоми.

Тріо є прикладом активного прояву новацій, пов’язаних з особливостями композиторської техніки – атональних зіставлень, насичених альтерованих сполучень, кластерів, розширення тонально-гармонічних зв’язків та модуляційних зрушень, фактурної багатоплановості, складної ритміки. Зокрема, ритм в Тріо відіграє дуже важливе значення у створенні образу, який має виконуватися чітко без привнесення «рубатності».

У творі залучений широкий спектр образно-смыслових, артикуляційних та темброво-динамічних способів художньої вражальності, широко використані прийоми стилізації прикмет барокового та класичного концертного інструменталізму, вокально-мелодійний і декламаційний тип викладу тематизму, виявляючи тенденції інструменталізації мелодії та її інтонаційного ускладнення. Музичний матеріал включає часті зміни штрихів (*legato, marcato, staccato, frullato* тощо), що мають виконуватися вправно і озвучено.

У творі відтворено *темброві особливості* інструментів – кларнета, скрипки, фортепіано. І дійсно, інструменти у цьому творі ніби ведуть діалог, твір набуває рис *камерного концерту* – і скрипка, і кларнет грають, як рівноправні солісти. Кожен інструмент у тріо виконує власну сольну партію, почергово проводячи партії, цьому сприяє тип музичного розвитку – *імітаційна поліфонія*. Характерність твору можемо означити у термінах концертності і театральності.

Висновки. В сучасній музиці, камерне звучання – це інструментальний театр персоналізованих інструментальних голосів. Кожен інструмент в ансамблі є носієм певного образу-амплуа, художні властивості якого проявляються за допомогою тембру – спектра звукових якостей, що виокремлюють його у сукупно-інструментальному звучанні. Інструментальний тембр кларнета незвичайного забарвлення, кожний з його реєстрів має характерне звучання: у низькому реєстрі тембр кларнета соковитий,

дзвінкий, трохи похмурий; у верхньому регістрі звуки сріблясті, ясні та найбільш поетичні; найвищий регістр інструмента кричущий та пронизливий. Кожен з регістрів цього інструменту має своє, специфічне за емоційним сприйняттям звучання. Кларнет у Тріо є носієм своєрідного амплуа, його звучання – світле та виразне. Емоційні можливості кларнета також є досить різноманітними: похмурий у низькому регістрі, соковитий та сріблястий у середньому та експресивний та дзвінкий у високому регістрі. Мрійливий, радісний, блискучий у мажорних мелодіях та драматичний у мінорі, тембр кларнета проникливий в інтимних ліричних епізодах, у гротескових образах. Звучання кларнета шляхетне і блискуче водночас.

Ю. Іщенко в Тріо трактує кларнет як інструмент багатоймпровізаційної природи, який вільно музикує поруч зі скрипкою, перегукуючись з нею репліками, представивши техніку гри на кларнеті

з усією різноманітністю і блиском: інтонування в різних регістрах, колористичні штрихи, контрастні штрихи. Тріо не відноситься до надто технічно складних, віртуозних творів, проте потребує від виконавця-кларнетиста майстерного володіння інструментом. Розглядаючи особливості виконання Тріо, перш за все слід зазначити те, що композитор використовує «класичні» можливості інструменту для здійснення свого задуму – протягом всього твору ми не зустрінемо надсучасних прийомів гри (типу гри без мундштука і т.п.). Кларнет розглядається в ракурсі своїх найбільш типових якостей, в першу чергу демонструється його *мелодична сутність*.

Сучасний кларнетист-виконавець-інтерпретатор має вибудовувати виконавську концепцію твору в контексті уточнення образних характеристик твору, окреслення його фактурних ліній, збагачувати штрихову та динамічну палітру твору, урізноманітнювати темброві нюанси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арсенічева Т. Стилістичні параметри камерно-інструментальної творчості Ю. Іщенка [Електронні дані з pdf]. *Виконавське музикознавство: методологія, теорія майстерності, інтерпретаційні аспекти*. Київ. : НМАУ, 2010. Вип. 91. С. 168–177. URL: http://naukvisnyknmau.com.ua/naukoviy_visnik/091/pdf/19.pdf
2. Диміняца О. Камерно-інструментальна творчість Ю. Іщенка крізь призму тенденцій гротесковості. *Наукові збірки Львів. нац. муз. акад. ім. М. Лисенка*. 2015. Вип. 34. С. 182–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlnma_2015_34_33
3. Дубка А. С. Соната для тромбона и фортепиано Ю. Ищенко как образец концертно-камерной (с чертами программности) трактовки жанра. *Пытання мастацтвазнаўства, этналогіі і фалькларыстыкі*. Мінск : Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі, 2019. Вип. 26. С. 105–111.
4. Іщенко Ю. Моя гармонія. *Наук. вісн. нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського*. Київ, 2004. Вип. 37. С. 114–126.
5. Менциньскі Т. Віолончельна соната Юрія Іщенка в аспекті еволюції стилю. *Наук. зб. Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка*. 2010. Вип. 24. С. 162–171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlnma_2010_24_22
6. Метлушко В. О. Кларнет як сольо-ансамблевий інструмент в творчості композиторів ХХ століття: канд. мистецтвознавства : 17.00.03; Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І.П. Котляревського. Харків, 2014. 20 с.
7. Павлишин С. Еволюція камерного ансамблю. *Наукові збірки ЛНМА імені М. В. Лисенка, Випуск 34 : Виконавське мистецтво. Камерно-інструментальний ансамбль: історія, теорія, практика*. Львів : Сполом, 2015. С. 16–21.
8. Польская И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика : *монография*. Харьков : ХГАК, 2001. 396 с.

REFERENCES

1. Arsenicheva T. Stylistychni parametry kamerno-instrumental'noyi tvorchosti YU. Ishchenka [Stylistic parameters of chamber-instrumental creativity of Y. Ishchenko]. *Performing musicology: Methodology, theory of mastery, interpretive aspects*. Kyiv: UNTAM, 2010. Issue. 91, pp. 168–177. URL: http://naukvisnyknmau.com.ua/naukoviy_visnik/091/pdf/19.pdf [in Ukrainian].
2. Dyminyatsa O. Kamerno-instrumental'na tvorchist' YU. Ishchenka kriz' pryzmu tendentsiy hroteskovosti. [Chamber and instrumental creativity of Y. Ishchenko through the prism of the prism of grotesque tendencies]. *Scientific collections of Lviv National Music Academy. Lviv National Music Academy named after M. Lysenko*. 2015. Issue 34. Pp. 182–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlnma_2015_34_33 [in Ukrainian].
3. Dubka A. Sonata dlya trombona i fortepiano YU. Ishchenko kak obrazets kontsertno-kamernoy (s chertami programnosti) traktovki zhanra. [Sonata for trombone and piano by Y. Ishchenko as an example of concert and chamber (with features of programmatic) interpretation of the genre]. *The problems of Masta Studies, Ethnology and Folklore / Center for of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Science of Belarus*. Minsk, 2019. Issue 26. Pp. 105–111. [in Russian]
4. Ishchenko Y. Moya harmoniya [My harmony]. *Scientific Bulletin of the Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music*. Kyiv, 2004. Issue 37. Pp. 114–126. [in Ukrainian]
5. Mentsynskiy T. Yuriy Ishchenko's Violonchel'na sonata Yuriya Ishchenka v aspekti evolyutsiyi stylyu [Cello Sonata in the aspect of style evolution]. *Scientific collection of the Lviv National Music Academy named after Mykola Lysenko*. 2010. Issue 24. Pp. 162–171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlnma_2010_24_22 [in Ukrainian].

6. Metlushko V. O. Klarinet yak sol'no-ansamblevyy instrument u tvorchosti kompozytoriv XX stolittya [Clarinet as a solo and ensemble instrument in the works of composers of the XX century]: candidate of Arts 17.00.03; Kharkiv National University of Arts named after I.P. Kotlyarevsky. Kharkiv, 2014. P. 20. [in Ukrainian]

7. Pavlyshyn S. Evolyutsiya kamernoho ansamblyu [Evolution of the chamber ensemble]. Scientific collection of the Lviv National Music Academy named after Mykola Lysenko. Lviv: Spolom, 2015. Issue 34: Performing arts. Chamber instrumental ensemble: history, theory, practice. Pp. 16–21. [in Ukrainian]

8. Polska I. Kamernyy ansambl': istoriya, teoriya, estetika [Chamber Ensemble: History, Theory, Aesthetics]: a monograph. Kharkiv: KhSAC, 2001. P. 396. [in Russian]

Ірина ПАЛІЙ,

orcid.org/0000-0002-9874-6825

кандидатка мистецтвознавства,

старша викладачка кафедри духових та ударних інструментів
Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського
(Харків, Україна) RNPL584@gmail.com

КЛАРНЕТОВЕ МИСТЕЦТВО ТА UNIONIQUE MUSIC: АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглянуто виконавську та композиторську творчість на кларнеті в сферах музикування, що виходять за рамки академічної західноєвропейської традиції: джаз, фольклор, рок-музика, етнічна та поп-музика, World music. Особливу увагу приділено ролі кларнета в такому незвичайному та досить новому явищі, як Unionique music – музичному домені, в якому має місце органічне взаємопроникнення мовних елементів академічної та неакадемічної музики. Така взаємодія може відбуватися на всіх рівнях організації музичного тексту – інтонаційному, ладогармонічному, метроритмічному, тембровому, композиційному, драматургічному, соціокультурному. Виявлено певні закономірності стосовно функціонування кларнета в різних музичних доменах (етнічна музика та фольклор, музика західноєвропейської академічної традиції, джаз, рок- та поп-музика та Unionique music). В статті ми ставимо важливе питання: чому кларнет був таким непопулярним серед рок-музикантів, проте добре вписується в етнічну сферу та third stream? **Мета** – визначити роль та місце кларнета в Unionique music та виявити особливості його взаємодії з різними сферами музичного мистецтва – академічною та неакадемічною.

Об'єктом статті представлено Unionique music – музичний домен, в якому має місце взаємопроникнення мовних елементів музики попередніх доменів: етнічної музики та фольклору, західноєвропейської академічної традиції, джазу, електронної музики рок-та поп-музики тощо.

Предмет статті становить виконавство на кларнеті в контексті домену Unionique music. В результаті аналізу найбільш показових композицій домену Unionique music зроблено висновок про відповідність виразного потенціалу кларнета в тих випадках, коли в творі Unionique music яскраво виражений етнічний чи фольклорний компонент, джазовий, або компонент музики західноєвропейської академічної традиції. Водночас із цим, рок-музиці не притаманне залучення кларнета. Зазначене вище дає скласти «портрет» сучасного кларнета із урахуванням глобалізаційних процесів XXI століття.

Ключові слова: кларнет, Unionique music, домен, духове музичне мистецтво, академічна та неакадемічна сфери музикування.

Iryna PALIY,

orcid.org/0000-0002-9874-6825

Candidate of Arts,

Senior Lecturer at the Department of Orchestral Wind Instruments
and Opera and Symphony Conducting

Kharkiv National University of Arts named after I.P. Kotliarevsky
(Kharkiv, Ukraine) RNPL584@gmail.com

CLARINET ART AND UNIONIQUE MUSIC: ASPECTS OF INTERACTION

The article examines performing and composing creativity on the clarinet in the areas of music making that go beyond the academic Western European tradition: jazz, folklore, rock music, ethnic and pop music, World music. Special attention is paid to the role of the clarinet in such an unusual and rather new phenomenon as Unionique music – a musical domain in which there is an organic interpenetration of linguistic elements of academic and non-academic music. Such interaction can occur at all levels of organization of a musical text – intonation, harmonic, metrorhythmic, timbre, compositional, dramatic, sociocultural. Certain patterns have been revealed regarding the functioning of the clarinet in various musical domains (ethnic music and folklore, music of the Western European academic tradition, jazz, rock and pop music, and Unionique music). In the article, we ask an important question: why was the clarinet so unpopular among rock musicians, but it fits well into the ethnic sphere and third stream? The **goal** of the article is to determine the role and place of the clarinet in Unionique music and to reveal the peculiarities of its interaction with various spheres of musical art – academic and non-academic. The **object** of the article is Unionique music – a musical domain in which there is an interpenetration of linguistic elements of music from previous domains: ethnic music and folklore, Western European academic tradition, jazz, electronic music, rock and pop music, etc. The **subject** of the article is performance on the clarinet in the context of the Unionique music domain. As a result of the analysis of the most representative compositions of the Unionique music domain, a **conclusion** was drawn about the correspondence of the expressive potential of the

clarinet in cases where the work of Unionique music has a pronounced ethnic or folklore component, jazz, or a component of Western European music academic tradition. At the same time, rock music does not involve the clarinet. The above provides a "portrait" of the modern clarinet, taking into account the globalization processes of the 21st century.

Key words: clarinet, Unionique music, domain, wind musical art, academic and non-academic areas of music making.

Постановка проблеми. В останні часи все більше дослідників звертають увагу на глобалізаційні процеси в музичному мистецтві, результатом яких стає взаємопроникнення елементів мовлення принципово відмінних музичних доменів – західноєвропейської академічної традиції, етніки та фольклору, джазу, рок- та популярної музики тощо. Про зростання тенденції до поєднання різних музичних сфер свідчить поява в ХХІ столітті великої кількості творів, які демонструють таке поєднання виразних засобів. Така тенденція стає настільки розповсюдженою, що в найближчому майбутньому може набути статусу мейнстріму. Звертаючи увагу на це, ми виокремили цілий новий музичний домен – Unionique music, до якого відносяться твори з подібним специфічним поєднанням мовленнєвих елементів, при цьому такі твори можуть бути написані у різноманітних жанрах та стилях.

Аналіз джерельної бази. Такі поняття, як "Third stream" (третя течія), Chamber jazz, World music, Fusion, Crossover та багато інших відображають лише частину процесів, що відбуваються при зазначеній взаємодії. Вже давно "літає у повітрі" тема поєднання музики з різною організацією її структурних компонентів (академічний принцип та неакадемічний). Багато авторів відчують цю унікальність музичних творів, що виникли в результаті взаємодії принципово відмінних сфер музикування. Деякі дослідники називають це гібридизацією (Г. Холст-Воргафт, Г. Штайнгрес). Роботи таких авторів, як Д. Бреккетт, Т. Райс, Алан Мур, М. Келлер, Т. Стейнсбі, Й. Кросс не викликають сумнівів стосовно актуальності даного явища. Проте, ці дослідження здебільшого торкаються питань жанрово-стильової царини, а роль та місце акустичних та технічних властивостей музичних інструментів висвітлено не досить системно. В даній статті увагу зосереджено на кларнеті (спираємось на роботи німецького дослідника кларнета Й. Калкера та англійського дослідника А. Райса), та здійснено спробу відповісти на питання, як саме проявляє себе цей інструмент у новому сучасному домені *Unionique music*. Також частину джерельної бази пропонованої статті стали роботи з психоакустики: Д. Говард та Дж. Ангус, С. Макадамс та Б. Джордано. Адже розгляду визначення функції кларнета та специфіки прояву його акустичних та

технічних характеристик у музиці, що містить в собі академічні та неакадемічні риси не присвячено жодного дослідження, ані в українському, ані в зарубіжному музикознавстві. Тож, **актуальність** пропонованої статті полягає в:

- відсутності повноцінної джерельної бази стосовно нагального питання;
- необхідності визначення особливостей втілення функцій кларнета при взаємодії мовленнєвих елементів різних сфер музичного мистецтва;
- вивченні психоакустичних факторів, пов'язаних із тембром кларнета та його поєднання із тембрами електронних, електричних та етнічних інструментів;

Мета – визначити роль та місце кларнета в Unionique music та виявити особливості його взаємодії з різними сферами музичного мистецтва – академічною та неакадемічною.

Об'єктом статті представлено Unionique music – музичний домен, в якому має місце взаємопроникнення мовних елементів музики попередніх доменів: етнічної музики та фольклору, західноєвропейської академічної традиції, джазу, електронної музики рок-та поп-музики тощо.

Предмет статті становить виконавство на кларнеті в контексті домену Unionique music.

В статті застосовуються наступні **методи**: історичний, культурологічний, аналітичний, жанрово-стильовий, семантичний, темброво-акустичний.

Викладення основного матеріалу. В процесі еволюції в музичному мистецтві сформувалося п'ять відносно самостійних доменів, що базуються на кардинально відмінних принципах музичного мислення.

Перший. Етнічна музика (фольклор). Це вид музики, який представляє культурну спадщину різних етнічних груп. Етнічну музику ми визначаємо як фольклор неєвропейського походження, який традиційно не передбачає нотного запису і передається вербально (від учителя до учня), але сьогодні його «теоретизували» і викладають на факультетах етномузикознавства;

Другий. «Класична» музика (західноєвропейська музична традиція).

Третій. Джаз. Він охоплює всі жанри акустичного джазу (від новоорлеанського джазу до таких стилів, як боп, кул, пост-боп і фрі-джаз). Нотний запис є граничним, що означає, що певні структури можна нотувати (наприклад мелодії "стан-

дартів”, або “хедів” джазових композицій, цифровку гармонії), а інші – ні (імпроровізовані соло інструментів). У той самий час, якщо мова йде про оркестрове виконання джазу, нотний запис можна спостерігати частіше;

Четвертий (“Plugged”). Включає всі типи музики, які неможливо створити без використання електричних інструментів (електроакустичних, аналогових або цифрових), таких як рок, поп, електронна музика), тобто, для втілення потребується електричне живлення. Одним із найбільш дискусійних і багатозначних явищ у музичному мистецтві є музика, яка лежить на перетині чотирьох основних музичних доменів. Глобалізація, що посилилася в ХХ та продовжує зростати в ХХІ столітті, сприяла виникненню нового домену, якому ми дали назву *unionique music*, де музичні елементи різних доменів взаємодіють на всіх рівнях організації музичного матеріалу: тембру, метроритму, форми та інтонації. Цей термін утворено зі слів “union” (союз, сполучення, об’єднання) та “unique” (унікальний). Поєднання цих слів в новому терміні найяскравіше виражає специфіку музики цього типу. Unionique-композиції неможливо поділити за жанрами чи стилями, формою, драматургічним чи семантичним рівнем. Вони можуть мати різні масштаби тривалості та поєднувати в собі різноманітні інтонаційні та ладогармонічні системи. Багато дослідників також відчують в сучасному музичному просторі тяжіння до поєднання різних типів музикування та складність однозначного визначення музичних творів, що виникли в результаті такого поєднання. Гейл Холст-Ворхафт зауважує, що гібридизація в музичних творах – це складний алхімічний процес, в якому беруть участь культурні, соціальні, історичні, музичні (різні принципи музикування) складники у різних пропорціях (Holst-Warhaft, 2002: 22). Девід Бреккет наголошує, що класичний, академічний інструментарій не спроможний “працювати” в тих випадках, коли йде мова про неакадемічні жанри (Brackett, 2016).

Цікаво, що не всі академічні інструменти мають «потенціал» або «схильність» до участі в unionique композиціях. В якості унікальних інструментів для п’ятого домену можна назвати струнні інструменти симфонічного оркестру, фортепіано, акордеон, флейту, трубу, тромбон. При цьому приклади використання кларнета в unionique music, незважаючи на його технічно-виразний потенціал, є дуже рідкісними. В даній статті ми хочемо виокремити як саме кларнет проявляє себе в unionique music та за допомогою декількох прикладів

продемонструвати здатність кларнета функціонувати у взаємодії з фольклором та етнічною музикою, джазом та рок-музикою, тобто у всій широті прояву п’ятого домену unionique music.

Повертаючись до предмету даної статті, надамо короткі відомості про кларнет. Цей інструмент був розроблений професійним майстром і інструментобудування для академічного музикування, втілення професійних цілей. Історія багатьох духових інструментів уходить коренями у етнічну та фольклорну сферу музикування. Кларнет є досить «молодим» інструментом, його було винайдено відносно нещодавно у порівнянні з іншими духовими інструментами, такими, як труба, флейта та тромбон. Ще один важливий момент – розробка кларнета була спрямована на модифікацію попередніх інструментів (шальномо) та вдосконалення його конструкції, полегшення звуковидобування, вирішення питань стосовно виконавської техніки та покращення інтонації та звукових (акустичних) якостей загалом (Rice, 2020). Винайдення кларнета співпало з оркестровими реформами ХVІІІ століття (Kalker, 2019), та він став повноправним учасником оновленого симфонічного оркестру, як це відбувається й дотепер.

Кларнет у джазі. Окрім розповсюдження побутування кларнета в симфонічній академічній музиці, кларнет був затребуваним інструментом у військовій сфері, зокрема, в духових оркестрах. Завдяки своїм властивостям, як в технічному, так і в акустичному плані, кларнет виконував в духових оркестрах провідну роль, схожу на роль скрипок у симфонічному оркестрі. Його різкий та гучний верхній регістр сприяв вирізненню у загальному звуковому пласті, а технічні віртуозні можливості – виконанню складних партій та здатність втілювати як виразний мелодійний рельєф, так і стрімкі пасажі у швидких темпах. Чіткість артикуляції та яскравість звучання верхнього регістру альтіссімо на кларнеті робить можливим виконувати також патерни акомпанементу під час соло мідних духових інструментів. Музика духових оркестрів у США послугувала формуванню нового, унікального музичного домену – джазу. В джазі кларнет також зайняв усталене місце завдяки зазначеним вище характеристикам. Розквіт кларнета в джазовому музикуванні відбувся в еру свінгу, передусім завдяки блискучому виконавцю Бені Гудмену (Levine, 2011). Водночас із цим позицію домінування виборював саксофон, технічні можливості якого не поступалися кларнету, проте яскравість звуку була більшою та динамічні можливості також були вищими. Окрім цього, специфіка тембру саксофону більше від-

повідала загальному звуковому контексту джазових творів того часу (Levine, 2011). Подальші процеси, що відбувалися в самому джазовому домені, виникнення нових напрямків, як-от бібоп, кул, пост-боп та фрі джаз, та поява яскравих майстрів виконавського мистецтва на саксофоні вплинули на закріплення статусу цього інструмента як лідера в джазовій сфері.

Кларнет та рок-музика. Втім, виконавське мистецтво на кларнеті також продовжувало свій розвиток, але здебільшого в домені академічної музичної традиції. В 60-ті роки ХХ століття з'явилося таке музичне явище, як рок-музика, яке викликало величезний резонанс серед чисельної слухацької аудиторії. Ця сфера музикування характеризується відносно усталеним інструментарієм, що передбачає використання електроінструментів (Moore, 2001). Хоча спочатку акустичні інструменти симфонічного оркестру не використовувалися в рок-музиці, деякі рок-музиканти почали проявляти інтерес до цих інструментів та залучати їх до своїх творів. Таким чином з'явився напрям прогресив-рок. Але кларнет, через складність у підсиленні звуку (підсилення звуку та розробка мікрофонів того часу не відповідали потрібним вимогам) не мав популярності серед рок-виконавців. Якісне підсилення звуку кларнета стало можливим лише після вдосконалення мікрофонів, появи бездротових мікрофонів тощо. Оскільки мікрофон має кріпитися безпосередньо на розтрубі інструмента. Навіть маленьке відхилення виконавця від статично закріпленого, нерухомого мікрофона може відбитися на якості звучання. Окрім цього, деякі дослідники (Moore, 2001) вважають, що сама специфіка тембру кларнета не є вдалою до поєднання з тембрами електроінструментів. Але в напрямку прогресив-рок все ж таки можна зустріти рідкісні випадки залучення кларнета до композицій цієї сфери. Це композиції “Lady Rachel” виконавця Kevin Ayers, “Epitaph” гурту King Crimson, низка творів Френка Заппи (Frank Zappa). Більш детальний аналіз творів Френка Заппи із залученням кларнета викладено в статті (Paliy, 2023).

Звичайно, не можна пройти осторонь першої появи кларнета в рок-музиці, яка відбулась завдяки гурту Beatles. В творчості цього колективу тембр кларнета застосовувався для створення ефекту певної атмосфери, наприклад, в композиціях, стилізованих під фокстроти (“When I’m sixty four”, “Honey Pie”, “For No One”, “All You Need is Love”). В цих композиціях брали участь кларнетисти Robert Burns та Henry MacKenzie на звичайних кларнетах та Frank Reidy на бас-кларнеті

(Bright Star Musical, 2022). Тобто, ми можемо говорити про те, що кларнет використовувався лише в одному семантичному амплуа – декоративній стилізації. Так само, в декоративній функції постає кларнет у рок-виконавця Ван Халена (Van Halen), в альбомі Diver Down (1982). Композиція Bid Bad Bill помітно стилізовано під диксиленд. Про це свідчить супровід банджо, вокал, що імітує манеру співу Луї Армстронга. Кларнет або супроводжує вокальну партію патернами-підголосками, або виконує класичне диксилендове соло. Тембр та манера гри на кларнеті – відповідає джазовій ідіомі. Тож, незважаючи на те, що Ван Хален – представник сфери рок-музики, він використовує джазове амплуа кларнета. Композиція Send Me To The Electric Chair з альбому Девіда Бромберга (David Bromberg) *Wanted Dead or Alive* демонструє прояв кларнета в контексті джазового музикування. Починається як блюз, а потім йде частина із типовим диксилендом. Причому там залучено не тільки кларнет, але й мідні духові – труба, тромбон.

Причиною того, що кларнет не отримав відповідного інтересу серед рок-музикантів, на думку деяких дослідників, можуть бути особливості конструкції інструмента, які безпосередньо впливають на його темброво-акустичні характеристики. Розподіл отворів у стовпі, а також форма розтруба обумовлюють темброву специфіку кларнета (м’який, “аристократичний” тембр в академічній поставі) (Kalker, 2019). Можливо, через певний розподіл гармонік та формант в звукоутворенні на кларнеті робить його звучання несумісним з тембрами електричних інструментів. З ними набагато краще та успішніше поєднується сімейство саксофонів завдяки металевому звуку, що є ближчим до електроінструментів. С. Макадамс та Б. Джордано (McAdams, Giordano, 2016: 120) прийшли до висновку, що сприйняття тембру інструмента залежить не лише від його власних параметрів тембру, коли він звучить окремо, але й від того, з якими інструментами він комбінується в оркестрі чи ансамблі. Вони наводять три класи перцептивних цілей у поєднанні інструментів: у *тембральній гетерогенності* (timbral heterogeneity) інструменти перцептивно відрізняються, у *тембральному посиленні* (timbral augmentation) один інструмент прикрашає інший, який перцептивно домінує в комбінації, а в *тембральному виникненні* (timbral emergence) з’являється новий звук, який не ідентифікується як жодна зі своїх складових. Схоже, що змішування залежить від ряду акустичних факторів, таких як початкова синхронність складових звуків та інших, які

більш безпосередньо пов'язані з тембром, таких як подібність атак, різниця в спеціальних центроїдах і загальний центроїд комбінації¹. Дослідники з музичної психології Т. Стейнбі та Й. Кросс відмічають, що на специфіку тембру інструментів впливає не лише власна конструкція, але й принципи виконання і взаємодія з іншими інструментами (Stainsby, Cross, 2016).

Ще один фактор, який, можливо, має вплив на непопулярність кларнета в рок-музиці – це набір найбільш вживаних тональностей. Оскільки в рок-музиці домінує мислення гітарного виконавства (Moore, 2001), тональності так само продиктовані саме гітарною специфікою: найбільш вживаними є мажорні тональності з діезами, ре-мажор, ля-мажор, соль-мажор, мі-мажор (відповідно відкритим струнам на гітарі). Якщо врахувати те, що кларнет грає у строї сі-бемоль, від цих тональностей кларнетист мусить транспонувати в тональність з ще більшою кількістю дієзів. Це створює аплікатурні незручності, на відміну від джазу, де багато в чому тональності орієнтовано на саксофон, який так само як і кларнет, грає в сі-бемольному та мі-бемольному строях. Тим самим більш вживаними є зручніші для кларнета бемольні тональності.

Кларнет та *Unionique music*. Перед тим, як безпосередньо звернутися до функціонування кларнета в *Unionique music*, слід пояснити, що явище *Unionique music* досить схоже на явище *World music*, але вони не тотожні і не взаємозамінні. Т. Райс стверджує, що до 1987 року термін “world music” використовувався деякими етномузикологами для опису їхнього об'єкта дослідження, усієї світової музики, а не лише її нетрадиційних, масових, популярних форм. Незалежно від розвитку музичного бізнесу, вчені використовували термін “world music”, щоб замінити термін «незахідна музика» (Rice, 2000: 224). У музичному плані більшість записів у цій категорії поєднують традиційні мелодії, ритми, вокальні тембри, орнаменти та інструменти з гармоніями класичної та поп-музики та рок-ритми та інструменти (електрогітара та бас, ударна установка, синтезатор). Взаємодія скоріш націлена на поєднання традиційних та сучасних елементів, а не на вибір між розумінням себе та відчуттям свого світу: водночас глобального та локального, минулого та сучасного, традиційного та сучасного, національного та міжнародного (Rice, 2000: 224).

¹ Центроїд в акустиці – це міра амплітуди в центрі спектру розподілу сигналу, розрахована на основі інформації про частоту та амплітуду перетворення Фур'є (Varsha Vinayak, 2022).

Але у *World music* не проявляється в повній мірі другий та третій домени, це й відрізняє *Unionique music*.

В останні часи, в XXI столітті значно зросла кількість композицій *Unionique music* в цілому. Тому й композицій п'ятого домену із залучення кларнета також побільшало. В сучасному музичному просторі зростає кількість колективів, в творчості яких поєднується етнічна музика й фольклор, академічна музика, джаз та рок. Композицій, де реалізується потенціал кларнета також в останні роки стало більше, композитори більше проявляються інстрес до цього інструмента. Ще одна властивість *Unionique music* – це відмова від усталеного складу музикантів в тому чи іншому колективі, а переміщення створення музики у формат єдиних, унікальних проектів.

Одним з яскравих модерних виконавців на кларнеті, що працює в різних музичних напрямках, зокрема і в *Unionique music* – це Вассіліс Салеас (Vassilis Saleas), грецький кларнетист. Він вважається здебільшого етнічним музикантом, але цією сферою його інтереси не обмежуються. Показовим в цьому плані є альбом *Travelling The World*. Концепція альбому – це подорож у часопросторі. Альбом складається з кавер-версій, виконавцем підібрано композиції із різних епох та різних музичних сфер: рок-музика, джаз, академічна класика, і звичайно, етнічна музична сфера. Кларнет Вассіліс Салеас інтерпретує або як етнічний інструмент на кшталт дудука, або як саксофон, з потужним різким звучанням та помітним активним вібрато. Вокальні твори перероблено в інструментальні, тобто, має місце жанрова трансформація, жанрово-стильові межі «розмиваються». Натурального класичного звучання на кларнеті на альбомі немає. Проте слід вказати особливості під час трактування кларнета як етнічний інструмент: використання техніки нефіксованої звуковисотності, яскраво виражене вібрато. Виконання пасажів зі швидких нот не є властивою рисою Вассіліса Салеаса, досягнення віртуозності він мислить за рахунок сонористичних ефектів, а не за рахунок пальцевої техніки. Модальне мислення також не притаманне виконавцеві. При цьому, альбом *Ellada Gia Sou*, який виконавець випустив в тому самому, 2013 році, виконано згідно канонів етнічної музики Греції. Цікаво відмітити, що Вассіліс Салеас грає на кларнеті німецької системи.

Наступний виконавець, що заслуговує на увагу в даному дослідженні – це Джиммі Джіффе (Jimmy Guiffre). Особливо відрізняється альбом *The Life of a Trio: Saturday* (2007), записаний в інструментальному складі – кларнет, фортепіано

та бас. Альбом починається з сольної композиції (імпровізації) кларнета, яка має назву *Clarinet Zone*. Виникають алюзії на каденцію в академічній музиці, та сама функція. Представляє собою поєднання принципів джазового музикування, більш схильного до саксофону та академічного авангарду. Трохи елементів запозичено з фольклорного принципу музикування, наприклад, імітація награвів пастухів. Іноді тембр більш тяжіє до саксофонного, іноді – до кларнетового. Вібрато присутнє, але не завжди. Звуковисотність темпорована, окрім цього багато репитативної техніки. Через відсутність барабанів в композиціях не чітко прослідковується ритмічна лінія, організація, синкопування – важливі джазові складові. Гармонія джазова, але вона не обігрується кларнетом, як це відбувається в класичному джазі. Взагалі відсутній акордовий принцип, навіть у партії фортепіано. Матеріал побудовано на одноступінчатих патернах. Ритм обирають в цих патернах самі виконавці.

Джиммі Джіфре використовує такі виразні засоби, як трелі та тремоло з динамікою, клацання клапанів, фрулато, язиковий слеп по тростині, хроматичні звукоряди у швидкому темпі.

На увагу заслуговує збірник *Oli Klarino* (2014), в якому представлено 45 композицій у виконанні провідних кларнетистів Греції, що звертаються до автентичних коренів грецької етнічної музики: Nikos Karakostas, Grigoris Kapsalis, Stavros Kapsalis, Petrokulas Halkias, Giannis Vassilopoulos та багато інших.

Цікавим прикладом для даної статті є творчість кларнетиста Едді Деніелса (Eddie Daniels). Він позиціонується як джазовий виконавець та композитор, але його композиції не обмежуються суто джазовою сферою, а репрезентують джаз у поєднанні з елементами академічної, етнічної музики та фольклору. Якщо розглянути альбоми Деніелса у хронологічному порядку, можна побачити, що тенденція до взаємодії джазу з музикою першого, другого та четвертого доменів, тобто до створення *Unionique music*, посилюється по мірі наближення до сьогодення. Показовими в цьому плані є альбоми *Heart of Brazil* (2018) та *Night Kisses* (2020). Альбом *Heart of Brazil* є триб'ютом до творчості Егберто Джисмонті (Egberto Gismonti) – бразильського композитора, гітариста та піаніста, що працює в напрямках *Progressive Rock*, *Folk-rock* та у джазі. В альбомі Едді Деніелс представляє різноманіття жанрів як етнічної та фольклорної сфери (народні танці), так і академічної (ноктюрн, адажіо) Музика першого домену представлена переважно бразильськими жанрами, такими

як кіранда, босса-нова, танго, байао, хоро; також в альбомі присутня композиція ромської музики (*Cigana*). Окремо слід відзначити залучення Деніелсом старовинного музичний жанр фолія, що має португальське коріння. В композиції *Folia* частково відтворено акордову послідовність I – V – I – VIIb – IIIb – VIIb – I – V, альтеровані сходинки підкреслено в соло кларнета акцентами та загальною метроритмічною організацією твору. Моторика, швидкий рух та зміщення сильних та слабких долей у тактах, рівномірне побудування фраз за чотиритактовою структурою втілюють певні ознаки даного жанру. При цьому всі виразні елементи музики першого домену звучать в альбомі *Heart of Brazil* через призму «джазової матриці». В 2020 році Едді Деніелс записав ще один альбом-триб'ют до творчості бразильського виконавця та композитора Івана Лінса (Ivan Lins). В цьому альбомі кларнетист продовжує розвивати «етнічне ядро» у взаємодії з джазом, але із відхиленням у бік бразильської поп-музики. За більшістю ознак цей альбом можна було б класифікувати як *World music* (Keller, 2000: 210). Але завдяки залученню струнного квартету (*Harlem Quartet*), який окрім тембрової складової додає академічної ідіоми (грає в академічній ідіомі), академічна музика ХХ століття, композиції альбому набувають елітарного характеру, ускладнюють сприйняття музичного матеріалу (досить складно для поп-музики), віддаляють їх від поп-звучання. Саме тому, на наш погляд, цей альбом слід віднести саме до *Unionique music*.

Ще одна особа, яка заслуговує на увагу в даній статті – це ізраїльська кларнетистка Анат Коен. Її творчість також знаходиться на перетині джазу, етнічної музики, академічної та поп-музики. Анат Коен має музичну освіту джазового спрямування – закінчила музичний коледж Берклі, тому «базовим ядром» її творчих орієнтирів все ж таки доцільно вважати джаз. Коен була номінована на дві премії «Греммі» – за альбом *Outra Coisa: The Music Of Moacir Santos* (з Марчелло Гонсалвесом) у категорії «Найкращий латиноамериканський джазовий альбом» і за альбом *Rosa Dos Ventos* (з Тріо Бразилейро) у категорії «Найкращий альбом *World music*». Слід зазначити, що обидва альбоми було створено в бразильському стилі, тобто вони містять значний відсоток латиноамериканської музики у поєднанні з джазом та поп-тенденціями, електронною музикою. У 2019 році вона була номінована на «Греммі» за альбом *Triple Helix* у категорії «Найкращий альбом великого джазового ансамблю» (Cohen). В своєму новому альбомі *Quartetinho* (квартетиньо – маленький квартет)

2022 року Анат Коен також, як і Едді Деніелс, звернулася до творчості найвпливовіших постатей бразильського музичного мистецтва Антоніо Карлоса Жобіма (Antonio Carlos Jobim) та Егберто Жисмонті (Egberto Gismonti).

Але для даної статті слід зупинитися на альбомі *Triple Helix* та надати йому стислу характеристику. Цей альбом був записаний за участю 10 провідних джазових виконавців сучасності, що забезпечили наступний інструментальний склад: кларнет, труба, флюгельгорн, тромбон, саксофон-баритон, віолончель, фортепіано, акордеон, вібрафон та перкусійні інструменти, гітара, бас та барабани. Продовжуючи прокладати шлях як відома виконавиця на кларнеті й далекоглядний лідер групи, Коен заглиблюється в багатство ідей, які запропонував продюсер (музичний директор) Оуд Лев-Арі для альбому “*Triple Helix*”: органічне поєднання «класичних» та «сучасних» звуків (використання як акустичних музичних інструментів та натурального звуковидобування, так і звукоутворення на електронних інструментах), американської фольклорної лірики, латиноамериканських та близькосхідних ритмів та ладоінтонаційних систем тощо. Є думка, що трель кларнета на початку коротко натякає на *Rhapsody in Blue*, тонко пропонуючи перспективу ХХІ століття на модель Гершвіна щодо гібридних жанрових творів для концертного залу (Cohen). Зв’язок альбому з музикою західноєвропейської академічної традиції проявляється у розташуванні в середині альбому композиції, що має назву «Концерт для кларнета та ансамблю». Цей «концерт» складається з трьох частин, кожна з яких має власну назву, загальна тривалість твору близько 22 хвилин. Тобто Анат Коен апелює до традиційної концертної форми та програмності. Отже, альбом Анат Коен “*Triple Helix*” поєднує в собі виразні елементи всіх чотирьох музичних доменів, тому, на наш погляд, його слід розглядати як один з взірців *Unionique music*.

Висновки. Таким чином прояв кларнета в *Unionique music* дуже широкий. В музичному

мистецтві існує багато прикладів зазначеного домену, і просто зараз виконавці продовжують записувати нові твори такого напрямку. Але, на жаль, у форматі даної статті вдалося розглянути невелику кількість прикладів. Проведений аналіз композицій дозволив прийти до висновку, що в рок-музиці кларнет майже не використовується, він добре взаємодіє з таким принципом музичного мислення, коли є складова академічної музики, етнічної, фольклору та джазу (у таких напрямках всередині джазу, як свінг та диксиленд). Якщо рок-музиканти все ж таки звертаються до тембру кларнета, вони інтерпретують його звучання як академічного або джазового чи естрадного інструмента. Отже, непопулярність кларнета в рок-музиці обумовлено наступними чинниками:

1. Темброво-акустичні властивості. Кларнет має надто м’який оксамитовий тембр, тому на ньому складно виразити притаманну рок-музиці експресивність.

2. Аплікатурні властивості. Тональності в рок-музиці через гітарну специфіку є здебільшого дієзними та не є зручними для виконання на кларнеті.

3. Властивості ансамблевого музикування. Кларнет не розкриває свій звуковий потенціал в одночасному музикуванні з електроінструментами. Варто також зазначити, що кларнетисти, творчість яких має відношення до *Unionique music* із «джазовим ядром» використовують класичну поставу амбушюру, з опорою зубів на мундштук (Едді Деніелс, Анат Коен). Це добре відчувається під час звукоутворення, артикуляції та тембру інструмента. Звук кларнета в них більш тяжіє до академічного, тембр та звуковиразні можливості не втрачають своїх головних характеристик. Водночас із цим, виконавці на кларнеті, що спираються на «етнічне ядро» (Джиммі Джіффе, Вассіліс Салеас), мають більш вільну поставу амбушюру, без опори на зуби. Це робить звучання їх інструментів схожим на звучання етнічних духових інструментів, при цьому тембр та якість звучання кларнета значно відрізняється від академічного «еталону».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anat Cohen, URL: <https://www.grammy.com/artists/anat-cohen/187066>
2. Anat Cohen, URL: <https://www.anatcohen.com/triple-helix>
3. Brackett, D. (2016) *Categorizing Sound. Genre and Twentieth-Century Popular Music*. University of California Press.
4. Bright Star Musical. 2022. URL: <https://scionav.com/the-clarinet-in-rock-music/>
5. Clarinet acoustics: an introduction. URL: <https://newt.phys.unsw.edu.au/jw/clarinetacoustics.html>
6. Fletcher, P. (2001) *World music in Context*. Oxford University Press, New York.
7. Holst-Warhaft, G. (2002) *The Tame Sow and the Wild Boar Hybridization and the Rebetika.ongs of the Minotaur – Hybridity and Popular Music in the Era of Globalization*. №9. Münster – Hamburg – London, p. 21–50.
8. Howard, D, Angus, J. (2016) *Acoustics and psychoacoustics /*. Description: 5th edition. | New York; London : Routledge.

9. Kalker, J. (2019) *Die Geschichte der Klarinette. Eine Dokumentation*. Musikverlag Bernd Katzabichler, München-Salzburg.
10. Keller, M. (2000) Popular music in Europe. *The Garland encyclopedia of world music*. V. 8. Europe, Garland publishing, New York and London, p. 204–211
11. Levine, M. (2011) *The Jazz Theory Book*. Sher Music; 1st edition, 522 p.
12. McAdams, S., Giordano, B. (2016) The perception of musical timbre. *Music Psychology*, ed. By Susan Hallan, Ian Cross and Michael Thaut. Oxford University Press. P. 113–122
13. Moore, A. (2001) *Rock: The Primary Text: Developing a Musicology of Rock (Ashgate Popular and Folk Music)*. Routledge; 2nd edition.
14. Paliy, I. (2019) Unionique Music as a New Phenomenon of the Musical Culture: Answering the Main Questions. *Problems of Interaction Between Arts Pedagogy and the Theory and Practice of Education*, 2019. 55(55): 22–32.
15. Paliy, I. (2023) Clarinet in the Work of Frank Zappa. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, № 13, 2023. p. 143–147.
16. Rice, T. (2000) World music in Europe. *The Garland encyclopedia of World music*. Vol. 8, Europe, editors: T. Rice, J. Porter, Ch. Goertzen. New-York and London, p. 224–230.
17. Rice, A. (2020) *The Baroque Clarinet and Chalumeau*. Oxford University Press; 2nd edition, 336 p.
18. Stainsby T, Cross, I. (2016) The perception of pitch. *Music Psychology*, ed. By Susan Hallan, Ian Cross and Michael Thaut. Oxford University Press, p. 63–76.
19. Steingress, G. (2002) What is Hybrid Music? An Epilogue. *Songs of the Minotaur – Hybridity and Popular Music in the Era of Globalization*. №9. Münster – Hamburg – London, p. 297–325.
20. Varsha K. H., Vinayak, K. B. (2022) Brain Seizure Detection and Classification Using EEG Signals. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/engineering/spectral-centroid>

REFERENCES

1. Anat Cohen. URL: <https://www.grammy.com/artists/anat-cohen/187066>
2. Anat Cohen. URL: <https://www.anatcohen.com/triple-helix>
3. Brackett, D. (2016) *Categorizing Sound. Genre and Twentieth-Century Popular Music*. University of California Press.
4. Bright Star Musical. 2022. URL: <https://scionav.com/the-clarinet-in-rock-music/>
5. Clarinet acoustics: an introduction. URL: <https://newt.phys.unsw.edu.au/jw/clarinetacoustics.html>
6. Fletcher, P. (2001) *World music in Context*. Oxford University Press, New York.
7. Holst-Warhaft, G. (2002) The Tame Sow and the Wild Boar Hybridization and the Rebetika.ongs of the Minotaur – Hybridity and Popular Music in the Era of Globalization. №9. Münster – Hamburg – London, p. 21–50.
8. Howard, D, Angus, J. (2016) *Acoustics and psychoacoustics / Description: 5th edition. / New York; London : Routledge*.
9. Kalker, J. (2019) *Die Geschichte der Klarinette. Eine Dokumentation*. Musikverlag Bernd Katzabichler, München-Salzburg.
10. Keller, M. (2000) Popular music in Europe. *The Garland encyclopedia of world music*. V. 8. Europe, Garland publishing, New York and London, p. 204–211.
11. Levine, M. (2011) *The Jazz Theory Book*. Sher Music; 1st edition, 522 p.
12. McAdams, S., Giordano, B. (2016) The perception of musical timbre. *Music Psychology*, ed. By Susan Hallan, Ian Cross and Michael Thaut. Oxford University Press. p. 113–122.
13. Moore, A. (2001) *Rock: The Primary Text: Developing a Musicology of Rock (Ashgate Popular and Folk Music)*. Routledge; 2nd edition.
14. Paliy, I. (2019) Unionique Music as a New Phenomenon of the Musical Culture: Answering the Main Questions. *Problems of Interaction Between Arts Pedagogy and the Theory and Practice of Education*, 2019. 55(55): 22–32
15. Paliy, I. (2023) Clarinet in the Work of Frank Zappa. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, № 13, 2023. p. 143–147.
16. Rice, T. (2000) World music in Europe. *The Garland encyclopedia of World music*. Vol. 8, Europe, editors: T. Rice, J. Porter, Ch. Goertzen. New-York and London, p. 224–230.
17. Rice, A. (2020) *The Baroque Clarinet and Chalumeau*. Oxford University Press; 2nd edition, 336 p.
18. Stainsby T, Cross, I. (2016) The perception of pitch. *Music Psychology*, ed. By Susan Hallan, Ian Cross and Michael Thaut. Oxford University Press, p. 63–76.
19. Steingress, G. (2002) What is Hybrid Music? An Epilogue. *Songs of the Minotaur – Hybridity and Popular Music in the Era of Globalization*. №9. Münster – Hamburg – London, p. 297–325.
20. Varsha K. H., Vinayak, K. B. (2022) Brain Seizure Detection and Classification Using EEG Signals. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/engineering/spectral-centroid>

Юлія ПАНЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-2359-8546
аспірантка творчої аспірантури
Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової
(Одеса, Україна) panutyuliya1608.new@gmail.com

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ

*Мета даної статті дослідити методи саморегуляції людини в період деструктивних подій (пандемій, воєнного стану) за допомогою музики. Здійснити теоретичний аналіз впливу музичних заходів як фактор стрес-регуляції. Дослідити історіографію та джерельну базу в галузі: музичної творчості, салонної культури, психології, педагогіки. Довести актуальність музично-літературних салонів як форми оптимальної копінг-стратегії для активації у реципієнта здатності до подолання життєвих деструкцій. Проаналізувати дослідження вітчизняних науковців О. В. Андріянової, О. А. Антонець, А. В. Кіясь, О. І. Самойленко, Т. А. Ткачук, Т. Ю. Черноус та В. О. Каламаж. Методологія дослідження визначається застосуванням наступних методів: контен-моніторингу, системного підходу, історичного підходу та методу узагальнення у сукупності з емпіричним методом у якості основної методології дослідження. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні проведеного емпіричного дослідження шляхом опитування респондентів, яке висвітлює актуальність камерних заходів як безпечного та комфортного осередку, що сприяє більш активному невербальному впливу музики для подолання стресу в умовах воєнного стану та подальшої стійкої соціально-психологічної адаптації. **Висновки.** На основі отриманих результатів були зроблені висновки щодо актуальності та дієвості використання музики, як ефективного соціально-психологічного інструменту стрес регулюючих засобів в умовах війни. Результати проведеного дослідження вказують на високу частоту використання музики як ефективного інструменту в боротьбі зі стресом, що в умовах суспільно-політичних реалій сьогодення, набуває життєво необхідної спрямованості. Дослідження у цьому напрямку продовжують проводитись задля виявлення більш ефективних психоемоційних технік подолання стресу.*

Ключові слова: емпіричний метод, музична творчість, салонна культура, музично-літературний салон, копінг-стратегії, ментальні проблеми, стрес, воєнний стан.

Yuliya PANCHENKO,
orcid.org/0000-0003-2359-8546
Postgraduate student at the Creative postgraduate studies
Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odesa, Ukraine) panutyuliya1608.new@gmail.com

MUSIC AS A WAY OF HUMAN SELF-REGULATION

*The aim of the article is to investigate the methods of human self-regulation during destructive events (pandemics, martial law) using music. To carry out a theoretical analysis of the influence of musical events as a factor of stress regulation. Research the historiography and source base in the field of: musical creativity, salon culture, psychology, pedagogy. To prove the relevance of musical and literary salons as a form of optimal coping strategy for activating the recipient's ability to overcome life's destruction. Works of domestic scientists O. Andriyanova, O. Antonets, A. Kiyas, O. Samoilenko, T. Tkachuk, T. Chernous and V. Kalamage significantly advanced science in understanding the problems of overcoming the impact of stress. The research methodology is determined by the application of an interdisciplinary approach in musical art in combination with the empirical method as the main research methodology. The scientific novelty consists in the substantiation of the conducted empirical research by interviewing respondents on the topic of the relevance of chamber events as a safe and comfortable center, which contributes to a more active non-verbal influence of music to overcome stress in the conditions of martial law and further sustainable social and psychological adaptation. **Conclusions.** On the basis of the obtained results, conclusions were made regarding the relevance and effectiveness of the use of music as an effective socio-psychological tool of stress-regulatory means in war conditions. The results of the conducted research indicate a high frequency of using music as an effective tool in the fight against stress, which in the conditions of today's social and political realities acquires a vitally necessary focus. Research in this direction continues to be conducted in order to identify more effective psycho-emotional techniques for overcoming stress.*

Key words: empirical method, musical creativity, salon culture, musical and literary salon, coping strategies, mental problems, stress, martial law.

Постановка проблеми. Основною прикметою XXI століття є швидкозмінні процеси, котрі відбуваються у соціальному, політичному та культурному середовищі світу. Події останнього часу

кидають людству постійний виклик: пандемії, масштабні техногенні аварії, війни, значне зниження рівня життя. В умовах суспільних та національних катаклізмів, що приводять до порушення нормальної діяльності населення, загибелі людей та знищення матеріальних цінностей, які мають підчас незворотній та трагічний характер, у соціумі спостерігаються масові та яскраво виражені ментальні розлади. Постійний стрес і навіть порушення психіки, як в окремих осіб, так і у цілих груп жителів постраждалих територій, стали, на жаль, прикметою сьогодення України. Увесь час тривають пошуки ефективних засобів нормалізації життєдіяльності українців в умовах воєнного стану, актуалізуються питання формування копінг-стратегій для подолання стресу, досліджуються методи саморегуляції людини в період деструктивних подій (пандемій, воєнного стану).

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження теми стрес-регуляційних стратегій активно ведуть сучасні науковці, зокрема у вимірі професійної психології та педагогіки.

Роботи вітчизняних науковців – А. В. Кіась, Т. Ф. Ткачук, Т. Ю., В.О. Каламаж та закордонних – Дж. Амірхана, А. Білінгса, Р. Лазаруса, А. Райта, С. Фолкмена, К. Форда значно просунули науку у розумінні проблематики подолання впливу стресу.

Однак, на жаль, ця тема не розвивається у вимірі академічного музикознавства та у профільних галузях музичного мистецтва (вокальне мистецтво, інструментальне мистецтво), де музиканти-виконавці можуть бути ефективним соціальним інструментом, своєрідними копінг-коучами, адже музика легко може бути провідником у світ підсвідомого. Згідно з останніми дослідженнями нейрохірургів, класична музика взагалі і музика Й. Баха, Л. Бетховена, Ф. Генделя і особливо В. А. Моцарта чинить потужний терапевтичний і заспокійливий вплив на людський мозок та організм загалом.

В даній статті автор спробує провести дослідження на тему використання музики, як стрес-регуляційної функції емоційного інтелекту, розглянути історичну ретроспективу цього питання, довести актуальність музично-літературних салонів як безпечного та комфортного осередку, що сприяє більш активному невербальному впливу музики для подолання стресу в умовах життєвих деструкцій та подальшої стійкої соціально-психологічної адаптації реципієнта. Практичним значенням одержаних результатів буде можливість використання матеріалів дослідження в таких галузях, як: музичне мистецтво, вокальне мисте-

цтво, інструментальне мистецтво, сценічне мистецтво, історія музики, вокальна педагогіка, також в наукових дискурсах та розробках.

Мета роботи – дослідити тему позитивного впливу музики на психоемоційний стан реципієнтів в умовах деструктивних подій (пандемій, воєнного стану).

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох століть, починаючи з стародавнього Єгипту, античної Греції та Риму, люди намагалися, і навіть досить успішно, боротися з подібним станом: стресом та викликаними ним невробами. Однією з найефективніших форм такої боротьби стала арт-терапія, зокрема музична терапія – малювання, танці, гра на музичних інструментах, прослуховування ретельно підібраних музичних творів тощо. Головна мета арт-терапії полягає у гармонізації психічного стану особистості через розвиток її індивідуальних здібностей. У творчості виражається прагнення людини до свободи, до очищення від поганих думок на духовному рівні.

В Індії – країні з найдавнішою і самобутньою культурою – вважають, що при створенні людини не існувало якоїсь певної мови, а була музика.

Індуси стверджують, що давня людина спочатку виражала свої думки та почуття низькими чи високими, короткими чи тривалими звуками.

Усі знання стародавньої Індії сконцентровані у священних писаннях, Ведах¹. Одна з чотирьох глав Вед – Сама-Веда – присвячена музиці. Головним досягненням та основною формою класичної індійської музики вважається Рага. У буквальному зв'язку це слово означає – фарбувати, прикрашати уми та душі слухачів проявами божественної любові та насолоди, бо весь механізм нашого Всесвіту підпорядкований закону Ритму!

Лікування Музикою, вважають індуси, потребує великої майстерності. Звук – це, перш за все, коливання, що переміщуються у просторі та, досягнувши людського тіла, надають певного заспокійливого ефекту та умиротворення.

Використовують музику і у традиційній китайській медицині. Ієрогліф Радість входить до складу ідеограми, що позначає Музику та Медицини.

Історія знає безліч легенд про лікувальні властивості музики. Ще стародавні греки помітили зв'язок музики та медицини. Співак Орфей міг своїм співом пом'якшувати душі не лише людей, а й диких звірів та хижих птахів. Найдавніша притча, представлена у Старому Заповіті, говорить – Давид

¹ Веди – священні тексти Індії, складені тисячі років тому в Стародавній Індії упродовж періоду, який називають ведичним.

своєю прекрасною грою на арфі вилікував Саула від нервової депресії, а Ахіллес у Гомера заспокоював свій гнів грою на лірі. В давньогрецькій міфології Аполлон є покровителем музики, а його син Ескулап – покровителем медицини. За легендою Піфагор за допомогою музики зміг заспокоїти чоловіка, що впав у лють та погрожував підпалити свій будинок та вбити домочадців.

На думку спадає дивовижна історія Пилипа Миколаї (1556–1608) – німецького лютеранського пастора, поета і композитора.

Миколаї вважається останнім представником традиції мейстерзінгерів² та автором всесвітньо відомих знаменитих гімнів: *Wachet auf, ruft uns die Stimme* та *Wie schön leuchtet der Morgenstern*. Коли в Європі вирувала епідемія чуми, Миколаї написав дивовижну музику та виконав її у своєму храмі. За свідченням сучасників страшна хвороба відступила! Ці два хорали надихнули багатьох композиторів, зокрема Й. С. Баха.

Нині майже у всіх країнах Євросоюзу працюють професійні музичні терапевти та існують національні асоціації. У 1975 році було засновано Центр Музичної Терапії у Лондоні. З 1978 року у Німеччині готують музичних терапевтів у системі Нордоффа – Роббинса.

Думку, що воєнні катаклізми які приводять до порушення нормальної діяльності населення та мають підчас незворотній та трагічний характер, негативно відображаються не тільки на життєдіяльності людини загалом, але і на її професійній ефективності (Черноус, Каламаж, 2022) висвітлюють у своїй роботі Тетяна Черноус та Вікторія Каламаж

А. Кіась пише про необхідність формування низки психологічних навичок (стрес-стратегій), психоемоційних компетенцій у період професійної підготовки спеціалістів, зокрема викладачів (Кіась, 2010).

Прекрасним інструментом, який дозволяє дослідити динаміку боротьби зі стресом, є методика, розроблена Дж. Амірханом. Вона дозволяє зробити діагностику домінуючих копінг-стратегій особистості. Індикатор копінг-стратегій Дж. Амірхана розділяє реципієнтів на 3 групи, котрі використовують наступні копінг-стратегії:

1 група – вирішення проблем, 2 група – пошуку соціальної підтримки та 3 група – уникнення проблем.

Звернемось до словника за тлумаченням терміну копінг-стратегія. Етимологія дефініції «копінг-стратегії» (англ. coping, coping strategy) тлумачиться як адаптивна форма поведінки, яка підтримує психологічну рівновагу в проблемній ситуації. (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005)

Перша стратегія вважається найбільш конструктивною. Вона націлена на вирішення деструктивної ситуації шляхом системного подолання кризи: розуміння ситуації, дії направлені на пошуки рішень по виходу з кризових обставин, організується поетапний рух в напрямку подолання кризи. Вплив засобів музики на реципієнта першої групи з активною стрес-переборювальною позицією є дуже ефективним (Кіась, 2010; Ткачук, 2014).

Але і для двох інших груп реципієнтів музика є заспокійливим чинником, який відновлює та активує емоційний стан людини. Слід згадати також ще один з позитивних чинників, який спонукає людину у ситуації сильного стресу до релаксації – це затишний та безпечний простір, де звучить музика. Камерні концерти у невеликому приміщенні з обмеженою аудиторією дають можливість вивести назовні душевні переживання реципієнта і розділити свої почуття через залучення до групового процесу. Відродження музично-літературного салону (Андріянова, 2007) з його принципами камерності може бути прекрасним інструментом соціальної підтримки та повернення комунікативної функції індивідуума. Такі техніки як колективне прослуховування музики здатні надати гарну невербальну допомогу в разі стійкого стресу.

Маючи на увазі суспільно-політичні реалії сьогодення, така форма трансляції музики як музично-літературний салон (Антонець, 2006), котра була дуже популярною в XVII–XIX століттях і навіть на початку XX століття, у XXI-му майже забута, зараз повертається і стає актуальною. Невеликі зали на перших і навіть цокольних поверхах будівель, що мають кілька виходів та підвальне приміщення, яке може слугувати бомбосховищем у разі повітряної атаки – найбільш безпечний варіант подібних заходів в Україні останнього року. Досвід показує, що невеликі приміщення у музеях, де є роялі – найбільш підходящі майданчики для цього.

Одне з таких приміщень в Одесі розташоване в Одеському літературному музеї. У жовтні

² МЕЙСТЕРЗІНГЕРИ (німецьке Meistersinger, буквально – майстер-співак), німецькі поети-співаки 14–16 ст. з цехових ремісників (Г. Фольц, Г. Сакс та інші). Релігійно-дидактичні, з 16 ст. світські вірші та відповідні наспіви регламентувалися зведенням правил; народні фарси, куплети, анекдоти, пройняті бюргерським моралізаторством. Мистецтво мейстерзінгерів, так званий мейстерзанг, розвинулося з творчості мінезінгерів. Школа-гільдія мейстерзінгерів у Нюрнберзі та образ її глави – Сакса отримали відображення в опері Р. Вагнера «Нюрнберзькі мейстерзінгери» (1867).

2021 року в Одеському літературному музеї був відкритий Музично-літературний салон «Бельканто». Ця подія стала першим кроком на шляху відродження салонного мистецтва в одеському регіоні.

До завдань, які виконує музично-літературний салон «Бельканто» у Одеському літературному Музеї, а саме до розважальної та просвітницької функції, з жовтня 2022 року (дати відкриття другого сезону) додалась ще функція музично-терапевтичного осередку. Тепер значною аудиторією заходів салону є переселенці, що приїхали до Одеси з постраждалих від війни територій України, і саме тут, на концертах нашого салону, вони отримують додаткову психологічну допомогу. Часто на концертах музично-літературного салону «Bel Canto» ми бачимо сльози на очах людей, які переживають своєрідний катарсис.

Звернемось до етимології слова катарсис.

Катарсис (заст. укр. катарса; від дав.-гр. κάθαρσις підняття, очищення, – оздоровлення) – моральне очищення, піднесення душі через мистецтво, що виникає в процесі співпереживання та співчуття. У сучасній філософії катарсис трактується як особлива, найвища форма трагізму, коли втілення конфлікту та емоція потрясіння, що його супроводжує, не пригнічують своєю безвихіддю, а «очищують» і «просвітлюють» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005).

На думку спадає дисертаційна робота О. Самойленко «Катарсис как эстетическая проблема», де висвітлюється трагічна образна драматургія музичних творів і, як наслідок, – явище катарсису, що передбачає глибинну реакцію реципієнта (Самойленко, 1987).

Концерти салону продовжують проводитись і в літній період, і це є покликом артистів, які відчують відповідальність перед співвітчизниками.

В період з жовтня 2021 року по грудень 2022 року заходи музично-літературного салону «Bel Canto» відвідали близько однієї тисячі осіб.

Концерти відбуваються на двох майданчиках Літературного музею – у Галереї та Золотій Залі. Галерея музею виконує не тільки свою пряму функцію приміщення для презентації картин, а також ще функцію концертного майданчика. Кількість місць у залі обмежена – в Галереї можуть розташуватися з комфортом близько 50–60 осіб.

З листопада 2022 року була відкрита для відвідування та концертних заходів Золота зала музею. Кількість місць у залі також обмежена 80–90 особами, що відповідає кількості місць у бомбосховищі.

Адміністрація музею дуже ретельно піклується про своїх відвідувачів. Для їх захисту при-

готовлене не тільки бомбосховище, але і пункт незламності поруч ним.

Репертуар концертів салону «Бельканто» різноманітний: арії з опер та оперет, романси, як вітчизняних так і закордонних композиторів.

Афіша заходу розписана на рік уперед, що дає змогу людині планувати, тобто є психологічним чинником стабільності.

На основі великого досвіду організації концертів ми створили цікаву форму концерту-лекторію, яка пропонує слухачам не лише насолодитися музикою та чудовим виконанням професійних співаків, а й познайомиться з історією створення того чи іншого твору, тобто долучитись до розмови та інтелектуального осмислення, що в цілому відволікає від тяжких переживань та постійних негативних вражень.

Серед загальнонаукових та спеціальних методів, які ми використали у нашому дослідженні, особливе місце займає емпіричний метод, тому що дозволяє отримати безпосередню реакцію реципієнта на музичну «інтервенцію» (Черноус, Каламаж, 2022) та описати свої емоції на неї.

Емпіричний метод. Ми провели дослідження шляхом опитування респондентів на тему позитивного впливу музики на психоемоційний стан людини в умовах деструктивних подій. Опитування відбулося 26 листопада 2022 року під час проведення запланованого концерту Музично-літературного салону «Бельканто» – «Всесвіт Верді». Серед респондентів, які прийняли участь в опитуванні, були переміщені особи з територій, постраждалих від бойових дій.

В опитуванні приймали участь 55,55% респондентів (рис. 1), з яких 72% жінок та 28% чоловіків у віці від 19 до 87 років (рис. 2).

Респондентам були поставлені наступні питання:

1. Чи вважаєте Ви, що прослуховування класичної музики покращує психологічний стан людини?

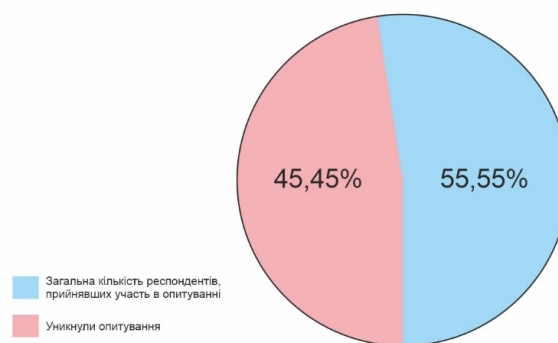


Рис. 1

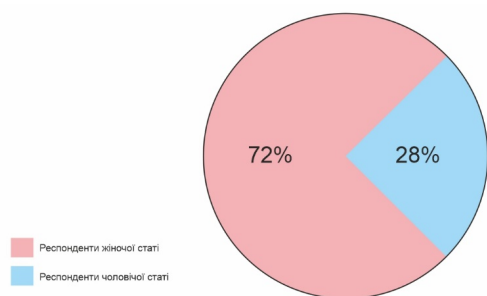


Рис. 2

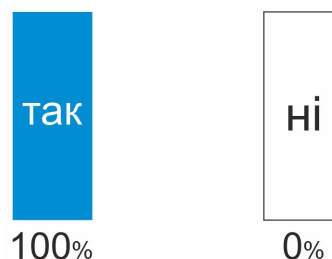


Рис. 3

2. Чи вважаєте Ви, що відвідування концертного майданчика, тобто знаходження у соціумі, створює кращі умови для сприйняття музики?

3. Чи вважаєте Ви за необхідне проведення різного роду концертних заходів (програм) класичної музики у період воєнного стану?

4. Чи можете Ви визначити позитивний вплив на Вас музичного мистецтва (сприйняття музики) за весь період воєнного конфлікту Росії з Україною?

На усі запитання респонденти відповіли (рис. 3).

Висновки. Результати проведеного дослідження вказують, що музика є необхідним інструментом конструктивних стрес-регуляційних стратегій (Кіясь, 2010; Ткачук, 2014), що в умовах сьогодення є життєво важливим елементом емоційного самозахисту.

Шляхом теоретичного аналізу з'ясовано актуальність таких стрес-регулюючих чинників, як колективне прослуховування музики, перебування індивідуума у соціумі (Кіясь, 2010) соці-

альна адаптація, що значно сприяє ефективному формуванню адаптаційних функцій психіки реципієнта в умовах війни. Ці засади дають розуміння, щодо стрес-стійкості опитаних респондентів, їх готовності до активного вирішення проблем, що є дуже гарним показником.

Усі респонденти відмітили, що використовують прослуховування музики задля саморегуляції психоемоційної та когнітивної активності.

На основі отриманих результатів ми можемо зробити висновки щодо актуальності та дієвості використання музики, як ефективного соціально психологічного інструменту стрес-регулюючих засобів в умовах війни. Для людей, які постраждали внаслідок воєнних дій, втратили житло, були свідками бомбардувань тощо та потребують професійної допомоги, музика може бути активним стрес-переборювальним інструментом (Черноус, Каламаж, 2022).

Дослідження у цьому напрямку продовжують проводитись задля виявлення більш ефективних психоемоційних технік подолання стресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андриянова О. В. Салонность как основа музыкального життя Росії та України XIX ст. (дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової, 2007. 198 с.
2. Антоненко О. А. Еволюція салонної музики в європейській культурі. (дис. ... канд. наук). Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків, 2006. 244 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
4. Кіясь А. В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів, як захист їхнього психологічного здоров'я. Наука і освіта. 2010. № 3. С. 44–48.
5. Самойленко О.І. Катарсис как эстетическая проблема: дис. ... канд. філософських наук. Москва, 1987 р. 203 с.
6. Ткачук Т. А. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості. Практична психологія та соціальна робота: наук.-практ. освітньо-метод. журнал. Київ: СОЦІС-Прес, 2014. № 7 (184). С. 43–48.
7. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активізація стрес-переборюваних стратегій майбутніх учителів початкових класів засобами музики. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71.

REFERENCES

1. Andriyanova O. V. Salonist yak osnova muzychmoho zhyttia Rosii ta Ukrainy XIX st. [Salonism as the basis of the musical life of Russia and Ukraine in the 19th century]. : dissertation. ... candidate art history: 17.00.03 – Musical art / Odesa National Academy of Music named after A. V. Nezhdanova, 2007. 198 p. [in Ukrainian]
2. Antonets' O. A. Evolyutsiia salonnoi muzyky v yevropeyskii kulturi. [Evolution of salon music in European culture]. : diss. ... candidate art history: 17.00.03 – Musical art / Kharkiv State University of Arts named after I. P. Kotlyarevskiy. Kharkiv, 2006. 244 p. [in Ukrainian]

3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. : 250,000 / comp. and heads ed. V. T. Busel. – Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 p. [in Ukrainian]
4. Kiyas' A. V. Formuvannia efektyvnykh kopinh-stratehii uchyteliv, yak zakhyst yikhnoho psykholohichnoho zdorovia. [Formation of effective coping strategies of teachers as protection of their psychological health]. Science and education. 2010. Nr. 3. pp. 44–48. [in Ukrainian]
5. Samoylenko O.I. Katarsis kak esteticheskaya problema. [Catharsis as an aesthetic problem]. : dissertation. ... candidate of philosophical sciences. Moscow, 1987. 203 p. [in Russian]
6. Tkachuk T. A. Kopinh-stratehii yak skladovi kopinh-povedinky osobystosti. [Coping strategies as components of individual coping behavior]. Practical psychology and social work: science and practice. Educational method. magazine. Kyiv: SOCIS-Press, 2014. Nr. 7 (184). p. 43–48. [in Ukrainian]
7. Chernous T. YU., Kalamazh V. O. Aktyvatsiia stress-pereboryuvanykh stratehii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobami muzyky. [Activation of stress-coping strategies of future primary school teachers by means of music]. Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series “Psychology”: a scientific journal. Ostrog: Publication of NaUOA, June 2022. Nr. 15. pp. 62–71. [in Ukrainian]

Тетяна ПАСІЧИНСЬКА,

orcid.org/0000-0003-3452-7129

викладач кафедри народних інструментів

Харківської державної академії культури

(Харків, Україна) *Tatyana.acco@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ АКОРДЕОННОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Сучасне українське акордеонне мистецтво активно функціонує у світовому музичному просторі. Воно пройшло власний унікальний шлях становлення, зумовлений історичними, політичними та соціальними умовами, які склалися в Україні протягом ХХ–ХХІ ст. Численні конструкторські вдосконалення акордеона дали змогу композиторам та цілій плеяді виконавців опанувати широку палітру виражальних засобів та значно розширити технічні можливості інструменту, що зрештою посприяло входженню акордеонного мистецтва як невід’ємної складової до сучасного музичного простору України та всього світу.

У статті основну увагу зосереджено на висвітленні жанрових та стильових пріоритетів акордеонного мистецтва в Україні. Простежено вплив репертуарних вподобань на складні процеси популяризації акордеона протягом ХХ ст. Висвітлено основні етапи розвитку українського акордеонного мистецтва від періодів входження у вітчизняний музичний простір та прототипу, через процеси невизнання та заборони у післявоєнний період й до етапів «філармонійної спеціалізації», академізації та формування естрадно-джазового, джазово-академічного напрямків і феномену «модерн-баяна» («модерн-акордеона»). Розглянуто специфіку функціонування сучасного вітчизняного виконавства на акордеоні в різноманітності форм як сольного, ансамблевого так і оркестрового (у складі естрадних, джазових та однорідних оркестрів).

З’ясовано, що акордеонне мистецтво в Україні постійно еволюціонувало, зберігаючи тісний зв’язок із баянним мистецтвом. Але жанрово-стильова орієнтованість, відмінна від баянної, та творчість цілої плеяди акордеоністів сприяли виникненню самостійного сучасного українського акордеонізму. Його слід розглядати як системний феномен з багатьма нерозривно пов’язаними компонентами: композиторсько-виконавським, з різноманітними творчими формами реалізації, та жанрово-стильовим.

Ключові слова: акордеонне мистецтво України, акордеонне виконавство, академізація, естрадно-джазова музика, джазово-академічний напрям.

Tetiana PASICHYNSKA,

orcid.org/0000-0003-3452-7129

Lecturer at the Department of Folk Instruments

Kharkiv State Academy of Culture

(Kharkiv, Ukraine) *Tatyana.acco@gmail.com*

PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ACCORDION ART IN UKRAINE

Modern Ukrainian accordion art actively functions in the world music space. It went through its own unique path of development, determined by the historical, political and social conditions that developed in Ukraine during the 20th–21st centuries. Numerous design improvements of the accordion enabled composers and a whole galaxy of performers to master a wide palette of expressive means and significantly expand the technical capabilities of the instrument, which ultimately contributed to the entry of accordion art as an integral component of the modern musical space of Ukraine and the whole world.

The main focus of the article is on highlighting the genre and style priorities of accordion art in Ukraine. The impact of repertoire preferences on the complex processes of accordion popularization during the 20th century is traced. The main stages of the development of Ukrainian accordion art from the periods of entry into the domestic musical space and the prototype stage, through the processes of non-recognition and prohibition in the post-war period and to the stages of “philharmonic specialization”, academization and the formation of pop-jazz, jazz-academic trends and the phenomenon of “modern bayana” (“modern accordion”). The specifics of the functioning of modern domestic performance on the accordion in a variety of forms, both solo, ensemble and orchestral (as part of variety, jazz and homogeneous orchestras) are considered.

It was found that the accordion art in Ukraine constantly evolved, maintaining a close connection with the accordion art. But the genre-stylistic orientation, different from the accordion, and the creativity of a whole galaxy of accordionists contributed to the emergence of independent modern Ukrainian accordionism. It should be considered as a systemic

phenomenon with many inextricably linked components: compositional and performing, with various creative forms of realization, and genre and style.

Key words: *acordeon art of Ukraine, accordion performance, academization, variety-jazz music, jazz-academic direction.*

Постановка проблеми. Історичний шлях акордеонного мистецтва в Україні позначений тривалим перебуванням у «тіні» мистецтва гри на баяні. Протягом всього періоду еволюції від розважального естрадного інструмента до набуття статусу академічного, від виконання запозиченого репертуару до оригінальних високохудожніх творів, різні фактори впливали на формування та затвердження сучасного універсального статусу акордеона. Створення класів акордеона, виокремлення категорії «акордеон» на музичних конкурсах та фестивалях, творчі досягнення акордеоністів спонукають до необхідності відокремлення вивчення акордеонного мистецтва від баянного та позиціонування його самостійності.

Аналіз досліджень. Дослідженню питань функціонування баяна та акордеона в музичному просторі СРСР та України присвячені роботи В. Бичкова (1977), М. Імханицького (2006), В. Марченка (2014), (2019), М. Булди (2007), (2017), І. Єрґієва (2014) та інш. Але переважна більшість дослідників не розглядають акордеонне мистецтво як самобутнє явище, а висвітлюють окремі аспекти суто акордеонного мистецтва лише в контексті вивчення баянного виконавства. В. Марченко наголошує, що «проблеми історії становлення та розвитку акордеона і на сьогодні в вітчизняному мистецтвознавстві залишаються малодослідженими. Серед бібліографічних матеріалів немає жодної праці що визначає акордеонне мистецтво як цілісне явище, відсутні публікації, що мають узагальнюючий характер» (Марченко, 2014: 143).

Мета статті – окреслити особливості еволюції та дослідити основні етапи становлення українського акордеонного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Своїй появі в музичному просторі України на початку ХХ ст. акордеон завдячує цілій низці факторів, зокрема інтернаціоналізації культурного життя, розвитку засобів масової інформації, зміні соціально-економічних умов, демократизації світової музичної культури та її збагаченню новими жанрами та стилями. На хвилі захоплення естрадною музикою, в якій вже з кінця ХІХ ст. у Європі функціонував, а у деяких жанрах і домінував акордеон, цей інструмент потрапляє в Україну. Акордеон починають широко використовувати для сольного виконання як «цілком професійний інструмент, з достатньо

великим діапазоном, широкими технічними і виражальними можливостями» (Бичков, 1977: 17) та активно вводять до складу різноманітних ансамблів, естрадних та джазових оркестрів («Теа-джазу» під кер. Л. Утьосова, «Джаз-капели Л. Яблонського», харківського джаз-оркестру під кер. Б. Ренського тощо).

Специфіка становлення акордеонного мистецтва в Україні у 1920-ті рр. пов'язана з «молодістю» самого інструмента, який ще не набув остаточної конструкторської форми та активно вдосконалювався, з варіантністю назви інструмента («клавір-гармоніка», «танго-гармоніка», «піано-акордеон» тощо) та з відсутністю власного виробництва. Через це в академічній сфері акордеон позиціонувався як «чужорідний» інструмент, особливо у порівнянні з домінантним «народним» баяном і знаходив застосування «в сфері молодого радянського джазу (яке) зумовлювалося як презентативністю зовнішнього вигляду, так і багатотембровістю, незвичністю виконавської постави (стоячи) та театралізації виконавства, палітри технічних прийомів. Водночас слід визнати й певну першість акордеона в опануванні джазової стилістики, порівняно з баяном, який був орієнтований на побутове музикування» (Імханицький, 2006: 457).

Період 1920–1940-х рр. не позиціонується у дослідницькій літературі як самостійний, наприклад В. Марченко (2019) окреслює перший етап розвитку українського акордеонного мистецтва періодом 1950-х – 70-х рр. Але враховуючи все вищесказане, можемо визнати цей період протоетапом становлення акордеонізму в українському музичному просторі.

У період Великої Вітчизняної війни внаслідок великої затребуваності для підняття бойового духу та організації дозвілля фронтовиків, а також появи великої кількості технічно досконалих трофейних акордеонів, активізувався процес ствердження акордеона в українській інструментальній культурі. Завдяки портативності, можливості самоаккомпанементу, яскравому звучанню та відсутності необхідності настроювання, цей інструмент почав використовуватися для виконання нового, відповідного до реалій воєнних часів, репертуару: фронтових патріотичних пісень, фольклорних творів, творів на героїчну тематику тощо. Парадоксальним є той факт, що виконавство на акор-

деонах німецького та італійського виробництва в той час не склали жодних асоціацій у слухачів з «фашистським» інструментом, а навпаки сприяли всенародному визнанню. Лише наслідки ідеологічної Постанови ЦК ВКП(б) 1948 р. призвели до тимчасової опали на акордеон і загальмували його розвиток у вітчизняній культурі майже на десятиріччя, аж до так званої «хрущовської відлиги».

Розвиток самодіяльності у повоєнні роки, пов'язаний з активною діяльністю агітбригад, також сприяв популяризації акордеона та появи великої кількості шанувальників, як слухачів, так і виконавців-самоучок. Слід зауважити, що до цього періоду виконавцями на акордеоні ставали здебільшого професійні музиканти інших спеціальностей, зокрема піаністи, баяністи та диригенти. Про їхній високий рівень виконавської техніки свідчать відео-, аудіозаписи з майстерно виконаними технічно складними творами та можливість функціонувати в багатьох іпостасях як солісти, акомпаніатори, учасники естрадних, джазових оркестрів та ансамблів. Поступова демократизація репертуару, який вібрав у себе обробки народних пісень, танців, естрадних мініатюр, зумовила функціонування акордеону у складі філармонічних груп, що надало можливість виокремити у 1950-ті – 1970-ті рр «стадію філармонійної спеціалізації» (Булда, 2007: 9).

«Інструмент входив до складу естрадно-джазових оркестрів; акордеон разом із фортепіано, гітарою та ударними утворював ритмсекцію таких колективів; інколи на акордеоні виконували соло у супроводі джаз-оркестру. Також акордеон ... входив до складу естрадних інструментальних ансамблів. Такі колективи функціонували при філармоніях, мистецьких навчальних закладах, клубах, будинках культури тощо» (Марченко, 2019: 103).

Функціональний універсалізм виконавства на акордеоні того часу проявився не тільки в опорі на естрадно-джазову та фольклорну стилістику. Водночас численні ансамблі, в яких акордеон ставав домінуючим інструментом, почали виконувати перекладання класичних творів, що в свою чергу стало поштовхом до поступової академізації акордеона. Завдяки діяльності цілої плеяди акордеоністів, зокрема Я. Табачника, В. Ковтуна, Ю. Пешкова, Б. Векслера, Ю. Шахнова, які органічно поєднували в своїй творчості виконавську та композиторську діяльність, інтенсифікувалися процеси популяризації інструмента, закладалися основи академізації, а водночас збагачувався оригінальний репертуар.

Вагомим поштовхом для поширення акордеона в українському музичному просторі стало відновлення його виробництва у 1960-х рр. на фабриках музичних інструментів Полтави та Житомира.

Репертуар акордеоністів поступово збагачувався перекладаннями творів класичної спадщини, але особливості конструкції лівої клавіатури та обмеженість функцій її використання особливо при відтворенні фортепіанної, органної та клавесинної фактури, значно ускладнювали цей процес. Лише освоєння виконавства на готово-виборному акордеоні у 1970-х рр. сприяло подоланню конструкторських обмежень та стало імпульсом для остаточного утвердження акордеона в академічному напрямку.

У 1970-ті роки відбувалася академізація естрадно-джазового виконавства, що сприяло формуванню джазово-академічного акордеонного мистецтва (Булда, 2007: 10). Це був період «введення стилістичних елементів естрадно-джазової музики в твори класичного зразка, що суттєво вплинуло на композиторську творчість і виконавство вітчизняних й зарубіжних акордеоністів-баяністів» (Булда, 2017: 33).

Акордеон надактивно функціонує і як ансамблевий інструмент. Завдяки змінюваності виконавських складів, тяжінню до малих ансамблевих форм, своєрідній «рухливості» та мобільності, втілюються новітні проекти, орієнтовані на сучасний репертуар та формується нова палітра тембрових сполучень. Як зазначає Л. Снедкова, «комплексне поєднання традиційних і специфічних баянних та акордеонних виражальних засобів як аспект творчого композиторського мовлення, збагачених теоретично обґрунтованою методологією мікро-макроінтонування, характеризує зразки найвищої виконавської майстерності сучасних виконавців ансамблів малих форм змішаних жанрів» (Снедкова, 2012: 159).

Специфічною ознакою сучасного акордеонізму в Україні є створення великих акордеонних оркестрів. Основу репертуару таких колективів складають твори класичної спадщини та фольклорні зразки, опрацьовані здебільшого керівниками цих колективів (Гончаров, 2013). Необхідно зазначити, що оркестри акордеоністів є поширеним явищем на всіх ланках сучасної фахової освіти.

На межі XX–XXI ст. науковою та виконавською діяльністю І. Єргієва започатковане формування феномену «модерн-баяна» («модерн-акордеона»), творча концепція та значущість якого полягає «в

єдності виконавсько-композиторської ініціативи у складенні оригінальних високохудожніх композицій для баяна як «музики для слухання» з включенням тембро-сонорних ефектів у функції конкретно-графічних показників – носіїв архетипових смислів музики поставангардного стилю» (Єргієв, 2014: 160).

Значущість цього феномену обумовлена як переосмисленням звукозображувальної палітри інструмента, так і формуванням нових рис творчої особистості акордеоністів, зокрема стильового універсалізму, спрямованості на новаторство та взаємозбагачення композиторсько-виконавського тандему, театралізація виступів та інші форми творчого самовираження.

Активна взаємодія виконавців з аудиторією, орієнтація на синтез різних жанрів та стилів поступово сформували уявлення про універсальність акордеонного мистецтва, яке сприяло появі нових мікстових стилів, зокрема «фольк-поп-джазового» – «слобожанського стилю» (Снедкова, 2012: 160).

Висновки. Українське акордеонне мистецтво пройшло понад віковий шлях, протягом якого виконавство на інструменті еволюціонувало від естрадного, побутового, фольклорного, естрадно-джазового, джазово-академічного до універсального, здатного втілювати будь-які художні задуми та реалізовувати високохудожні проекти завдяки невичерпному потенціалу засобів виразності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булда М. *Джазово-академічний напрямок виконавської і композиторської діяльності вітчизняних і зарубіжних баяністів-акордеоністів (на матеріалі творчості А. Білошицького)*. Актуальні проблеми народно-інструментального виконавства в Україні: історія і сучасність : зб. наук. пр. Рівне: Волинські обереги, 2017. С. 30–36.
2. Булда М. *Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). ХДУМ ім. І. П. Котляревського, Харків, 2007. 19 с.
3. Бычков В. *Баянно-акордеонная музыка России и Европы: в 2 кн. Кн. 2: Аккордеонная музыка Европы*. Челябинск: государственный институт искусств, 1977. 290 с.
4. Гончаров О. *Оркестри (ансамблі) баянів та акордеонів. Проблеми репертуару*. Культура України. Серія: Мистецтвознавство: збірник наукових праць, вип. 43, Харківська державна академія культури, Харків, 2013. С. 271–278.
5. Єргієв І. *Український «модерн-баян» – творчий феномен Одеської виконавської школи*. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, вип. 110, Київ, 2014. С. 160–170.
6. Имханицкий М. *История баянного и аккордеонного искусства: Учебное пособие*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2006. 520 с.
7. Марченко В. *Еволюція акордеонного мистецтва: історичний аспект*. Культура і сучасність: альманах, вип. 2, Міленіум, Київ, 2014. С. 142–147.
8. Марченко В. *Історико-культурні виміри еволюції акордеонного мистецтва в Україні*. (Дис. канд. мистецтвознавства). НАКККіМ, Київ, 2019. 211 с.
9. Снедкова Л. *Сучасне ансамблеве музикування за участю баяна та акордеона в Слобожанщині*. Вісник ХДАДМ: зб. наук. праць, вип. 5, Харків, 2012. С. 157–160.

REFERENCES

1. Bulda M. *Dzhazovo-akademichniy napriamok vykonavskoi i kompozitorskoi diialnosti vitchyznianskykh i zarubizhnykh baiyanistiv-akordeonistiv (na materialy tvorchosti A. Biloshytskoho)* [Jazz-academic direction of performing and compositional activity of domestic and foreign accordionists (based on the work of A. Biloshitskyi)]. Aktualni problemy narodno-instrumentalnoho vykonavstva v Ukraini: istoriia i suchasnist: zb. nauk. pr. Rivne: Volynski oberehy, 2017. pp. 30–36 [in Ukrainian].
2. Bulda M. *Estradno-dzhazova muzyka v akordeonno-baiannomu mystetstvi Ukrainy druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittia: kompozitorska tvorchist i vykonavstvo* [Stage and Jazz music in accordeon-bayan art of Ukraine in the second half XX – beginning of the XXI century: composer creativeness and performance]. (Avtoref. dys. .kand. mystetstvovznastva), KhDUM im. I. P. Kotliarevskoho, Kharkiv, 2007. 19 p. [in Ukrainian].
3. Byichkov V. *Bayanno-akordeonnaya muzyka Rossii i Evropyi: v 2 kn. Kn. 2 : Akkordeonnaya muzyka Evropyi* [Bayan and accordion music of Russia and Europe: in 2 books. Book 2: Accordion music of Europe]. Chelyabinsk: gosudarstvennyy institut iskusstv, 1997. 290 p. [in Russian].
4. Honcharov O. *Orkestri (ansambli) baiyaniv ta akordeoniv. Problemy repertuaru* [Orchestras (ensembles) of bayans and accordions. Repertoire problems]. Kultura Ukrainy. Serii: Mystetstvovznastvo: zbirnyk naukovykh prats, vyp. 43, Kharkivska derzhavna akademiia kultury, Kharkiv, 2013. pp. 271–278 [in Ukrainian].
5. Ierhiiev I. *Ukrainskyi «modern-baian» – tvorchiy fenomen Odeskoi vykonavskoi shkoly* [Ukrainian «modern bayan» is a creative phenomenon of the Odesa Performing Arts School]. Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, vyp. 110, Kyiv, 2014. pp. 160–170 [in Ukrainian].
6. Imhanitskiy M. *Istoriya bayannogo i akordeonnogo iskusstva* [History of bayan and accordion art]: Uchebnoe posobie, Moskva: RAM im. Gnesinyih, 2006. 520 p. [in Russian].

7. Marchenko V. Evoliutsiia akordeonnoho mystetstva: istorychnyi aspekt. Kultura i suchasnist [Evolution of accordion art: historical aspect]: almanakh, vyp. 2, Milenium, Kyiv, 2014. pp 142–147 [in Ukrainian].

8. Marchenko V. Istoryko-kulturni vymiry evoliutsii akordeonnoho mystetstva v Ukraini [Historical and cultural dimensions of the evolution of accordion art in Ukraine]. (Dys. kand. mystetstvoznavstva). NAKKKiM, Kyiv, 2019. 211 p. [in Ukrainian].

9. Sniedkova L. Suchasne ansambleve muzykuvannia za uchastiu baiana ta akordeona v Slobozhanshchyni [Modern ensemble music-making with the participation of bayan and accordion in Slobozhanshchyna]. Visnyk KhDADM: zb. nauk. prats, vyp. 5, Kharkiv, 2012. pp 157–160 [in Ukrainian].

УДК 766

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-9>**Інна ПЕТРОВА,***orcid.org/0000-0001-9095-1931**доктор історичних наук, доцент,
завідувач кафедри графічного дизайну**Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) petrovainna1975iv@gmail.com***Олександра ПОГРЕБНА,***orcid.org/0000-0002-2025-9947**студентка II курсу магістратури факультету дизайну**Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) alekspohrebna@gmail.com*

СКАНДИНАВСЬКА ШКОЛА ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ: ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСОНАЛІЇ

У запропонованій публікації досліджено основні етапи становлення та розвитку графічного дизайну в країнах Північної Європи. Проаналізовано роботи скандинавських ілюстраторів XIX – початку XXI ст. К. Ларссона, Т. Кіттельсена, Д. Бауера, К. Нільсена, О. Екселла, Й. Нордстрема, К. Хаапаніємі.

Зазначено, що у творчості згаданих митців простежується синтез світових тенденцій ілюстрування та збереження ідеї національної ідентичності. На формування самобутності скандинавської ілюстрації вплинули домінування фольклорних мотивів у зображальній традиції країн Північної Європи, олюднення природного середовища, поетизація повсякденної культури, засвоєння традицій декоративно-прикладного мистецтва (символіка скандинавського орнаменту, стилі, семантика кольору) та їх використання в сучасній книжковій графіці. Метою даної статті було дослідити історію формування графічного дизайну у скандинавських країнах та Фінляндії, узагальнити творчий досвід К. Ларссона, Т. Кіттельсена, Д. Бауера, К. Нільсена, О. Екселла, Й. Нордстрема, К. Хаапаніємі, простежити становлення візуально-образної мови їхніх творів. Більшість зазначених митців зверталися до ілюстрування дитячої літератури, зокрема збірок «Норвезькі народні казки» (наробок фольклористів П. К. Асбйорнсена та Й. Мое), «Колекції норвезьких народних оповідань» А. Файє, казок Г.Х. Андерсена («Непохитний олов'яний солдатик», «Гидке каченя», «Снігова королева», «Дюймовочка», «Дівчинка із сірниками», «Принцеса на горошині»), Шарля Перро («Спляча красуня», «Синя борода», «Попелюшка», «Кіт у чоботях»). У результаті проведеного дослідження було визначено домінуючу роль етнічних мотивів як засобів передачі національного коду зображень, що стали основою скандинавської школи графічного дизайну.

Ключові слова: *книжкова графіка, скандинавська школа графічного дизайну, ілюстрація, ретроспектива, візуально-образна мова.*

Inna PETROVA,

orcid.org/0000-0001-9095-1931

*Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,
Head of the Graphic Design Department*

*Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design
(Kyiv, Ukraine) petrovainna1975iv@gmail.com*

Oleksandra POGREBNA,

orcid.org/0000-0002-2025-9947

*Student of the 2nd year of the master's degree at the Faculty of Design
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design
(Kyiv, Ukraine) alekspohrebna@gmail.com*

THE SCANDINAVIAN SCHOOL OF GRAPHIC DESIGN: THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT AND PERSONALITY

The proposed publication examines the main stages of the formation and development of graphic design in the countries of Northern Europe. For this purpose the works of Scandinavian illustrators of the 19th and early 21st centuries such as: K. Larsson, T. Kittelsen, D. J. Bauer, K. Nielsen, O. Exell, J. Nordström, K. Haapaniemi were compared and analyzed.

It is noted that in works of the mentioned artists, a synthesis of world trends in illustrating and preserving the idea of national identity can be traced. The formation of the identity of Scandinavian illustration was influenced by the dominance of folklore motifs in the pictorial tradition of Northern European countries, the humanization of the natural environment, the poetization of everyday culture, the assimilation of the traditions of decorative and applied art (symbolism of Scandinavian ornament, styles, semantics of color) and their use in modern book graphics. The purpose of this article was to investigate the history of the formation of graphic design in the Scandinavian countries and Finland, to summarize the creative experience of K. Larsson, T. Kittelsen, D. Bauer, K. Nielsen, O. Exell, J. Nordström, K. Haapaniemi, to trace the development of visual figurative language of their works. Most of the mentioned artists turned to illustrating children's literature, in particular the collections "Norwegian Folk Tales" (the work of folklorists P.K. Asbjornsen and J. Moe), "Collection of Norwegian Folk Tales" by A. Faye, tales by H.H. Andersen ("The Steadfast Tin Soldier", "The Ugly Duckling", "The Snow Queen", "Thingme", "The Match Girl", "The Princess on the Pea"), Charles Perrault ("Sleeping Beauty", "Bluebeard", "Cinderella", "Puss in Boots"). As a result of the conducted research, the dominant role of ethnic motifs as a means of transmitting the national code of images, which became the basis of the Scandinavian school of graphic design, was determined.

***Key words:** book graphics, Scandinavian school of graphic design, illustration, retrospective, visual and figurative language.*

Постановка проблеми. Сучасний скандинавський дизайн у загальному його розумінні сформувався завдяки могутній художній течії національного романтизму та відродженню національної самосвідомості народів Північної Європи наприкінці XIX – початку XX ст. Великий вплив на розвиток скандинавського дизайну мали роботи Е. Кей і К. Ларссона. Шведська письменниця і педагог Еллен Кей у 1908 р. випустила книгу «Особистість і краса», в якій намагалася довести, що соціальні перетворення в суспільстві можливі лише через створення краси в повсякденній культурі людини. Естетичною основою її поглядів були акварелі художника Карла Ларссона. У «намальованому щасті» він зобразив власний будинок, і глядач замість химерної та важкої буржуазної обстановки побачив світлі й легкі інтер'єри. Малюнки Ларссона, які стали втіленням того, що входить у поняття «шведськість», розходилися великими накладками. Естетику К. Ларссона і Е. Кей підхопили модерністи, які

вважали, що до випуску привабливих речей недорогого дизайну зобов'язана підключитися масова індустрія. Таким чином, діяльність та погляди Е. Кей і К. Ларссона заклали естетичні підвалини скандинавського дизайну. Засвоївши естетику Е. Кей і К. Ларссона, збагатившись знаннями з міфології та вмінням олюднювати природне середовище, фундатори скандинавського графічного дизайну (Т. Кіттельсен, Д. Бауер, К. Нільсен, К. Хаапаниємі) змогли сформувати власну візуально-образну мову.

Аналіз досліджень. Серед зарубіжних дослідників творчість скандинавських митців вивчали О. Кофед, К. Крістенсен, Т. Йенсен та ін. На жаль, у вітчизняній історіографії відсутні розвідки, присвячені становленню й інституалізації скандинавського графічного дизайну, формуванню візуально-образної мови творів К. Ларссона, Т. Кіттельсена, Д. Бауера, К. Нільсена, О. Екселла, Й. Нордстрема, К. Хаапаниємі та ін. Здебільшого українські та російські науковці

(Т. Малік, О. Коновалова, Ю. Легенький, І. Удріс, А. Школяр, М. Тимофєєва, В. Сичова, Н. Савчак) зосереджувалися на творчості відомих промислових дизайнерів або дизайнерів Північної Європи, серед яких Е. Саарінен, А. Аалто, Т. Сарпанева, А. Якобсон, Г. Асплунд, В. Пантон тощо. Історія становлення графічного дизайну, зокрема формування традицій книжкової графіки, залишалася поза їхньою увагою.

Метою даної статті було дослідити історію формування графічного дизайну у скандинавських країнах та Фінляндії, узагальнити творчий досвід К. Ларссона, Т. Кіттельсена, Д. Бауера, К. Нільсена, О. Екселла, Й. Нордстрема, К. Хапаніємі, простежити становлення візуально-образної мови їхніх творів.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено вище, з ім'ям Карла Улофа Ларссона (1853–1919) пов'язують становлення скандинавського дизайну та формування його естетичної концепції. Карл Улоф Ларссон народився 1858 р. у Стокгольмі, протягом 1866–1876 рр. був студентом Королівської шведської академії мистецтв. У 1886–88 і 1891–93 рр. працював викладачем у художній школі Валанда в Гетеборзі. Свій творчий шлях як художник розпочав у 1884 р. У цей період він бере участь в ілюструванні збірки поетичних творів Анни Марії Леннгрен «Працелюбний світ» (“Den mödosamma världen”). Переломною подією в житті К. Ларссона та його дружини Карін був переїзд у Сундбурн (там вони отримали у спадок будинок). Подружжя перебудувало й обладнало звичайну середньошведську домівку відповідно до своїх уявлень про ідеальне житло. Будинок Карла Ларссона в Сундбурні, відомий як «Маленька хатина», було проголошено не лише взірцем «високого» дизайну, а й своєрідною моделлю «мистецтва життя», втіленням принципів шведського національного романтизму. Надалі у творчості Карла Ларссона «Маленька хатинка» символізує спокій, умиротворення, зручність та пропорційність, стриманість, гармонійне проникнення природних форм в інтер'єр. Пізніше цей світ ідеальної гармонії Карл Ларссон відтворить у серії акварелей «Мої» (1895), «Дім» (1899), «Ларссони» (1902) та ін. На полотнах зображено сім'ю Ларссона, його дітей, дружину, які відпочивають на березі річки, грають, займаються повсякденною домашньою роботою. У 1909 р. побачила світ збірка акварелей, малюнків та оповідань К. Ларссона «Будинок під сонцем» (“Das Haus in der Sonne”), опублікована німецьким видавцем Карлом Робертом Лангевіше (1874–1931). Утопічні та добросердні картини пропагують комфортне,

функціональне життя в замиському будинку. І хоча ім'я К. Ларссона частіше згадується в переліку живописців, ніж ілюстраторів-дизайнерів, його художній авторитет і стиль є цілком очевидними в контексті всієї культури країн Північної Європи.

Скандинавська міфологія та естетика вплинула на формування індивідуального художнього стилю Теодора Северина Кіттельсена (1857–1914). Т. Кіттельсен народився 1857 р. в Крагерьо в сім'ї купця Йоганнеса Кіттельсена та Гуріани Олсдаттер Ларсен. Освіту здобув у малювальної школі Вільгельма фон Ганноса в Крістіанії (нині Осло), далі навчався в Мюнхені (в художній академії у професорів Вільгельма Лінденшміда та Людвіга фон Леффца). У 1882 р. Т. Кіттельсен отримав державну стипендію для навчання в Парижі. У 1883 р. Т. Кіттельсену запропонували ілюструвати норвезькі народні казки (“Norske Folkeeventyr”) відомих колекціонерів фольклору Пітера Крістена Асбйорнсена та Йоргена Мое. Пізніше Т. Кіттельсен стає автором серій малюнків «Життя у скрутному становищі» (“Fra Lofoten”, 1890 р.), «Чарівництво» (“Troldskab”, 1892 р.), а також найвідомішої його праці «Чорна смерть» (“Svartedauen”, 1896 р.). У 1885 р. він виконав першу велику серію малюнків пером для пародії на Гомера «Батрахоміомахія» («Війна жаб з мишами»).

Серед інших книжок, автором яких був Теодор Кіттельсен, великий інтерес становить «Чи є у тварин душа?» (“Har Dyrene Sjæl?”, 1893–94). Це було замовлення від Ернста Боєсена, провідного видавця різдвяних буклетів і гумористичних журналів у Данії, таких як «Кальмар» і «Різдвяні троянди». До збірки «Чи є у тварин душа?» увійшов 21 малюнок пером і аквареллю. Це видання продовжує після «Батрахоміомахії» сатиричну та гротескную лінію у творчості митця. Жаби, птахи, комахи зображені в ситуаціях, типових для людського життя: під час свят, гулянь, сватань, дитячих ігор – і самі слугують гротескними ілюстраціями різних типів людського характеру. Настрій зображень сатирично-грайливий. У цій серії можна знайти гротескне відтворення богемного життя в Норвегії. Наприклад, робота «Блис-куче!» відображає погляд автора на мистецтво та мистецтвознавців; «Літературний грип» – це образи письменників-декадентів (своєрідна алюзія на твір А. Гарборга «Втомлені люди», 1891 р.); «Хворе кохання» має еротичний підтекст і створена як реакція на твір Г. Єгера «З життя богемі Крістіанії» (1886) та першої частини роману «Еротичні зізнання богемі» (1893) (Jensen T., 2014: 35–48). Деякі роботи Т. Кіттельсена змально-

вують увесь спектр життя людини в буржуазному суспільстві («Сумний кінець нічної мухи»).

Книга «Чорна смерть» – це п'ятнадцять віршів з малюнками, авторство яких належать Т. Кіттельсену. Над цією роботою митець працював протягом 1894–1896 рр. Основним джерелом для формування ідейної основи твору послугувала праця А. Файє «Колекція норвезьких народних оповідань» (1844) (Кіттельсен Т., 2021: 3). «Чорна смерть» – це втілення теми Великої чуми, яка охопила Норвегію в 1346–1353 рр. (протягом лише перших двох років хвороба знищила 220 тис. осіб з 350-тисячного населення Норвегії). В уяві Кіттельсена «Чорна смерть» (чума) постає у збірному образі старої жінки з порожнистими, темними, як смола, очима та кістлявими руками з товстою книгою в чорній палітурці, яка, звіряючись з таємничими записами, вибирає собі жертв. Іноді цей образ доповнюється граблями та мітлою (в скандинавському фольклорі чума зображується також в образі дівчини Пестиленці або двох дітей-мандрівників). Чума у творі Т. Кіттельсена є символом трагедії, людської тривоги і жаху, фаталізму, її поява сповіщала, хто буде жити, а хто повинен померти. У цьому контексті дуже показовим є вірш «Річками-озерами» та ілюстрація до нього (А. Фея цей сюжет називається «Песта в Джерестаді»). У вірші розповідається про перевізника, якому довелося переправляти Песту через Йереставанн до Ескеланна; як не благав перевізник залишити йому життя, Песта пообіцяла йому лише швидку та безболісну смерть (Кіттельсен Т., 2021: 17). На малюнку зображено молитву старого перевізника до Пести, коли вона невпинно гортає свою книгу (поруч з нею доленосна мітла). Поряд із зображеннями старої Пести трагізму набувають покинуті ферми та церкви (вірші «Стара церква» та «Мишачий хутір») смерть (Кіттельсен Т., 2021: 29–32). Для підкреслення невідворотності того, що відбувається, Кіттельсен додає атмосферні та ліричні елементи природи (столітні дерева, їхні гігантські стовбури з великими темними кронами, рясно присипані снігом). Ілюстрації Т. Кіттельсена для цього твору – монохромні, розташовані у суворій послідовності з рухом літературного першоджерела. Малюнок виконаний стрімкими лініями, що посилює роль умовності. «Чорна смерть» вважається вершиною графічної роботи Т. Кіттельсена та шедевром норвезької книжкової ілюстрації.

З 1883 р. Т. Кіттельсен починає працювати над серією робіт, присвячених фантастичним мешканцям Норвегії (як було зазначено вище, одним з перших у цьому напрямі стає ілюстрування збірки “Norske Folkeeventyr”). У казці

“Gullfuglen” змальовано трьох тролів, схожих на велетнів, грубих, жорстоких і потворних (Christensen С., 2011: 55). Пізніше Т. Кіттельсен відмовиться від такого зображення фантастичних істот. У 1906 р. у “Skogtroll” з'являється образ лісового троля (Koefoed Ø., 2007: 40). Його тіло – це ліс, борода – мох і ялинки, а око – віддзеркалення місяця у білому літньому небі. У 1911 р. митець змальовує троля, який спирається ліктями на коліна, на ньому м'ятий, старий одяг. Складові образу – скеля, ялинки, мох та туман (Christensen С., 2011: 63). Пізніше у творі «Чорна смерть» з'являється образ троля-ворона, який летить над непроглядною темрявою норвезьких лісів. Це було символічне зображення Пести (чуми). Образ виник не випадково: ворон у скандинавській міфології є священним птахом Одіна, якщо він з криком пролітає над будинком, це означало, що там хтось помандрує в потойбіччя (Christensen С., 2011: 68).

Уже на початку ХХ ст. широкій громадськості стало відомим ім'я данського художника Кея Нільсена (1886–1957). К. Нільсен народився в Копенгагені, в сім'ї акторів Мартінуса й Оди Нільсенів. Освіту здобув у Парижі в Академіях Жуліана та Колароссі (Вільна енциклопедія Вікіпедія, 2023). У 1913 р. виходить перша книга казок з його малюнками в літературній обробці англійського письменника Артура Квіллер-Катча «У пудрі та криноліні. Казки переказані сером Артуром Квіллером-Кучем» (“In Powder and Crinoline, Fairy Tales Retold by Sir Arthur Quiller-Couch”). У цьому ж році для різдвяного номера одного з літературних журналів К. Нільсен виконує ілюстрації для казок Шарля Перро – «Спляча красуня», «Синя борода», «Попелюшка» та «Кіт у чоботях». Роботи витримані у стилі модерн, митець був шанувальником творчості англійських художників Обрі Бердслі, Е. Бьорна-Джонса та шведа Джона Бауера. К. Нільсен зосереджений на маленьких деталях, побудові оригінальної композиції, використанні яскравої кольорової гами. Особливо це відчувається в ілюстраціях казок «Синя борода» та «Попелюшка». В окремих композиціях, як, наприклад, у зображенні сцени весілля головного персонажа казки «Синя борода», помітне опанування К. Нільсеном досвіду Віденської сецесії (пейзаж на другому плані своєю декоративністю нагадує роботи Густава Клімта). Орнаментальні рослинні мотиви на сукні Попелюшки стають центром та фокусом аркуша, витісняючи усі інші елементи як вторинні. Фігури головних персонажів написані з порушенням пропорцій людського тіла, неприродно видовжені, вигнуті, іноді доведені до гротеску.

Друга книга, до якої К. Нільсон створив ілюстрації, – це збірка норвезьких народних казок «На Схід від Сонця, на Захід від Місяця» (1914), вона стала вершиною творчості митця. До збірки увійшли в якості окремих творів «Принц Ліндворм», «Як хлопець ходив до Північного Вітру правити своє борошно», «На Схід від Сонця, на захід від Місяця», «Три принцеси Вайтлендії», «Принцеса на скляній горі», «Замок Сорія-Морія», «Три королівни з Білого Острова» та ін. (East of the Sun and West of the Moon, 1914) Ілюстрації К. Нільсена відіграють панівну роль: вони створюють атмосферу казки, доповнюючи її такими цінними деталями, яких немає в тексті. Образи головних персонажів збірки «На Схід від Сонця, на Захід від Місяця» ліричні й тендітні, природне середовище відтворене шляхом поєднання реалістичних елементів з фантазмагоричними уявленнями автора про навколишній світ, такий підхід відповідає емоційним можливостям маленького читача. У книзі «На Схід від Сонця, на Захід від Місяця» на особливу увагу заслуговують віртуозні графічні заставки та кінцівки. Разом із текстом вони створюють цілісний ансамбль, формуючи відповідний простір дитячої книги.

У 1917 р. К. Нільсен працював над ілюструванням збірки «Тисяча й одна ніч» (переклад був підготовлений сходознавцем, професором Артуром Крістенсенем). Роботи стилістично наближені до традицій перської книжкової мініатюри. Кожна ілюстрація містить інтегровану формальну рамку, прикрашена стилізованим рослинним чи тваринним орнаментом у динаміці.

Наступною роботою К. Нільсена стало ілюстрування «Казок» (1924). Г. Х. Андерсена. У 1925 р. для книги «Гензель і Гретель та інші історії братів Грімм» художник створив 12 кольорових та понад 20 детальних монотонних ілюстрацій. До збірки увійшли казки «Гензель і Гретель», «Шість лебедів», «Братик і сестричка», «Про рибалку і його жінку», «Дивакуватий музика», «Спляча красуня», «Йоринда і Йорингель», «Тямуца Ельза», «Трое лісових чоловічків», «Хоробрий кравчик», «Золота гуска», «Рапунцель», «Румпельштільцхен» та ін. (Hansel and Gretel and other stories by the brothers Grimm, 1925). Кожна казка супроводжується однією ілюстрацією, яку можна прив'язати до певного фрагмента (фрагмент занотований у вигляді цитати). Особливістю цієї книги є звернення до почуттів малечі за допомогою не тільки відтворення напружених кульмінаційних моментів, але й кольорової гами. Наприклад, у казці «Гензель і Гретель» наявні контрасти між зеленим та чорним кольором лісу та пастельним

пряниковим будиночком відьми. У казці «Шість лебедів» контраст між криваво-чорним кольором неба та білою сукнею головної героїні.

Одним з найвидатніших дизайнерів Скандинавії ХХІ ст. є Олле Екселл (1918–2007). Карл Олов (Олле) Леннарт народився в Олі (Швеція). Закінчив Школу мистецтв книги та реклами в Стокгольмі (курс «Ілюстрація та графіка» під керівництвом професора Хуго Штайнера-Прага). Протягом 1946–1947 рр. навчався в Art Center College of Design (Лос-Анджелес, США). У 1947 р. організував першу в Швеції виставку графічного дизайну в Національному музеї в Стокгольмі разом з Лестером Беллом, Віллом Бертіном, Едвардом МакНайтом Кауффером, Дьорді Кепесом, Елвіном Лустігом, Полом Рендом, Гербертом Маттером і Ладіславом Сутнером. У 1960 р. взяв участь у виставці “Packing Perspective” (Лондон, Велика Британія). Автор рекламної графіки та фірмового стилю для “Aftonbladet”, “Mazetti”, “Advokatsamfundet”. У 1956 р. він розробив культовий логотип для відомого шведського виробника шоколаду Mazetti, відомий як Ögon Cacao («очі какао»). Активно займався викладацькою діяльністю, був професором Університетського коледжу мистецтв, ремесел і дизайну (Стокгольм, Швеція). Автор численних монографічних досліджень і підручників, серед яких “Design = Ekonomi” (1964), “Swedish Graphic Designer” (2006). Був членом журі в Музеї сучасного мистецтва в Нью-Йорку (1959), Луврі в Парижі та Бієнале у Венеції.

Олле Екселл здебільшого відомий як ілюстратор видань. У його доробку обкладинки книжок “Einstein och Universum” (1950) Лінкольна Барнета, “Den skyddande himlen (Sheltering Sky)” Пауля Боульса (1951), “Ett tva tre...” Георга Гамоу (1958), «1984» Джорджа Оруелла (1959), “Om massingen vaknar” Бернта Еріксона (1960), “De Glomda” Бра Боккера (1970). Однак більшість робіт Олле Екселля присвячена дітям. У 1961 р. вийшла друком книжка Анни Ренд «Едвард та кінь» (“Edward and the Horse”). У ній ідеться про маленького хлопчика на ім'я Едвард, який живе у Нью-Йорку та мріє про домашнього улюбленця. Ілюстрації Олле Екселля в іронічній формі відображають життя у великому місті. Серед художніх засобів, які використовує Олле Екселл, слід назвати площинні композиційні рішення, спрощений об'єм (іноді гіперболізація об'єктів), схематичні жести замість складних ракурсів, відсутність світлотіні та перспективи. Такий комплекс сприяв створенню специфічної на той час стилістики, що уподібнює ілюстрацію до дитячого

малюнка. Майстер лаконічно використовує колір, то роблячи його тлом, то виокремлюючи за допомогою фактур. Книгу оформлено контрастною гамою – червоним, помаранчевим, зеленим, чорним, рожевим та білим кольорами.

Продовжує традиції скандинавської школи графічного дизайну Клаус Хаапаниємі (нар. 1970). Клаус Хаапаниємі закінчив Інститут дизайну Лахті. У 2010 р. разом з Мією Валленіус створює дизайнерське бюро Klaus Naaraniemi & Co. Компанія спеціалізується на виробництві домашнього текстилю, унікальних меблів, килимів, шпалер, кераміки, виробів зі скла та аксесуарів для дому, парфумів (“Le Bon Tikka” та “Tenu Gin”), дитячого (колекція «Велетні Клауса Хаапаниємі», 2018) та жіночого одягу (колекція «Відчуй дерево», 2022). Також Клаус Хаапаниємі активно співпрацює з фірмами Marimekko, Dolce & Gabbana, Diesel, Levis і Cacharel, Golem, Målerås, Iittala, Nikari Oy, з британською газетою Observer, журналом VOGUE і видавництвом Penguin. Роботи Клауса Хаапаниємі буди презентовані на виставках «Чорне озеро» в Локалі (2017), “Más allá de lo salvaje” у Національному музеї декоративного мистецтва, Мадрид (2022), «За межами пустелі» у Fellehus, посольства Північних країн у Берліні (2022), «Дерево» у STUDIO 4 BERLIN (2021).

Усі роботи Клауса Хаапаниємі мають яскраво виражений авторський стиль. На формування концепції кожного твору К. Хаапаниємі вплинули фінський фольклор, природа Скандинавського півострова та місцеві традиції декоративно-прикладного мистецтва. Дивовижна краса країн Північної Європи, доповнена людською фантазією та уявою, приводить до появи в роботах К. Хаапаниємі чарівного паралельного всесвіту, населеного хробаками, демонами, тролями та монстрами. Кожна знахідка Klaus Naaraniemi & Co – це оповідь-історія. Наприклад, колекція домашнього текстилю, меблів, килимів та аксесуарів «Чорне озеро» нагадує віддалений будиночок на березі озера в Ісландії на тлі вулканічного ландшафту. Колекція шарфів «Полярна Візантія» (2016) створена за оповіданнями Розі Ліксом. Ліричні історії тварин, які проживають свої останні дні на Землі, пробуджують внутрішні почуття та з’єднують нашу підсвідомість з універсальною природою (Polar Byzantine). Палітра, яку використовує К. Хаапаниємі, базується на поєднанні темно-землистого бордового, зеленого, блакитного та сірого кольорів.

Серед основних напрямів діяльності дизайнера є рекламна, книжкова та журнальна графіка. Відомою є серія офортів із дев’яти частин під назвою

“Xenia” (2019–2020). Морські істоти, птахи, равлики та комахи, гриби та фрукти населяють ці химерні композиції – жаби ховаються у відкритих мушлях та квітах, пурпурний півень позує на голові восьминога. Тут поєднуються японська та російська естетика, з одного боку, з іншого – світ фінської народної казки й антропоморфні фігурки тварин (klaush).

Клаус Хаапаниємі активно займається також книжковою ілюстрацією. Разом з письменницею Розою Ліксом він оформив дитячі книжки «Монстри» (2004) та «Самурай Неко» (2010); був автором книги-лістівки «Істоти в таємничому лісі» (2012). З 2007 р. долучився до ілюстрування творів німецького письменника Патріка Зюскінда. У 2023 р. з’являється друком книга «Парфюмер – історія одного вбивці» з обкладинкою К. Хаапаниємі. Фінський митець відходить від традиційного сприйняття оформлення обкладинки твору, запропонованого у 1985 р. швейцарським видавництвом Diogenes Verlag. У першій публікації роману на обкладинці з’являється фрагмент роботи Антуана Ватто (1684–1721) «Німфа і сатир» або «Юпітер і Атіопа» (1714), що відтворює образ сплячої жінки. Перше видання також містить деталі «Плану Парижа» (1739) Мішеля Етьєна Тюрго. Мотив сплячої (чи вбитої) жінки надалі стає домінуючим в оформленні твору. К. Хаапаниємі відмовляється від такого візуального образу, звернувши увагу на те, що проза німецького письменника П. Зюскінда побудована на відчуттях за посередництвом різних органів чуття. У культовому романі «Парфюмер» панують нюхові відчуття, причому і як відмінна риса героя, і як авторська оповідна стратегія, пов’язана з алюзивним характером роману. Клаус Хаапаниємі як основний образ для обкладинки обирає ножиці, обплетені червоною стрічкою, та білі троянди (ідеальна основа для будь-якого аромату, символ чистоти, кохання та марнославства). Також в єдину композицію автор вводить череп, який нагадує елемент алегоричного натюрморту Vanitas (символ швидкоплинності життя, марності задоволень та неминучості смерті).

Висновки. Таким чином, аналіз робіт Т. Кіттельсена, Д. Бауера, К. Нільсена, О. Екселла, К. Хаапаниємі засвідчив, що у творчості згаданих митців простежується синтез світових тенденцій ілюстрування та збереження ідеї національної ідентичності. На формування самобутності скандинавської ілюстрації вплинули домінування фольклорних мотивів у зображальній традиції країн Північної Європи, олюднення природного середовища, поетизація повсякденної культури, засвоєння традицій декоративно-прикладного

мистецтва (символіка скандинавського орнаменту, стилі, семантика кольору) та їх використання в сучасній книжковій графіці. Тому можна стверджувати, що майстерність виконання зобра-

жень, заглиблення в культуру та власне сюжетне навантаження робіт вплинули також на формування національної ідентичності скандинавських народів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кириленко І. В., Паласкири Т. В. Скандинавський дизайн. Традиції і сучасність. Москва, 1996. 243 с.
2. Киттельсен Т. Черная смерть. Москва: Из-во АСТ, 2021. 40 с.
3. Коновалова О. В. Історія та теорія дизайну: навч. посіб. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т мистецтв. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 111 с.
4. Король Д. О. Потрійні категорії персонажів скандинавської міфології. Наукові записки НаУКМА, 2009. Т. 88: Теорія та історія культури. С. 47–54.
5. Легенький Ю. Г. Дизайн: культурологія та естетика / Ю. Г. Легенький ; Київський держ. ун-т технологій та дизайну. Київ: КДУТД, 2000. 272 с.
6. Малік Т.В. Дизайн середовища: витоки, типологія, основи теорії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2012. 111 с.
7. Савчак Н. Еволюція розвитку фінського дизайну. *Вісник Львівського національного аграрного університету. Архітектура і сільськогосподарське будівництво*. 2021. № 22. С. 99-104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldau_2021_22_19
8. Сычевая В. Художественное конструирование в Дании. *Художественное конструирование за рубежом*. 1967. № 6. С. 21–29.
9. Сычевая В. Художественное конструирование в Швеции *Художественное конструирование за рубежом*. 1967. № 9. С. 1–17.
10. Сычевая В. Дизайн в Норвегии *Художественное конструирование за рубежом*. 1968. № 1. С. 1–17.
11. Сычевая В. Дизайн в Финляндии *Художественное конструирование за рубежом*. 1968. № 4. С. 1–13.
12. Тимофеева М. А. Дизайн в Швеции. История концепций и эволюций форм. Москва, 2006. 286 с.
13. Удріс І., Школяр А. Нариси з історії зарубіжного дизайну. Новий та новітній час: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 251 с.
14. Шпагін В. М. Лекції з історії світового дизайну садів: у пошуках балансу архітектури і природи: навч. посіб. / В. Ф. Шпагін ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Навч.-наук. центр «Ін-т біології». Київ: Логос, 2012. 120 с.
15. Шевченко В. Е. Особливості застосування та функціональність зображальної мови в друкованих медіа. *Media-простір : збірник наукових статей із соціальних комунікацій*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. Вип. 6. С. 15–20.
16. East of the Sun and West of the Moon. Hodder & Stoughton, London, 1914. 327 p.
17. Hansel and Gretel and other stories by the brothers Grimm. Hodder & Stoughton, London, 1925. 320 p.
18. Koefoed Ø. Th. Kittelsen. Kjente og ukjente sider ved kunstneren. Fra Lauvlia til våre hjerter. Lauvlia, Th. Kittelsens kunstnerhjem. 2007. 267 p.
19. Christensen C. Og skogen gav os eventyret. Møter mellom ånd, natur og folketroi Theodor Kittelsens kunst., Oslo. 2011. 106 p.
20. Polar Byzantine. URL: <https://www.klaush.com>
21. Jensen T. Theodor Kittelsens “Har Dyrene Sjæl?” fra 1893: Karnevalisme, antropomorfisme, det groteske og selvironi som satiriske virkemidler, Oslo. 2011. 106 p.

REFERENCES

1. Kirilenko I. V., Palaskiri T. V. Skandinavskiy dizayn. Traditsii i sovremennost.[Scandinavian design and modernity]. Moscow, 1996. 243 p. [in Russian].
2. Kittelsen T. Chernaya smert [Black death]. Moscow: publishing house AST, 2021. 40 p. [in Russian].
3. Konovalova O.V. Istoriia ta teoriia dyzainu: navch. posib. [History and theory of design: textbook]. Kyivan Institute named after B. Hrinchenko, Istitute of Arts named after B. Hrinchenko. Kyiv: Kyivan University named after B. Hrinchenko, 2013. 111 p. [in Ukrainian].
4. Korol D. O. Potriini katehorii personazhiv skandynavskoi mifolohii. Naukovi zapysky NaUKMA [Triple categories of characters in Scandinavian mythology. Scientific notes of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”], 2009. V. 88: Teoriia ta istoriia kultury [Theory and history of culture]. pp. 47–54 [in Ukrainian].
5. Lehenkyi Yu. H. Dyzain: kulturolohiia ta estetyka [Design: culturology and aesthetics]/ Yu. H. Lehenkyi; Kyivan State University of Technology and Design. Kyiv: KDUTD, 2000. 272 p. [in Ukrainian].
6. Malik T.V. Dyzain seredovyshcha: vytoky, typolohiia, osnovy teorii: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Design of the environment: origins, typology, foundations of the theory: textbook for students of higher educational establishments] Kyiv, 2012. 111 p. [in Ukrainian].
7. Savchak N. Evoliutsiia rozvytku finskoho dyzainu. Visnyk Lvivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu. Arkhitektura i silskohospodarske budivnytstvo [Evolution of the development of Finnish design. Bulletin of the Lviv National Agrarian University. Architecture and agricultural construction]. 2021. № 22. pp. 99–104 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldau_2021_22_19

8. Sychevaya V. Khudozhestennoe konstruirovaniye v Danii [Artistic design in Denmark]. Magazine *Artistic design abroad*. 1967. № 6. pp. 21–29 [in Russian].
9. Sychevaya V. Khudozhestennoe konstruirovaniye v Shvetsii [Artistic design in Sweden]. Magazine *Artistic design abroad* 1967. № 9. pp. 1–17 [in Russian].
10. Sychevaya V. Dizayn v Norvegii [Design in Norway]. Magazine *Artistic design abroad*. 1968. № 1. pp. 1–17 [in Russian].
11. Sychevaya V. Dizayn v Finliandii [Design in Finland]. Magazine *Artistic design abroad*. 1968. № 4. pp. 1–13 [in Russian].
12. Timofeeva M. A. Dizayn v Shvetsii. Istoriya kontseptsii i evolyutsii form [History of concepts and evolutions of forms]. Moscow, 2006. 286 p. [in Russian].
13. Udriš I., Shkoliar A. Narysy z istorii zarubizhnogo dyzainu. Novyi ta novitnii chas: navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. Zakladiv [Essays on the history of foreign design. New and modern times: textbook for the students of higher education institutions] Kryvyi Rih state Pedagogical University. Kryvyi Rih: Publishing House, 2008. 251 p. [in Ukrainian].
14. Shpahin V.M. Lektsii z istorii svitovoho dyzainu sadiv: u poshukakh balansu arkhitektury i pryrody: navch. posib. [Lectures on the history of world garden design: in search of a balance between architecture and nature: textbook] / V. F. Shpahin; Kyivan State University named after Taras Shevchenko, Educational-Scientific Center “Institute of biology”. K. : Lohos, 2012. 120 p. [in Ukrainian].
15. Shevchenko V. E. Osoblyvosti zastosuvannia ta funktsionalnist zobrazhalnoi movy v drukovanykh media [Peculiarities of application and functioning of figurative language in printed media]. *Mediaprostir*: collection of scientific articles on social communications. Ternopil: Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk, 2014. Issue. 6. pp. 15–20 [in Ukrainian].
16. East of the Sun and West of the Moon. Hodder & Stoughton, London, 1914.
17. Hansel and Gretel and other stories by the brothers Grimm. Hodder & Stoughton, London, 1925. 320 p.
18. Koefoed Ø. Th. Kittelsen. Kjente og ukjente sider ved kunstneren. Fra Lauvli til våre hjerter. Lauvli, Th. Kittelsens kunstnerhjem. [Known and unknown aspects of the artist. From Lauvli to our hearts. Lauvli, Th. Kittelsen’s artist home]. 2007. 267 p. [in Norwegian].
19. Christensen C. Og skogen gav os eventyret. Møter mellom ånd, natur og folketroi Theodor Kittelsens kunst., Våren 2011. [And the forest gave us the adventure. Meetings between spirit, nature and folk belief Theodor Kittelsen’s art., Spring 2011]. 106 p. [in Norwegian].
20. Polar Byzantine. URL: <https://www.klaush.com>
21. Jensen T. Theodor Kittelsens “Har Dyrene Sjæl?” fra 1893: Karnevalisme, antropomorfisme, det groteske og selvironi som satiriske virkemidler, Våren 2011 [“Do animals have souls?” from 1893: Carnivalism, anthropomorphism, the grotesque and self-irony as satirical tools, Spring 2011]. 106 p. [in Norwegian].

УДК 372.785.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-10>**Єлизавета ПЛЮЩИК,***orcid.org/0000-0002-5362-3143**старший викладач кафедри мистецької освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) elizavetapluschik42@gmail.com***Василь РУТЕЦЬКИЙ,***orcid.org/0000-0003-4606-4256**доцент (б.в.з.),
доцент кафедри мистецької освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) rutetskyu@ukr.net***Ігор СУБОТНИЦЬКИЙ,***orcid.org/0000-0003-1809-268X**викладач кафедри мистецької освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) subotnickijigor@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ОРКЕСТРАНТІВ ВИШУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розбираються особливості фахової і соціальної підготовки майбутніх диригентів та інструменталістів-оркестрантів під час навчання у ВИШУ, які поглиблюють теоретичні знання та формують професійні та соціально значущі якості й уміння студентів. Фахова практика гри в оркестрі є важливим компонентом спеціальної організованої виучки, в процесі якої у студентів формуються професійна готовність до роботи диригента оркестру, зокрема з категорією дітей з особливими освітніми потребами, які вимагають спеціальної уваги і соціальної допомоги.

Доконечними складовими панівної фахової культури виступає прийняття норм та соціальних цінностей педагога, яка пов'язана з особистісним розвитком майбутнього викладача-оркестранта.

Отже, підготовка майбутніх інструменталістів-оркестрантів передбачає поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок їх застосування у професійній та соціальній діяльності.

Одним із складників професійної та соціальної підготовки студентів-оркестрантів є фахова практика, задачами якої видаються: формування професійного мислення, умінь і навичок розв'язувати практичні задачі; забезпечення та оволодіння формами і методами гри на певному оркестровому інструменті, підтримки та усвідомлення студентами своїх особистісних рис і рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності. Важливою складовою проходження оркестрової практики є готовність студента до виконання практичної роботи, що визначається рівнем професійної грамоти та педагогічно-соціальної готовності.

Під час проходження оркестрової практики студенти залучаються до індивідуальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, вивчають їх здібності, шукають спеціальні методи роботи над музичним твором, результатом чого виступає формування необхідних професійних та соціальних вмінь до роботи з такими учнями, закріплюються теоретичні знання та відбувається розвиток професійно-соціальних значимих якостей особистості диригента-оркестранта.

***Ключові слова:** професійна практика, соціальна підготовка, гра в оркестрі, професійні та соціально значущі якості та вміння.*

Elizaveta PLUSCHIK,

orcid.org/0000-0002-5362-3143

Senior Lecturer at the Department of Art Education

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) elizavetapluschnik42@gmail.com

Vasil RUTETSKY,

orcid.org/0000-0003-4606-4256

Associate Professor (BSc),

Associate Professor of Art Education

Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) rutetskyy@ukr.net

Igor SUBOTNYTSKY,

orcid.org/0000-0003-1809-268X

Lecturer at the Department of Art Education

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) subotnickijigor@gmail.com

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL AND SOCIAL TRAINING OF HIGHER ORCHESTRATORS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article examines the features of professional and social training of future conductors and instrumentalists during their studies at the university, which deepen theoretical knowledge and form professional and socially significant qualities and skills of students. Professional practice of playing in an orchestra is an important component of special organized learning, in the process of which students develop professional readiness to work as an orchestra conductor, in particular with the category of children with special educational needs who require special attention and social assistance.

The final components of the dominant professional culture is the adoption of norms and social values of the teacher, which is associated with the personal development of the future teacher-orchestrator.

Thus, the training of future instrumentalists involves a combination of theoretical knowledge, practical skills and abilities to apply them in professional and social activities.

One of the components of professional and social training of students-orchestrators is professional practice, the tasks of which are: the formation of professional thinking, skills and abilities to solve practical problems; providing and mastering the forms and methods of playing a certain orchestral instrument, support and awareness of students of their personal traits and level of preparation for future professional activities. An important component of orchestral practice is the student's readiness to perform practical work, which is determined by the level of professional literacy and pedagogical and social readiness.

During the orchestral practice, students are involved in individual work with children with special educational needs, study their abilities, look for special methods of working on a piece of music, resulting in the formation of necessary professional and social skills to work with such students, consolidate theoretical knowledge and develop professionally and socially significant qualities of the personality of the conductor-orchestrator.

Key words: *professional practice, social training, playing in an orchestra, professional and socially significant qualities and skills.*

Постановка проблеми. На сьогочасному етапі розвитку оркестрової діяльності актуальним є питання удосконалення професійної підготовки майбутніх практичних оркестрантів-інструменталістів. Професійне становлення особистості оркестранта охоплює весь період практичної функції фахівця, що формує в період навчання у ВИШУ й триває протягом усього професійного життя музиканта-виконавця.

Аналіз досліджень. Підготовка майбутнього фахівця в галузі практики гри в оркестрі включає формування теоретичних знань та набуття навичок практичної роботи. Теоретичні й мето-

дологічні засади професійної підготовки майбутніх практичних оркестрантів розглядаються у працях Большакова О., Воеводина В.В., Климової Л.А., Лапченка В., Роговської Є.В. та Рутецького В.В. (Роговська, Рутецький, Житомир, 2014:13_16).

У науковій літературі підготовка майбутніх інструменталістів-оркестрантів розглядається як період професійного становлення, хід розросту професійно багатозначних якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, що супроводжується діяльним якісним трансформацією особистістю його внутрішнього світу, що приводить до

нового способу життєдіяльності – творчої само-реалізації.

Мета статті. Особливості фахової підготовки та зміст навчання майбутніх студентів-оркестрантів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в процесі навчання у ВИШу обов'язково має включати формування особистості справжнього педагога, його соціальної відповідальності.

Виклад основного матеріалу. Зміст навчання повинен складатися із:

- загальнотеоретичних основ педагогіки і загальної психології;
- теоретико – методичних основ гри на певному музичному інструменті та гри в оркестрі;
- конкретного виду практичної роботи на певному оркестровому інструменті, це забезпечить формування практичних навичок, умінь, володіння технологіями виконавства.

Розвиток особистості майбутнього оркестранта-інструменталіста відбувається на основі формування у нього професійної, педагогічної та соціальної культури, що включають в себе такі складники:

- культуру комунікації;
- культуру мислення та мовлення;
- емоційну культуру – стриманість, повага до дитини.

Доконечними складовими панівної фахової культури виступає прийняття норм та цінностей педагога, яка пов'язана з особистісним розвитком майбутнього викладача-оркестранта.

Отже, підготовка майбутніх інструменталістів-оркестрантів передбачає поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок їх застосування у професійній діяльності.

Мета статті – визначити й атестувати складові елементи фахової і соціальної підготовки майбутніх інструменталістів-оркестрантів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в процесі навчання у ВИШу.

Одним із складників професійної підготовки студентів-оркестрантів є фахова практика, задачами якої видаються: формування професійного мислення, умінь і навичок розв'язувати практичні задачі; забезпечення та оволодіння формами і методами гри на певному оркестровому інструменті, підтримки усвідомленню студентами своїх особистісних рис і рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності. Важливою складовою проходження оркестрової практики є готовність студента до виконання практичної роботи, що визначається рівнем професійної грамоти та педагогічної та соціальної готовності.

Під час проходження оркестрової практики студенти повинні сформувані та закріпити такі вміння: відзначувати, вміти професійно порозумітися, застосовувати різні методи роботи на музичному інструменті, організовувати власну професійну та соціальну діяльність та аналізувати її результати.

Програма оркестрової практики студентів поділяється на ознайомлювальну та навчальну. Головними принципами організації цієї практики можна визначити таким чином: вибір об'єкту практики у відповідності з інтересами, нахилами і здібностями студентів, самостійність, можливість виявити себе, дослідити та апробувати знання на практиці.

Дослідження потребує детального розгляду поняття особливі освітні потреби, яке має чіткий характер, позаяк використовується в педагогіці. До категорії з особливими освітніми потребами відносять дітей з проблемами у розвитку, які не мають гостро вираженої клініко-патологічної характеристики.

Серед від'ємних чинників, які впливають на дітей з особливими освітніми потребами, є фізичні недоліки, занедбаність, відсутність розвиваючого середовища.

Під час проходження оркестрової практики студенти детально проводять збір необхідної інформації про дітей, здійснюють аналіз їх музичних здібностей, розробляють план роботи над музичним твором та заходи соціальної безпеки.

У результаті проходження оркестрової практики у студентів формується професійна та соціальна готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами яка складається з:

- розуміння професійних задач, оцінку їх значимості та знання способів вирішення;
- почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненості в своїх силах;
- потреба вирішувати завдання, цікавість до процесу їх вирішення, прагнення до успіху;

Перед системою вищої професійної освіти постає не лише мета – підготовка майбутнього фахівця, але й створення умов для становлення професійної та соціальної готорвності роботи не тільки із здоровими дітьми, а й з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність педагогічного процесу залежить від установ, в яких він діється, а процес формування студента-педагога нездійснений без створення належних умов, що доставляють його успішність. Цілком методично, що наслідок формування педагогічної компетентності в оркестрому класі із дітьми з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від

створення необхідних організаційно-педагогічних умов.

Вивчення мистецьких дисциплін має свої особливості й певним чином відрізняється від інших освітніх предметів. Мистецькі твори пропонують художні образи, що звернені до сенсорної сфери людини й спрямовані на те, щоб захопити її, примусити співчувати та співпереживати. Тому процес художнього пізнання дітьми з особливими освітніми потребами важливо збагатити засобами, які б давали можливість стимулювати оригінальні вияви душевних реакцій і створити необхідні умови для творчого самовираження дітей з особливими освітніми потребами. Як один із видів мистецтва, музика узагальнює багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу і є унікальним засобом творчого розвитку таких учнів.

Висновки. Отже, основним напрямком діяльності студентів-оркестрантів є оптимізація спілкування дитини з особливими освітніми потребами з дорослими музикантами, формування у неї почуття власної самоповаги, впевненості у собі, розвиток вміння ставити перед собою цілі та володіти собою. Студенти залучаються до педагогічної та соціальної роботи, використовують такі методи роботи: спостереження, бесіди з вчителями, батьками, дитиною.

Таким чином, під час оркестрової практики студенти поглиблюють і закріплюють теоретичні знання, отримані в процесі навчання в університеті, вчаться застосовувати їх на практиці, виробляють уміння професійно спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами і проводити індивідуальні заняття з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роговська Є. В., Рутецький В. В. Оркестр народних інструментів : навчально-методичний посібник / Є. В. Роговська, В. В. Рутецький. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 220 с.

REFERENCES

1. Rohovska Ye. V., Rutetskyi V. V. Orkestr narodnykh instrumentiv : navchalno-metodychnyi posibnyk [Orchestra of folk instruments]. Zhytomyr: State University named after I. Franka, 2014. 220 p. [in Ukrainian].

УДК 781.01-027.541(477)»20»(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-11>

Ірина ПОЛЬСЬКА,
orcid.org/0000-0003-3546-5900
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри теорії та історії музики
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) *timchpolsk@gmail.com*

МУЗИЧНА РЕГІОНІКА В СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИКОЗНАВСТВА

У статті висвітлюються проблеми, пов'язані з сучасним станом дослідження музичної регіоніки (регіоналістики) як однієї з важливих галузей українського музикознавства ХХІ ст. Мета статті – узагальнити існуючі в українській науковій думці точки зору щодо музичної регіоніки як напрямку сучасного музикознавства, її специфіки, дефініції, методології та місця в системі науки та культури. Методологічною основою дослідження є компаративний, системний, феноменологічний методи, методи типологізації і термінологічного аналізу. Відмічається висвітлення у більшості регіоналістичних досліджень насамперед конкретних фактів історичного розвитку музичного життя та мистецтва окремих геокультурних локацій України. Підкреслено появу наукових праць, скерованих на осмислення музичної регіоніки як явища.

Розглядаються питання дефініції даного наукового напрямку та їх вирішення у працях різних українських дослідників. Зазначається паралельне використання у науковому дискурсі декількох близьких дефініцій (музична регіоніка, музична регіоналістика тощо). Підкреслюється необхідність формування єдиного поняттєвого апарату цієї наукової галузі та доцільність її визначення саме як музичної регіоніки. Висвітлюються питання місця та значення музично-регіоналістичних досліджень у системі національної культури України. Характеризуються існуючі системні класифікації музикознавчих досліджень у сфері української музичної регіоніки.

У висновках резюмуються основні результати дослідження. Підкреслено, що осмислення сутності і особливостей музичної регіоніки, визначення її дефініції та типології є одним із важливих перспективних завдань сучасної української музикології. Таке осягнення має відбуватися в контексті діалектичній взаємодії категорій національного та регіонального (локального).

Ключові слова: музичне мистецтво, музикознавство, українська музикологія, музична регіоніка, регіоналістика, термінологія, класифікація.

Irina POLSKA,
orcid.org/0000-0003-3546-5900
Habilitation Doctor of Art Criticism, Professor,
Professor at the Department of Theory and History of Music
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) *timchpolsk@gmail.com*

MUSICAL REGIONYCS IN THE MODERN DISCOURSE OF UKRAINIAN MUSICOLOGY

The article highlights the problems related to the current state of research in musical regionycs (regionalistics) as one of the important branches of Ukrainian musicology in the 21st century. The purpose of the article is to summarize the points of view existing in Ukrainian scientific opinion regarding musical regionycs as a direction of modern musicology, its specifics, definitions, methodologies and place in the system of science and culture. The methodological basis of the research is comparative, systematic, phenomenological methods, methods of typology and terminological analysis. It is noted that the coverage of the majority of regionalist studies is primarily specific facts of the historical development of the musical life and art of certain geocultural locations of Ukraine. The emergence of scientific works aimed at understanding musical regionycs as a phenomenon is emphasized.

The questions of the definition of this scientific direction and their solution in the works of various Ukrainian researchers are considered. The parallel use of several close definitions (musical regionycs, musical regionalistics, etc.) is noted in the scientific discourse. The necessity of forming a unified conceptual apparatus of this scientific field and the expediency of defining it precisely as musical regionycs are emphasized. The issue of the place and significance of musical-regionalist research in the system of national culture of Ukraine is highlighted. The existing systematic classifications of musicological studies in the field of Ukrainian musical regionycs are characterized. The main results of the research are summarized in the conclusions. It is emphasized that the important prospective tasks of modern Ukrainian musicology

are the understanding of the essence and features of musical regionics, its definition and typology. Such an understanding should take place in the context of the dialectical interaction of the categories of national and regional (local).

Key words: *musical art, musicology, Ukrainian musicology, musical regionics, regionalistics, terminology, classification.*

Постановка проблеми. Проблематика, пов'язана з дослідженням специфіки музичної культури та мистецтва окремих регіонів, з кожним роком стає все більш затребуваною та вагомою у науковій думці України та світу. В сучасному мистецтвознавстві вже сформувався окремий науковий напрям, котрий отримав назву «регіоніка», або «регіоналістика». В українському музикознавстві кінця ХХ – початку ХХІ ст. цей напрям набув величезного поширення і став одним з пріоритетних у наукових розвідках.

Аналіз досліджень. Останнім часом в українському музикознавстві сформувався потужний корпус досліджень, присвячених висвітленню саме регіональної проблематики. Детальний аналіз значної кількості цих наукових праць наданий у викладі основного тексту статті. Зазначимо також, що поряд із дослідженнями, де висвітлюються переважно «фактологічні» аспекти музичної регіоніки (праці, що розкривають історичні шляхи розвитку музичного життя та музичного мистецтва окремих міст та геокультурних локацій України), з'являється все більше наукових розвідок, автори яких прагнуть до сутнісного змістовного осмислення цього напрямку, його, так би мовити, саморефлексії. Серед таких публікацій назовемо, зокрема, праці Г. Карась «Музична регіоналістика у фокусі сучасних досліджень» (Карась, 2017), А. Кравченко «Українська музична культура в контексті дослідження проблем культурологічної регіоніки» (Кравченко, 2012), А. Литвиненко «Історичні шляхи становлення регіоналістики в українській культурі й музикознавстві» (Литвиненко, 2012), Т. Мартинюк «Поняття регіональної музичної культури в контексті сучасного наукового знання (на прикладі музичної культури Північного Приазов'я ХІХ–ХХ ст.)» (Мартинюк, 2020), В. Микуланинець «Поняття “регіонознавство”, “регіоналістика” та “регіоніка” у сучасному вітчизняному мистецтвознавстві» (Микуланинець, 2013), Р. Розенберг «Регіоніка як складова частина історії музики» (Розенберг, 2000), В. Шульгіної та А. Кравченко «Теоретико-методологічні аспекти культурологічної регіоніки» (Шульгіна, Кравченко, 2015) тощо. Проблема осягнення музичної регіоніки як наукового напрямку, а також особливостям його функціонування у різних аспектах української музикології (зокрема, в сфері теорії та історії ансамблю)

присвячені й деякі публікації авторки цієї статті (Польська, 2013; Польська, 2016; Польська, 2021).

Мета статті – узагальнити існуючі в українській науковій думці точки зору щодо музичної регіоніки як напрямку сучасного музикознавства, її специфіки, дефініції, методології та місця в системі науки та культури.

Вклад основного матеріалу. Одним із найважливіших напрямів сучасного українського мистецтвознавства є регіоніка (регіоналістика), котра, як нами вже визначалося раніше, щільно пов'язана «з дослідженням специфіки регіональних культурних процесів, розкриттям її проявів на різних етапах історичного розвитку окремих регіонів, з виявленням змістовних ознак та особливостей формування, характерних для соціокультурного обличчя того чи іншого регіону» (Польська, 2021: 24). У вітчизняній музикології кінця ХХ – початку ХХІ ст. саме цей «науковий напрямок, що відбиває притаманне сучасному життю величезне зростання інтересу до історичних надбань культури і мистецтва різних регіонів світу, до всебічного опанування національної духовної спадщини в усіх її формах та виявах, набуває особливого, іноді пріоритетного значення» (Польська, 2021: 24).

Визначаючи причини актуалізації досліджень у цій галузі, українська музикознавиця Г. Карась у статті «Музична регіоналістика у фокусі сучасних досліджень» слушно визначає детермінацію цього процесу: «ХХІ ст., яке яскраво демонструє всепроникаючий глобалізм, одночасно стимулює звернення народів до свого національного коріння, до своєї «малої батьківщини» – краю, міста чи села. Звідси – увага до нового напрямку українського мистецтвознавства – культурної регіоніки або регіоналістики» (Карась, 2017: 179).

Бурхливий розвиток музичної регіоніки водночас викликав до життя потребу молоді науки у саморефлексії, осягненні своєї сутності, методології, змістовного поля, місця в системі науки та культури, в соціальному житті.

Однією з важливих проблем сучасної української регіоніки є питання самої дефініції цього наукового напрямку, його термінологічного визначення. На даний момент у вітчизняному науковому просторі поряд із назвою «регіоніка» застосовуються інші близькі поняття – регіоналістика, регіоніка, регіоналіка, регіоніка,

ство, тощо. Доволі багато дослідників використовують зазначені поняття паралельно. До них, зокрема, належить А. Литвиненко, яка розглядає поняття регіоніки та регіоналістики як синонімічні. За визначенням цієї дослідниці, наданим нею у статті «Історичні шляхи становлення регіоналістики в українській культурі й музикознавстві», регіоналістика (регіоніка) – це «галузь науки, а також сукупність методів дослідження й вивчення різноманітних сфер суспільної діяльності, їх територіальної специфіки й особливостей з метою з'ясування функцій і значення історично сформованого регіону в системі культурних надбань нації та людства загалом» (Литвиненко, 2012: 8). Обґрунтовуючи сутність регіоніки (регіоналістики) як наукового напрямку та аналізуючи його різні дефініції, А. Литвиненко підкреслює подібність існуючих термінологічних визначень досліджуваного явища та синонімічний характер їхнього застосування в українській науковій думці: «Регіоніка, регіоналістика, регіонознавство, регіонологія, регіоналіка та багато інших лексично подібних термінів, які нині активно впроваджуються у науковий обіг, загалом відображають одне поняття» (Литвиненко, 2012: 7-8). Визначаючи причини появи такої великої кількості близьких понять, які характеризують одне й те ж явище, дослідниця зазначає, що «таке термінологічне різноманіття спричинене тим, що цей напрямок досліджень доволі новий і сьогодні лише формується як галузь науки. Але по суті, всі вони відбивають одну мету – наукове дослідження багатогранної суспільної діяльності та її продуктів у межах певного регіону (його історія, економіка, культура, мистецтво тощо)» (Литвиненко, 2012: 7-8).

Подібним чином оцінюють причини термінологічної плутанини, що склалася в досліджуваній науковій сфері, і відомі музикознавиці В. Шульгіна та А. Кравченко. У статті «Теоретико-методологічні аспекти культурологічної регіоніки» вони висловлюють думку про те, що паралельне використання в науковій літературі вищезазначених понять *регіоніка*, *регіоналістика* тощо відбиває насамперед «інтенсивність осмислення регіональної проблематики й процесу формування категоріального апарату молодого науки, останнє є найсуттєвішим питанням, вирішення якого допомогло б уникнути термінологічної плутанини й, зважаючи на певну спільність у тлумаченні цих понять різними авторами, віднайти уніфікований термін для означення регіонального напрямку досліджень в різних галузях наукового знання» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5).

Взаємозв'язки та відмінності, які існують між поняттями *регіоналістика*, *регіоніка* та *регіонознавство*, розглядає й Л. Микуланинець у статті «Поняття “регіонознавство”, “регіоналістика” та “регіоніка” у сучасному вітчизняному мистецтвознавстві». Резюмуючи результати проведеного аналізу, дослідниця підкреслює, що в музичній науці найбільш вживаним є термін «регіоніка» (Микуланинець, 2013). Цієї позиції дотримуються і В. Шульгіна та А. Кравченко, котрі наголошують на тому, що саме поняття *регіоніка* «найточніше розкриває сутність регіонального підходу» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5).

Зазначимо, що таку точку зору загалом поділяє й авторка цієї статті, яка в своїх наукових розвідках використовує передусім саме дефініцію «регіоніка» (Польська, 2021), вважаючи його найбільш оптимальним.

Осмилюючи місце і роль регіоніки в сучасному науковому полі, багато дослідників акцентують особливу увагу на нерозривному взаємозв'язку понять національного та регіонального, підкреслюючи, що саме неповторність культурного розвитку регіонів створює унікальність, красу і багатство загальнонаціональної української культури. Ця думка проходить червоною ниткою крізь практично увесь корпус наукових праць з проблем регіоніки.

Так, зокрема, на щільному взаємозв'язку національного та регіонального рівнів буття української культури акцентує увагу Г. Карась, зазначаючи у цитованій праці, що лише «пізнавши та узагальнивши закономірності розвитку регіону, можна підвестись до розуміння соціокультурних процесів всього українського суспільства» (Карась, 2017: 179).

Характеризуючи загальну спрямованість регіоналістичного напрямку наукової думки, В. Шульгіна та А. Кравченко підкреслюють, що регіоніка «покликана виявити неповторність та самобутність культурного середовища в межах того чи іншого краю і має важливе значення для відтворення картини національної культури у всьому розмаїтті її регіональних аспектів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 3). Визначаючи місце та роль регіоніки в сучасному мистецтвознавстві, дослідниці особливо наголошують на тому, що «осмислення регіональних культурно-мистецьких здобутків веде до усвідомлення власної культурної належності та відтворення широкої панорами національної культури як частки світової духовної спадщини» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5).

Слід також особливо підкреслити, що досягнення музичної регіоніки як явища та її місця в

системі культури має відбуватися насамперед в річищі діалектичній взаємодії категорій національного та регіонального (локального). На нашу думку, доречним у науковій перспективі є й розгляд проблем музичної регіоніки в контексті взаємодії феноменів глобалізації та глокалізації.

Суттєва потреба у науковому осмисленні проблем регіоніки зумовлена величезною активізацією цієї проблематики в усіх сферах вітчизняної науки, у тому числі в українській музикології. Як слушно відмічає А. Литвиненко, в останні десятиріччя відбувається «спалах зацікавленості <...> суто регіональними проблемами у різних сферах» (Литвиненко, 2012: 13) української наукової думки. Висвітлюючи різноманітні форми та прояви розвитку регіоналістики, науковиця підкреслює, що вже давно «Традиційними стають проведення наукових конференцій із проблем історії окремих регіонів України, створюються осередки регіональних досліджень, діяльність яких спрямована на формування методологічних засад, а також розробку і впровадження в освітніх установах різного фахового спрямування навчальних курсів з вивчення історії, культури і мистецтва рідного краю» (Литвиненко, 2012: 13). І насамперед, за словами дослідниці, «потужного інституційного наукового розвитку набуває історична, культурологічна, музична регіоналістика» (Литвиненко, 2012: 13). Так, зокрема, проблемам історичної регіоналістики присвячено докторську дисертацію Я. Верменич «Історична регіоналістика в Україні: теоретико-методологічні проблеми» (Верменич, 2005) та монографію цієї ж авторки «Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні», які систематизують та поглиблюють методологічне осягнення аналізованих явищ з позицій синергетичного підходу.

Величезний масив регіоналістичних досліджень українських науковців репрезентований в сфері культурології. Вже сам факт формування регіоніки як самостійного наукового напрямку слід вважати, на думку В. Шульгіної та А. Кравченко, переконливим «свідченням актуальності регіональних розвідок» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5). Науковиці загалом визначають регіоніку перш за все як «новітній напрям культурології, орієнтований на дослідження регіональної культури як структуроутворюючого компонента загально національної культури, що покликаний виявити неповторність та самобутність культурного середовища в межах того чи іншого краю і має велике значення для розкриття як специфіки регіону, так і соборності України» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5). Вони особливо наголошують

на тому, що само «поняття “регіоніка” сучасна культурологія інтерпретує як учення про регіональні виміри національної культури» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 5).

Водночас сучасна українська регіоніка знаходить все більш яскраве та масштабне втілення у мистецтвознавчій царині, передусім музикологічній.

У сучасному музикознавстві дослідження регіональної специфіки розвитку музичного мистецтва і культури посідають значне та почесне місце. Цей напрям привертає до себе постійну увагу українських дослідників. На початку ХХІ ст. саме музична регіоніка набула особливої актуалізації в українській науковій думці. При цьому музична наука концентрує у своєму змістовному полі величезну кількість регіоналістичних розвідок самого різного проблемного спрямування – від історико-культурологічних штудій до типологічних системно-жанрових узагальнень. Авторкою цієї статті раніше вже зазначалося, що саме музична регіоніка (або ж музична регіоналістика), що «надзвичайно плідно розвивається останнім часом в українському науковому та художньому просторі» (Польська, 2021: 25), стає сьогодні «однією з найперспективніших галузей сучасного вітчизняного музикознавства» (Польська, 2021: 25).

Характеризуючи загальні особливості наукових досліджень в галузі музичної регіоніки, А. Кравченко у статті «Українська музична культура в контексті дослідження проблем культурологічної регіоніки» відмічає здебільшого джерелознавчий характер значної кількості регіоналістичних праць, зумовлений, на думку дослідниці, тим, що «метою таких розвідок є висвітлення досі невідомих науці фактів з культурного життя регіонів чи регіональних центрів» (Кравченко, 2012: 141).

Напрямок музичної регіоніки вже вельми потужно репрезентований в українському музикознавстві. І з кожним роком у вітчизняній музичній науці з'являються все нові цікаві та ґрунтовні дослідження з цього кола питань.

Існуючий корпус наукових праць в річищі музичної регіоніки може бути систематизований за різними параметрами. Перші такі класифікації вже з'явилися в сучасному українському музикознавчому дискурсі. Однією з них є системна класифікація вітчизняних досліджень (перш за все дисертаційного рівня) у сфері музичної регіоніки, котра запропонована В. Шульгіною та А. Кравченко та викладена ними у вищезазначеній статті. Виходячи з цієї класифікації, основними проблемними напрямками сучасних музикознавчих розвідок у цій сфері є передусім такі: 1) «реконструк-

ція історичного шляху становлення і створення періодизації розвитку музичної культури регіонів та її локальних осередків» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 7); 2) «розкриття стильової еволюції регіональної музичної культури» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 7); 3) «дослідження історико-стильових основ та жанрово-стильових параметрів музичних творів регіональних композиторських шкіл» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 4) «виокремлення специфіки функціонування видів музичного мистецтва в культурі регіонів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 5) «висвітлення розвитку музичного життя краю від аматорства до професіоналізму» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 5) «аналіз діяльності окремих культурних, освітніх закладів, мистецьких шкіл та оцінка їх впливу на розвиток музичної культури і мистецтва регіонів та регіональних центрів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 6) «дослідження регіональної музичної культури у вимірах духовного життя етносів і субетносів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 7) «вивчення музичної культури в контексті регіональних і національних соціокультурних та культуротворчих процесів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 8) «виявлення регіональних особливостей, що стали передумовами культурного розквіту чи занепаду» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8); 9) «розвідки, автори яких мають на меті створити цілісну панораму еволюції культури та мистецтва краю протягом великих історичних періодів» (Шульгіна, Кравченко, 2015: 8).

Інша системна класифікація дослідницьких векторів сучасної української музичної регіоніки, розроблена відомою науковицею Т. Мартинюк, репрезентована в її статті «Міждисциплінарні методологічні тенденції в українській музичній регіоніці». У своїй систематиці вчена виокремлює та характеризує такі провідні об'єктно-предметні сфери і напрями регіоналістичних досліджень сучасних українських музикознавців: 1) розкриття «регіонального аспекту музичного простору» (Мартинюк, 2020: 27); 2) вивчення «музичного життя регіонів» (Мартинюк, 2020: 28), що саме є найпоширенішим різновидом подібних праць; 3) розкриття «складноорганізованості феномену музичної культури» (Мартинюк, 2020: 29); 4) виявлення сутності та характеру явища музичного середовища (Мартинюк, 2020: 29); 5) висвітлення проблем становлення та розвитку музичного професіоналізму (Мартинюк, 2020: 29); 6) аналіз творчого доробку композиторів різних регіонів «в аспекті музичного стилю і жанру» (Мартинюк, 2020: 30); 7) вивчення «жанрів музичного фольклору»

(Мартинюк, 2020: 30); 8) аналіз досягнень «регіонального виконавства» (Мартинюк, 2020: 31); 9) «регіональні дослідження із переважанням інституціональної об'єктно-предметної сфери» (Мартинюк, 2020: 31); 10) розвідки у сфері «музичної прaxeології» (Мартинюк, 2020: 31); 11) вивчення «діяльності творчої особистості в регіоні» (Мартинюк, 2020: 32).

Висвітлюючи дану класифікацію, особливо зазначимо, що музикознавиця не тільки визначає основні змістовні вектори та об'єктно-предметні сфери музичної регіоніки як наукової царини, а й виявляє методологічні особливості їх дослідження у сучасному міждисциплінарному просторі.

Як наголошувалося авторкою цієї статті, регіоналістичні аспекти є зараз одними з найголовніших у вітчизняних дослідженнях у галузі теорії та історії ансамблю. У розробленій нами типологічній класифікації наукових розвідок українських музикознавців з цієї проблематики, репрезентованій зокрема у публікаціях «Камерно-ансамблеве мистецтво України: сучасні шляхи теоретичного осягнення» та «Теорія ансамблю в системі сучасної музикології та гуманітаристики: перспективні напрями розвитку» визначалося, що «одним з найпоширеніших в українському музикознавстві початку ХХІ ст. є регіонально-галузевий напрям» (Польська, 2013: 20), представлений «переважною більшістю музикологічних розвідок останніх десятиріч» (Польська, 2016: 6). Тому узагальнення конкретних шляхів реалізації цього напрямку в цій сфері музикознавчої думки є важливим завданням сучасної української музикології.

Висновки. Музична регіоніка є однією з провідних галузей українського музикознавства ХХІ ст. У науковому дискурсі української музикології існує значна кількість досліджень, присвячених саме питанням специфіки музичної культури різних регіонів і міст України. Переважна більшість цих наукових праць присвячена насамперед висвітленню конкретних фактів історичного розвитку музичного життя та музичного мистецтва окремих геокультурних локацій України. Втім нині в українській музичній науці спостерігається тенденція до сутнісного осягнення музичної регіоніки як явища.

Одними з важливих проблем сучасної вітчизняної музичної регіоніки є питання дефініції цього напрямку, пов'язане з паралельним використанням у науковому дискурсі декількох близьких понять (музична регіоніка, музична регіоналістика тощо). Назріла нагальна потреба у формуванні єдиного поняттєвого апарату цієї наукової галузі, яку, на нашу думку і на думку багатьох

інших дослідників, доцільно визначати саме як музичну регіоніку.

В сучасному дискурсі української музичної регіоніки склалося вже багато змістовно-тематичних напрямів дослідження. Типологію провідних дослідницьких векторів у цій сфері визначено у системних класифікаціях, запропонованих зокрема В. Шульгіною, А. Кравченко та Т. Мартинюк.

Осмислення сутності та особливостей музичної регіоніки як явища та наукового напрямку, її

дефініції, типологізації та ролі в системі національної культури є важливою перспективною задачею сучасної української музикології. Таке осягнення має відбуватися в контексті діалектичній взаємодії категорій національного та регіонального (локального), а також явищ глобалізації і глокалізації. Перспективним для наукових розвідок є й узагальнення надбань регіонально-галузевого напрямку в українській теорії та історії ансамблю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верменич Я. В. Історична регіоналістика в Україні: теоретико-методологічні проблеми : автореф. дис. ... д-ра істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / НАН України; Інститут історії України. Київ, 2005. 32 с.
2. Карась Г. Музична регіоналістика у фокусі сучасних досліджень. Українська музика. 2017. Число 3. С. 179–180.
3. Кравченко А. І. Українська музична культура в контексті дослідження проблем культурологічної регіоніки. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Київ : НАККіМ, 2012. № 4. С. 139–143.
4. Литвиненко А. І. Історичні шляхи становлення регіоналістики в українській культурі й музикознавстві. Студії мистецтвознавчі / Національна академія наук України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ : ІМФЕ, 2012. № 6. С. 7–14.
5. Мартинюк Т. В. Міждисциплінарні методологічні тенденції в українській музичній регіоніці. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : зб. ст. Вип. 129. Сучасне музикознавство: методологія, теорія, історія. Київ : НМАУ, 2020. С. 26–41.
6. Микуланинець Л. Поняття «регіонознавство», «регіоналістика» та «регіоніка» у сучасному вітчизняному мистецтвознавстві. Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-прак. конф., Мукачеве, 14–15 березня, 2013 р. Мукачеве : МДУ, 2013. С. 148–150.
7. Польська І. І. Камерно-ансамблеве мистецтво України: сучасні шляхи теоретичного осягнення. Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка / ЛНМА ім. М. В. Лисенка ; [гол. ред. : І. Пилатюк, наук. ред.-упоряд. : Н. Дика]. Вип. 31 : Виконавське мистецтво. Камерно-інструментальний ансамбль : історія, теорія, практика. Львів, 2013. С. 19–30.
8. Польська І. І. Музична регіоніка як напрям сучасної української музикології. Perspective of science and practice. Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands 2021. Pp. 24–26. URL: <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/PERSPECTIVE-OF-SCIENCE-AND-PRACTICE.pdf>
9. Польська Ірина. Теорія ансамблю в системі сучасної музикології та гуманітаристики: перспективні напрями розвитку. Камерно-інструментальний ансамбль: традиції та сучасний вимір: міжнародна науково-практична конференція, 9 грудня 2016 р. / ЛНМА ім. М. В. Лисенка; [редкол.: І. Пилатюк – голов. ред., Н. Дика – відп. ред.]. Львів, 2016. С. 4–6.
10. Розенберг Р. Регіоніка як складова частина історії музики. Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник. Вип. 1. Одеса, Друкарський дім, 2000. С. 150–155.
11. Шульгіна В., Кравченко А. Теоретико-методологічні аспекти культурологічної регіоніки. Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство. 2015. Вип. 16. Ч. 1. С. 3–11.

REFERENCES

1. Vermenych, Ya. (2005). *Istorychna rehionalistyka v Ukraini: teoretyko-metodolohichni problemy* [Historical regionalism in Ukraine: theoretical and methodological problems]. (Hab. Dr.). Kyiv. 32 p.
2. Karas', H. (2017). *Muzychna rehionalistyka u fokusi suchasnykh doslidzhen'* [Musical regionalistics in the focus of modern research]. *Ukrayins'ka muzyka*. Chyslo 3. Pp. 179–180. [in Ukrainian]
3. Kravchenko, A. (2012). *Ukrayins'ka muzychna kul'tura v konteksti doslidzhennya problem kul'turolohichnoyi rehioniky* [Ukrainian musical culture in the context of the study of the problems of culturological regionycs]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv*. № 4. Kyiv. Pp. 139–143. [in Ukrainian]
4. Lytvynenko, A. (2012). *Istorychni shlyakhy stanovlennya rehionalistyky v ukrayins'kiy kul'turi y muzykoznavstvi* [Historical ways of the formation of regionalistics in Ukrainian culture and musicology]. *Studiyi mystetstvoznnavchi*. Kyiv. № 6. Pp. 7–14. [in Ukrainian]
5. Martyniuk, T. (2020). *Mizhdystyplinarni metodolohichni tendentsiyi v ukrayins'kiy muzychniy rehionitsi* [Interdisciplinary methodological trends in the Ukrainian musical regionycs]. *Naukovyy visnyk Natsional'noyi muzychnoyi akademiyi Ukrayiny imeni P. I. Chaykovs'koho*. Vyp. 129. *Suchasne muzykoznavstvo: metodolohiya, teoriya, istoriya*. Kyiv. Pp. 26–41. [in Ukrainian]
6. Mykulanynets', L. (2013). *Ponyattya "rehionoznavstvo", "rehionalistyka" ta "rehionika" u suchasnomu vitchyznyanomu mystetstvoznnavstvi* [Concepts of "regional studies", "regionalistics" and "regionycs" in modern native Art Criticism]. *Mystets'ka osvita v yevropeys'komu sotsiokul'turnomu prostori XXI stolittya*. Mukacheve. Pp. 148–150. [in Ukrainian]

7. Polska, I. (2013). *Kamerno-ansambleve mystetstvo Ukrainy: suchasni shlyakhy teoretychnoho osyahnennya* [Chamber and ensemble art of Ukraine: modern ways of theoretical understanding]. *Naukovi zbirky L'vivs'koyi natsional'noyi muzychnoyi akademiyi imeni M. V. Lysenka*. Vyp. 31 : *Vykonavs'ke mystetstvo. Kamerno-instrumental'nyy ansambl' : istoriya, teoriya, praktyka*. L'viv. Pp. 19–30. [in Ukrainian]
8. Polska, I. (2021). *Muzychna rehionika yak napryam suchasnoyi ukrayins'koyi muzykolohiyi* [Musical regionics as a direction of modern Ukrainian musicology]. *Perspective of science and practice*. Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands. Pp. 24–26. URL: <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/PERSPECTIVE-OF-SCIENCE-AND-PRACTICE.pdf> [in Ukrainian]
9. Polska, I. (2016). *Teoriya ansamblyu v systemi suchasnoyi muzykolohiyi ta humanitarystyky: perspektyvni napryamy rozvytku* [Ensemble theory in the system of modern musicology and humanities: perspective directions of development]. *Kamerno-instrumental'nyy ansambl': tradytsiyi ta suchasnyy vymir: mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiya, 9 hrudnya 2016 r. / LNMA im. M. V. Lysenka; [redkol: I. Pylyatyuk – holov. red., N. Dyka – vidp. red.]*. L'viv. Pp. 4–6. [in Ukrainian]
10. Rozenberh, R. (2000). *Rehionika yak skladova chastyna istoriyi muzyky* [Regionics as a constituent part of the history of music]. *Muzychne mystetstvo i kul'tura: Naukovyy visnyk*. Vyp. 1. Odesa. Pp. 150–155.
11. Shul'hina, V., Kravchenko, A. (2015). *Teoretyko-metodolohichni aspekty kul'turolohichnoyi rehioniky* [Theoretical and methodological aspects of culturological regionics]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu*. Seriya mystetstvoznavstvo. Vyp. 16. Ch. 1. Pp. 3–11. [in Ukrainian]

Олена РЕЗНИК,

orcid.org/0000-0003-1827-1522

доктор філософії,

доцент кафедри мистецької освіти

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *reznik_olena@ukr.net*

КЛАСИФІКАЦІЯ ГАРМОНІКО-БАЯННО-АКОРДЕОННОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ УКРАЇНСЬКОГО ПРОМИСЛОВОГО МУЗИЧНОГО ВИРОБНИЦТВА

Статтю присвячено вивченню питання систематики та класифікації музичного інструментарію. Зазначено, що сферою музикознавства, яка займається цією проблематикою є органологія. Відповідно до цього розкрито сутність поняття органологія. Детальний розгляд джерел за означеною тематикою дозволив визначити період формування органології як самостійної галузі та встановити її засновників.

На противагу зарубіжному напрямку органології з'ясовано український пріоритетний напрямок цієї сфери музикознавства. Розкрито основний зміст етноорганології та надано характеристики кожного розгалуженого від неї напрямку. Здійснений огляд напрямків української етноорганології зумовив виявлення актуальної проблеми, яка і стала об'єктом вивчення цієї статті.

Дотримуючись принципу «джерела розвитку» детально проаналізовано основоположні класифікації музичних інструментів Ф. Геварта, В. Маййона, Е. Горнбостеля і К. Закса.

В аспекті українського музикознавства окреслено системно-етнофонічний метод дослідження українського етноінструментознавства з роз'ясненням його специфіки. Висвітлено постаті засновників та послідовників вищезазначеного методу. Поставлена проблема та аналіз джерел зумовили формулювання мети дослідження.

У викладі основного матеріалу статті здійснено структурування гармонік, баянів й акордеонів житомирського, кремінського, полтавського і горлівського промислового виробництва в інтегративну класифікацію. Ґрунтуючись на системних ознаках: конструкторсько-органологічних елементах та принципах призначення, гармоніко-баянно-акордеонний інструментарій класифіковано на чотири основні групи: гармоніки, баяни, акордеони, електронні музичні інструменти. У своєму упорядкуванні кожна група має внутрішній структурний розріз на підгрупи: гармоніки – двоголосні, триголосні, оркестрові; баяни – з готовим набором басово-акордового акомпанементу, готово-виборні, темброві, дитячі, підліткові; акордеони – дитячі двоголосні з готовим набором басово-акордового акомпанементу, дитячі триголосні з готовим набором басово-акордового акомпанементу, підліткові та дорослі триголосні з готовим набором басово-акордового акомпанементу, триголосні зі спеціальними пристроями для змінення тембру і пом'якшення звука, готово-виборні; електронні музичні інструменти – електронні баяни, електронний акордеон, електронна гармоніка.

У висновках наголошено на важливості звернення сучасних дослідників до питання систематики і класифікацій музичних інструментів, зокрема гармонік, баянів й акордеонів.

Ключові слова: *органологія, систематика музичних інструментів, гармоніко-баянно-акордеонний інструментарій, конструкторсько-органологічні елементи, класифікація.*

Олена RIEZNIK,

orcid.org/0000-0003-1827-1522

Doctor of Philosophy,

Associate Professor at the Department of Art Education

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukrainian) *reznik_olena@ukr.net*

CLASSIFICATION OF HARMONICA-BAYAN-ACCORDION INSTRUMENTS OF UKRAINIAN INDUSTRIAL MUSIC PRODUCTION

The article is dedicated to the study of the issue of systematization and classification of musical instruments. It is noted that the field of musicology that deals with this issue is organology. Accordingly, the essence of the concept of organology is revealed. A detailed examination of the sources on this topic made it possible to determine the period of formation of organology as an independent field and to identify its founders.

In contrast to the foreign direction of organology, the author has identified the Ukrainian priority direction of this field of musicology. The article reveals the main contents of ethno-organology and provides characteristics of each branching direction. The review of the directions of Ukrainian ethno-organology has led to the identification of a topical issue, which has become the object of study in this article.

Adhering to the principle of “source of development”, the author analyzed in detail the fundamental classifications of musical instruments by F. Gevert, W. Mayon, E. Hornbostel, and C. Sachs.

In the aspect of Ukrainian musicology, the article outlines the systemic-ethnophonic method of researching Ukrainian ethno-instrumental studies with an explanation of its specifics and highlights the founders and followers of the above method. The problem posed and the analysis of the sources led to the formulation of the research objective.

In the presentation of the main material of the article, the author structures harmonicas, bayans, and accordions of Zhytomyr, Kreminna, Poltava, and Horlivka industrial production into an integrative classification. Based on systemic features – structural and organological elements and principles of purpose – harmonica, bayan, and accordion instruments are categorized into four main groups: harmonicas, bayans, accordions, and electronic musical instruments. In its arrangement, each group has an internal structural section into subgroups: harmonicas – two-voice, three-voice, orchestral; bayans – with a preset set of bass-chord accompaniment, preset and free, timbre, children’s, and teenage; accordions – children’s two-voice accordions with a preset set of bass-chord accompaniment, children’s three-voice accordions with a preset set of bass-chord accompaniment, teenage and adult three-voice accordions with a preset set of bass-chord accompaniment, three-voice accordions with special devices for changing the timbre and softening the sound; preset and free; electronic musical instruments – electronic bayans, electronic accordion, electronic harmonica.

The conclusions emphasize the importance of modern researchers addressing the issue of systematics and classifications of musical instruments, including harmonicas, bayans, and accordions.

Key words: organology, systematics of musical instruments, harmonic, bayan, and accordion instruments, structural and organological elements, classification.

Постановка проблеми. Музичний інструментарій є важливою складовою матеріальної і духовної культури будь-якого народу. Сфера музикознавства, що вивчає музичні інструменти, їх морфологію, акустичні властивості, спосіб звуковидобування, виготовлення, реставрацію та застосування у практиці інструментального виконавства, а також класифікацію інструментів, називається органологією. Формування органології як самостійної галузі музикознавства відбулось в останній чверті XIX – на початку XX ст. Засновниками новосформованої галузі стали Ф. Геварт, В. Маййон, Е. Горнбостель і К. Закс. В той же час в Україні був сформований напрямок, головним завданням якого було вивчення традиційних (народних) музичних інструментів – етноорганологія, яка розгалужилась на декілька напрямків: музична фольклористика, музична етнографія, музична етнологія, етномузикологія, етноорганофонія, ергологія, музична акустика і етноінструментознавство.

Музична фольклористика вивчає специфіку пісенної, інструментальної музики усної традиції і охоплює увесь комплекс дисциплін, що вивчають фольклор. Музична етнографія – галузь музичної етнології, що спеціалізується на записуванні, фіксації, розшифруванні народної музичної творчості. Музична етнологія вивчає виникнення, розвиток та взаємодію усної традиції музичної творчості національних народних культур. Етномузикологія (етномузикознавство) вивчає закони побудови музичної мови, структуру, композицію, лад, інтерпретацію зразків фольклорної музики. Етноорганофонія – галузь етномузикознавства, яка досліджує проблеми виконавства на традиційних народних музичних інструментах. Ергологія – наука про будову народних музичних інстру-

ментів, технологію їх виготовлення. Музична акустика вивчає природу музичних звуків, їх утворення. Предметом етноінструментознавства є традиційні народні музичні інструменти та виконувана на них народно-інструментальна музика (Пасічняк, 2013: 8–9).

Як бачимо з вищенаведених й охарактеризованих напрямків органології проблема вивчення іноетнічних «нефольклорних» інструментів, зокрема гармонік, баянів й акордеонів, які за визначенням М. Хая є «напливовими, невідповідними етнічному звукоідеалові українців інструментами» (Хай, 1998: 176), не була об’єктом спеціального вивчення. Таким чином, вивчення гармоніко-баянно-акордеонного інструментарію, випуск якого здійснювала українська музична промисловість, зокрема Житомирська, Кременська, Полтавська і Горлівська фабрики музичних інструментів в аспекті його об’єднання в загальну класифікацію за принципом конструкторсько-органологічних властивостей є найактуальнішою проблемою сучасної української музичної органології.

Аналіз досліджень. Поставлена проблема вивчення гармоніко-баянно-акордеонного інструментарію зумовила визначення його місця в європейських та українських класифікаціях музичних інструментів.

Основоположна класифікація, що базується на акустичних властивостях музичних інструментів, була розроблена французьким музикознавцем Ф. Гевартом («Загальний трактат про інструментування», 1863). Музично-типологічна система класифікації музичних інструментів Ф. Геварта має таку структуру: *хордофони* (фрикційні, щипкові, ударні); *аерофони* (флейтові, язичкові, мундштукові, поліфонно-клавішні); *мембранофони* (з фіксованою та нефіксованою

висотою тону); *аутофони* (з фіксованою та нефіксованою висотою тону) (Ганудельова, 2009).

В основу маййонівської системи класифікації музичних інструментів покладено джерело звуку: *самозвучні тверді тіла* (джерело звуку – природна пружність тіла); *мембранні або перетинкові* (джерело звуку – натягнута перетинка); *струнні* (джерело звуку – коливання струни); *духові* (джерело звуку – стиснене повітря, вміщене в рурці) (Ганудельова, 2009).

Однак у класифікаціях Ф. Геварта та В. Маййона не витримано єдиного наукового критерію для поділу музичних інструментів всередині груп.

Найдосконалішою класифікацією музичних інструментів більшість науковців визначає «Систематику музичних інструментів» (1914) Е. Горнбостеля і К. Закса. В основу їх систематики покладено такі класифікаційні ознаки: джерело звука та спосіб видобування звука. Формуючи чотири основні класи (види) музичних інструментів, що відрізняються між собою за типами тіл, що коливаються, дослідники поділили музичні інструменти кожної групи на підгрупи (Музыкальные инструменты, 2001). Як зазначає українська дослідниця І. Зінків, «автори запропонували багаторозрядну систему індексації музичних інструментів. Кожен клас (вид) має свою основну цифру: ідіофони – 1, мембранофони – 2, хордофони – 3, аерофони – 4, що додатковими індексами диференціюються на підгрупи залежно від способу звуковидобування. Е. Горнбостель та К. Закс у своїй авторській «Систематиці музичних інструментів» визначають місце гармоніко-баянно-акордеонного інструментарію у четвертій групі – аерофони та розміщують їх у підгрупі – флейтово-язичково-клавійні зі складною механікою (Зінків, 2022).

Сформований наприкінці XIX – на початку XX ст. в українському музикознавстві новий науковий напрямок етноінструментознавства або етноорганології зумовив вивчення інструментального фольклору, дослідження його сутності, природи і специфіки. Фундаторами системно-етнофонічного методу дослідження українського етноінструментознавства стали М. Лисенко (Лисенко, 1955), Ф. Колесса (Колесса, 1970), К. Квітка (Квитка, 1973). Послідовниками вищезазначеного методу дослідження були А. Хибінський, С. Мерчинський, І. Мацієвський. Сутність системно-етнофонічного методу полягає у розгляді не лише специфіки самого інструментарію, властивих йому виконавських способів і прийомів, а й аналізу їх тісного взаємозв'язку з виконуваною на даних інструментах музикою (Пасічняк, 2013).

На сучасному етапі розвитку української організації у напрямку етноінструментознавства свої наукові розвідки здійснюють І. Я. Зінків (Зінків, 2013), (Зінків, 2014), (Зінків, 2015), (Зінків, 2017), (Зінків, 2020), (Зінків, 2022); В. Г. Дутчак (Дутчак, 2017), (Дутчак, 2018), (Дутчак, 2019); Л. М. Пасічняк (Пасічняк, 2013), (Пасічняк, 2019).

Матеріали здійснених досліджень вищенаведених класичних та сучасних українських дослідників дають змогу стверджувати про їх певну закономірність: наукові розвідки представлені виключно в аспекті української етноорганології та етноінструментознавства.

Однак, не зважаючи на очевидну загальну суспільну тематику їх досліджень, в сучасному українському етноінструментознавстві існує науково-популярне видання І. В. Мацієвського «Музичні інструменти гуцулів» (Мацієвський, 2012), в якому автор лише фрагментарно висвітлює побутування гармоніки, баяна й акордеона на Галицькій та Закарпатській Гуцульщині. На особливу увагу заслуговують розроблені І. В. Мацієвським систематичні покажчики з музичного інструментарію, зокрема покажчик I, у якому за *морфологічними ознаками* І. В. Мацієвський розташовує гармоніки, баяни й акордеони у такому структурному розділі: *типи* – аерофони, *клас* – вільні аерофони, *рід інструмента* – самозвучні аерофони з проскакуючими язичками, *індекс виду за систематикою Горнбостеля-Закса* – 412.132-71 (Мацієвський, 2012: 355–356). Втім І. В. Мацієвський об'єктом дослідження визначає лише музичні інструменти гуцулів. На протипагу всім українським дослідникам оберемо об'єктом власної наукової розвідки гармоніко-баянно-акордеонний інструментарій українського промислового музичного виробництва.

Мета статті – здійснити структурування гармоніко-баянно-акордеонного інструментарію житомирського, кремінського, полтавського і горлівського промислового виробництва в інтегративну класифікацію.

Виклад основного матеріалу. Українське промислове виробництво як цілісна інфраструктура випускало різний гармоніко-баянно-акордеонний інструментарій. Виявлення його структури в цьому аспекті ставить проблему інтегративної класифікації, в основу якої покладено основні конструкторсько-органологічні елементи, як-то: голосність, кількість рядів правої клавіатури, готовий набір басово-акордового акомпанементу, виборна ліва механіка, готово-виборна ліва механіка, виборно-готова механіка з двома змінними лівими півкорпусами, реєстровий механізм.

У свою чергу, в інтегративній класифікації виокремлюються окремі підгрупи за принципом призначення, зокрема дитячий і підлітковий баянно-акордеонний інструментарій та оркестровий інструментарій.

Поклавши в основу такої конструкторсько-органологічний елемент як голосність та принцип призначення групу гармонік можна поділити на три підгрупи. **Двоголосні гармоніки** – «Україна 23x12», «Україна 25x25», «Марічка 23x12», «Марічка-3 25x25», «Ромашка 23x12», «Ромашка 23x25», «Троянда 25x25» (житомирського виробництва); «Дончанка 25x25» (горлівського виробництва); «Ворскла 25x25» у звичайному варіанті (полтавського виробництва). **Триголосні гармоніки** – «Весна 25x25», «Весна-2 25x25» «Веселка 25x25», «Мрія 25x25», «Житомирянка 25x25-III» (житомирського виробництва). **Оркестрові гармоніки** – дитячий комплект «Гармоніка», до складу якого увійшли гармоніки «Соло-1 17x10», «Соло-2 17x10», «Ритм 10x10», «Бас 8x8» (горлівського виробництва за конструкцією Г. Т. Стативкіна) та комплект «Кремінне», у складі якого гармоніки пікколо-37, прима-58, альт-49, тенор-43, бас-37, контрабас-28 (кремінського виробництва) (Резнік, 2022: 196).

В групі баянів можна виділити п'ять підгруп, кожна з яких підлягає більш детальному членуванню. **Баяни з готовим набором басово-акордового акомпанементу:** *трирядні двоголосні баяни* – «Україна 52x100», «Україна 52x120», «Ера 57x100», «Ера-74 57x120», «Мрія 61x120», «Явір 64x150» (житомирського виробництва); «Кремінне 55x100», «Кремінне 61x120», «Колос 61x120» (кремінського виробництва); «Тембр 52x100», «Тенор 55x100», «Тоніка 58x100», «Прометей 58x100», «Уголек 61x120», «Ліра 52x100», «Радуга 58x100», «Горняк 61x120» (горлівського виробництва); баяни з діапазоном 52x100, 55x100, 58x100, 61x120 (полтавського виробництва); *трирядні триголосні баяни* – «Полісся 52x100-III-2» (житомирського виробництва) і «Кремінне 58x120-III-2» (кремінського виробництва); *п'ятирядний двоголосний баян* – «Атлант 101/61x120-II» (житомирського виробництва). **Готово-виборні баяни:** *трирядні двоголосні баяни* – «ГВ 64x150/12», «Старт 61x120/53», «БЗГВ 64x120/57» (житомирського виробництва); *трирядний триголосний баян* – «БТГВ 64x120/57-III-5» (житомирського виробництва); *п'ятирядний двоголосний баян* – «Космос 101/61x120/54» (житомирського виробництва) (Резнік, 2022: 196–197).

Якщо за основу покласти принцип тембральності, то можна виокремити **третю підгрупу**

тембрових баянів. *Темброві трирядні триголосні баяни з готовим набором басово-акордового акомпанементу* – «Полісся 52x100-III-2» (житомирського виробництва) і «Кремінне 58x120-III-2» (кремінського виробництва); *тембровий трирядний триголосний готово-виборний баян* – «БТГВ 64x120/57-III-5» (житомирського виробництва); *тембровий п'ятирядний двоголосний готово-виборний баян* – «Школяр-4 80/48x80/48-II-3» (житомирського виробництва); *темброві п'ятирядні чотирьохголосні готово-виборні баяни* – «Кремінне 101/61x120/52-IV-5» (кремінського виробництва) і «Україна 106/64x120/58-IV-15» (житомирського виробництва) (Резнік, 2022: 197).

За принципом призначення в баянному інструментарії окреслюється ще дві підгрупи дитячі й підліткові баяни. Які також підлягають детальному членуванню. **Дитячі баяни:** *трирядні двоголосні баяни з готовим набором басово-акордового акомпанементу* – «Кремінне 25x18», «Кремінне 25x24», «Кремінне 25x36», «Руслан 31x60» (кремінського виробництва), «Орлятко 43x80» (житомирського виробництва), «Донбас 43x80» (горлівського виробництва), баяни з діапазоном 36x60 і 43x80 (полтавського виробництва); *трирядні одноголосні виборні баяни* – «Новинка 43x41» (житомирського виробництва за конструкцією Г. Т. Стативкіна), «Малюк 37x36» і «Родничок 40x37» (горлівського виробництва за конструкцією Г. Т. Стативкіна); *трирядний двоголосний виборно-готовий баян з двома змінними лівими півкорпусами* – «Прима 43x80/41» (житомирського виробництва за конструкцією Г. Т. Стативкіна). **Підліткові баяни:** *трирядні двоголосні баяни з готовим набором басово-акордового акомпанементу* – «Юність 52x100», «Рассвет 55x100» (кремінського виробництва); *трирядний двоголосний готово-виборний баян* – «Школяр 48x80/48» (житомирського виробництва); *тембровий п'ятирядний двоголосний готово-виборний баян* – «Школяр-4 80/48x80/48-II-3» (житомирського виробництва); *трирядні двоголосні виборно-готові баяни з двома змінними лівими півкорпусами* – «Октава 46x100/39», «Октава-2 49x100/48», «Донбас-2 55x100/54» (горлівського виробництва за конструкцією Г. Т. Стативкіна) (Резнік, 2022: 197–198).

Група акордеонів також має власну структурну класифікацію, в якій слід виділити такі підгрупи: *дитячі двоголосні акордеони з готовим набором басово-акордового акомпанементу* – «Кремінне 20x18», «Кремінне 20x24», «Кремінне 20x36» (кремінського виробництва); *дитячі триголосні*

акордеони з готовим набором басово-акордового акомпанементу – «Турист», «Лілея», «Такт» (полтавського виробництва); підліткові та дорослі триголосні акордеони з готовим набором басово-акордового акомпанементу – «Піонер 34x80-III-3», «Октава 34x80-III-3», «Мрія 34x80-III-5», «Темп 34x80-III-5», «Юність 34x96-III-3», «Арія 37x96-III-3», «Веснянка 37x96-III-3», «Луч 37x96-III-3», «Аеліта 37x96-III-5», «Прима 39x120-III-3», «Акцент 41x120-III-3», «Полтава 41x120-III-5», «Алмаз 41x120-III-5», (на жаль не встановлено діапазон акордеонів: «Октава-2», «Мелодія», «Смена», «Огонек», «Волна», «Ритм», «Еней», «Вокал» – полтавського виробництва); триголосні акордеони зі спеціальними пристроями для змінення тембру і пом'якшення звука та з готовим набором басово-акордового акомпанементу – «Атлас» з глушителями, «Студент» з резонансовою щільною, «Гама» з демпферними кришками (полтавського виробництва); готово-вибірні акордеони – «Соната», акордеон з діапазоном звучання мелодії в три октави (полтавського виробництва) (Резнік, 2022: 198).

Окрему групу складають *електронні музичні інструменти*: електронні баяни «Естрадин-314», «Естрадин-230» (житомирського виробництва); електронний акордеон на інтегральних мікросхемах «Полтава», електронна гармонь «Ворскла» (полтавського виробництва) (Резнік, 2022: 198).

Поза цією інтегративною класифікацією описаний особливий вид музичного інструментарію, який поєднав у собі конструктивні елементи баянного й акордеонного виробництва (кнопкові акордеони «Орфей 75x120-III-5» і «Орфей-II 87x120-III-5») та узагальнив синтез конструктивних елементів баянного, акордеонного й електронного виробництва (електронний кнопковий акордеон «Ритм») (Резнік, 2022: 198).

Висновки. Підсумовуючи все сказане, відзначимо, що питання систематизації і класифікації музичних інструментів є одним із найважливіших і найактуальніших питань органології. Оглянутий стан розвитку української органології, дозволяє зробити такий висновок, що в Україні сформована галузь музикознавства, яка спеціалізується на дослідженні традиційного народного музичного інструментарію. Здійснений огляд історичних напрацювань щодо систематик і класифікацій музичних інструментів надає можливості стверджувати, що набуті знання у відповідній галузі слугують основними концептуальними теоріями для створення сучасних модифікованих класифікацій, бо кожна сходинка у розвитку науки виникає на основі попереднього ступеня з утриманням усього цінного, що було накопичено раніше. Гармоніко-баянно-акордеонний інструментарій за своїм принципом звукоутворення, конструкторсько-органологічною будовою й специфікою звукодобування становить дуже складний об'єкт для наукової систематизації та класифікації. Історично еволюційна трансформація баянно-акордеонного інструментарію, зумовлена вимогами становлення професійного виконавського рівня музикантів-виконавців та професійної музичної освіти, створювала постійні модифікаційні конструкторсько-органологічні зміни, аналіз яких дозволяє упорядкувати цей інструментарій у єдину інтегративну класифікацію з ієрархією окремих груп і підгруп. Нарешті, зробимо узагальнюючий висновок, що змодельована класифікація гармоніко-баянно-акордеонного інструментарію, виготовленого українською музичною промисловістю, дає можливість більш глибоко досягнути зовнішні і внутрішні конструкторсько-органологічні ознаки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ганудельова Н. Аерофони в контексті розвитку світових класифікацій та систематик музичних інструментів. *Студії мистецтвознавчі. Театр. Музика. Кіно*, 2009. № 4 (28). С. 54–62.
2. Дутчак В. Музичний інструмент як об'єкт етнодизайну (на прикладі української бандури). *Етнодизайн у контексті українського національного відродження та європейської інтеграції*: зб. наук. пр. / [редкол.: гол. ред. М. І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін.]. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2019. Кн. 2. С. 329–336.
3. Дутчак В. Народний музичний інструментарій гуцулів, бойків, лемків, русинів: компаративна характеристика, динаміка розвитку і сучасної репрезентації. *LEMKOVIJA, BOJKOVIA, RUSINY – dejiny, súčasnosť, materialna a duchovna kultura*. 2018. С. 240–251.
4. Дутчак В. Традиційне кобзарство в середовищі української діаспори: історія і сучасність. Традиційні музичні інструменти кобзарів і лірників: мат. наук.-практ. конфер. з міжнар. участю / [упоряд. К. П. Черемський]. Харків: Видавець Олександр Савчук; НЦНК «Музей Івана Гончара», 2017. С. 129–143.
5. Зінків І. Архетип бандури в українській музичній культурі. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*: зб. наук. праць. Київ: НАМУ, ІМФЕ, 2014. Вип. 14. С. 4–10.
6. Зінків І. Бандура як історичний феномен: [монографія]. Київ: ІМФЕ, 2013. 448 с.

7. Зінків І. До постановки проблеми розвитку органології в Україні. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. Музикознавчий універсум*. 2017. Вип. 41. С. 46–59.
8. Зінків І. Епічний інструментарій українців у працях Миколи Лисенка та розвиток його ідей у класичній органології першої третини ХХ ст. *Науковий вісник ЛНУ*. Львів, 2015. Вип. 16. С. 83–91.
9. Зінків І. Я. Органологія / Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія [електронна версія] / [ред.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2022. Т. 24. URL: <https://esu.com.ua/article-75653>
10. Зінків І. Про створення каталогу середньовічних музичних інструментів із території України. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Мистецтвознавство*. Рівне, 2020. Вип. 34. С. 9–18.
11. Квитка К. К изучению украинской народной инструментальной музыки. Избранные труды: в 2 т. / [сост. и коммент. В. Л. Гошовского]. Москва: Сов. композитор, 1973. Т. 2. С. 251–276.
12. Колесса Ф. Українські народні музичні інструменти. *Музикознавчі праці*. / [упоряд. та комент. С. І. Грици]. Київ: Наукова думка, 1970. С. 287–288.
13. Лисенко М. Народні музичні інструменти на Україні. Київ: Мистецтво, 1955. 62 с.
14. Мацієвський І. Музичні інструменти гуцулів. Вінниця: Нова Книга, 2012. 464 с., ноти, іл.
15. Музыкальные инструменты мира / [пер. англ. Лихач Т. В.; худ. обл. Драко М. В.]. Мн. : ООО «Попурри», 2001. 320 с.: ил.
16. Пасічняк Л. Про значення термінів автохтонний та автентичний стосовно поняття «український народний музичний інструмент». *Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. Музикознавчий універсум*: зб. статей. Львів, 2019. Вип. 45. С. 69–90.
17. Пасічняк Л. Етноінструментознавство: Робоча навчальна програма та методичні рекомендації до дисципліни «Етноінструментознавство» для студентів вищих музичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації напряму підготовки «Музичне мистецтво». Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2013. 96 с.
18. Резнік О. Становлення й розвиток виробництва баянно-акордеонного інструментарію в Україні у ХХ столітті (органологічний аспект): дис. ... докт. філософії: спец. 025 «Музичне мистецтво». Старобільськ, 2022. 319 с.
19. Хай М. Традиційні народні інструменти українців в аспекті сучасного суспільно-політичного процесу. *Проблеми етномузикології: зб. наук. праць* / [упоряд. О. Мурзина]. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1998. С. 167–179.

REFERENCES

1. Hanudelova, N. (2009). *Aerofony v konteksti rozvytku svitovykh klasyfikatsii ta systematyk muzychnykh instrumentiv* [Aerophones in the context of the development of world classifications and taxonomy of musical instruments]. *Studii mystetstvoznavchi. Teatr. Muzyka. Kino*. № 4 (28). Pp. 54–62. [in Ukrainian].
2. Dutchak, V. (2019). *Muzychnyi instrument yak ob'ekt etnodyzainu (na prykladi ukrainskoi bandury)* [A musical instrument as an object of ethnodesign (on the example of the Ukrainian bandura)]. *Etnodyzain u konteksti ukrainskoho natsionalnogo vidrodzhennia ta yevropeiskoi intehratsii*: zb. nauk. pr. / [redkol.: hol. red. M. I. Stepanenko, uporiad. i vidp. red. Ye. A. Antonovych, V. P. Tytarenko ta in.]. Poltava: PNPi im. V. H. Korolenka. Kn. 2. Pp. 329–336. [in Ukrainian].
3. Dutchak, V. (2018). *Narodnyi muzychnyi instrumentarii hutsuliv, boikiv, lemktiv, rusyniv: komparatyvna kharakterystyka, dynamika rozvytku i suchasnoi reprezentatsii* [Folk musical instruments of Hutsuls, Boyks, Lemks, Ruthenians: comparative characteristics, dynamics of development and modern representation]. *LEMKOVIYA, BOJKOVIYA, RUSYNY – dejiny, suchasnost', materialna a duchovna kultura*. Pp. 240–251. [in Ukrainian].
4. Dutchak, V. (2017). *Tradytsiine kobzarstvo v seredovyshchi ukrainskoi diaspory: istoriia i suchasnist* [Traditional kobzarstvo in the environment of the Ukrainian diaspora: history and modernity]. *Tradytsiini muzychni instrumenty kobzariv i lirnykiv: mat. nauk.-prakt. konfer. z mizhnar. uchastiu* / [uporiad. K. P. Cheremskiyi]. Kharkiv: Vydavets Oleksandr Savchuk; NTsNK «Muzei Ivana Honchara». Pp. 129–143. [in Ukrainian].
5. Zinkiv, I. (2014). *Arkhetyp bandury v ukrainskii muzychnii kulturi* [Archetype of bandura in Ukrainian musical culture]. *Ukrainske mystetstvoznavstvo: materialy, doslidzhennia, retsenzii: zb. nauk. prats*. Kyiv: NAMU, IMFE. Vyp. 14. Pp. 4–10. [in Ukrainian].
6. Zinkiv, I. (2013). *Bandura yak istorychnyi fenomen* [Bandura as a historical phenomenon]: [monohrafiia]. Kyiv: IMFE. 448 s. [in Ukrainian].
7. Zinkiv, I. (2017). *Do postanovky problemy rozvytku orhanolohii v Ukraini* [To pose the problem of the development of organology in Ukraine]. *Naukovi zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii im. M. V. Lysenka. Muzykoznavchyi univsum*. Vyp. 41. Pp. 46–59. [in Ukrainian].
8. Zinkiv, I. (2015). *Epichnyi instrumentarii ukrainsiv u pratsiakh Mykoly Lysenka ta rozvytok yoho idei u klasychnii orhanolohii pershoi tretyny XX st.* [The epic toolkit of Ukrainians in the works of Mykola Lysenko and the development of his ideas in the classical organology of the first third of the 20th century]. *Naukovi visnyk LNU*. Lviv. Vyp. 16. Pp. 83–91. [in Ukrainian].
9. Zinkiv I. (2022). *Orhanolohiia / Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: entsyklopediia* [Organology / Encyclopedia of Modern Ukraine: encyclopedia] / [red.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak ta in.]; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. T. 24. URL: <https://esu.com.ua/article-75653>
10. Zinkiv, I. (2020). *Pro stvorennia katalohu serednovichnykh muzychnykh instrumentiv iz terytorii Ukrainy* [About the creation of a catalog of medieval musical instruments from the territory of Ukraine]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Mystetstvoznavstvo*. Rivne. Vyp. 34. Pp. 9–18. [in Ukrainian].

11. Kvytka, K. (1973). *K izucheniyu ukrainskoy narodnoy instrumentalnoy muzyki* [To the study of Ukrainian folk instrumental music]. *Izbrannyye trudy: v 2 t. / [sost. i komment. V. L. Goshovskogo]*. Moskva: Sov. Kompozitor. T. 2. Pp. 251–276. [in Russian].
12. Kolessa, F. (1970). *Ukrainski narodni muzychni instrumenty* [Ukrainian folk musical instruments]. *Muzykoznavchi pratsi / [uporiad. ta koment. S. I. Hrytsy]*. Kyiv: Naukova dumka. Pp. 287–288. [in Ukrainian].
13. Lysenko, M. (1955). *Narodni muzychni instrumenty na Ukraini* [Folk musical instruments in Ukraine]. Kyiv: Mystetstvo. 62 s. [in Ukrainian].
14. Matsiievskiy, I. (2012). *Muzychni instrumenty hutsuliv* [Musical instruments of the Hutsuls]. Vinnytsia: Nova Knyha. 464 s., noty, il. [in Ukrainian].
15. *Muzikalnye instrumenty mira* (2001) [Musical instruments of the world] / [per. angl. Lihach T. V.; hud. obl. Drako M. V.]. Mn.: OOO «Popurri». 320 s.: il. [in Russian].
16. Pasichniak, L. (2019). *Pro znachennia terminiv avtokhtonnyi ta avtentychnyi stosovno poniattia «ukrainskyi narodnyi muzychnyi instrument»* [On the meaning of the terms autochthonous and authentic in relation to the concept of «Ukrainian folk musical instrument»]. *Naukovi zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii imeni M. V. Lysenka. Muzykoznavchyi universum: zbirnyk statei*. Lviv. Vyp. 45. Pp. 69–90. [in Ukrainian].
17. Pasichniak, L. (2013). *Etnoinstrumentoznavstvo* [Ethno-instrumental studies]: *Robocha navchalna prohrama ta metodychni rekomendatsii do dystsypliny «Etnoinstrumentoznavstvo» dlia studentiv vyshchyykh muzychnykh navchalnykh zakladiv III–IV rivniv akredytatsii napriam u pidhotovky «Muzychne mystetstvo»*. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria. 96 s. [in Ukrainian].
18. Riezniak, O. (2022). *Stanovlennia y rozvytok vyrobnytstva baianno-akordeonnoho instrumentarii v Ukraini u XX stolitti (orhanolohichnyi aspekt)* [Formation and development of production of accordion-accordion instruments in Ukraine in the 20th century (organological aspect)]: *dys. ... dokt. filosofii: spets. 025 «Muzychne mystetstvo»*. Starobilsk. 319 s. [in Ukrainian].
19. Khai, M. (1998). *Tradytsiini narodni instrumenty ukrainsiv v aspekti suchasnoho suspilno-politychnoho protsesu* [Traditional folk instruments of Ukrainians in the aspect of the modern socio-political process]. *Problemy etnomuzykologii: zb. nauk. Prats / [uporiad. O. Murzyna]*. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho. Pp. 167–179. [in Ukrainian].

УДК 75.071.1Яблон:7.012-025.14
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-22>

Олексій РОГОТЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-4631-8260
доктор мистецтвознавства, професор,
головний науковий співробітник відділу теорії та історії культури
Інституту проблем сучасного мистецтва Національної академії мистецтв України
(Київ, Україна) rogotchenko2007@ukr.net

Вероніка ЗАЙЦЕВА,
orcid.org/0000-0003-1160-1760
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри дизайну
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) v.zaitseva@kubg.edu.ua

Олександр ОПАНАСЮК,
orcid.org/0000-0002-2685-9468
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри музикознавства та музичної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) o.opanasiuk@kubg.edu.ua

МУЛЬТИЖАНРОВІСТЬ ЖИВОПИСНИХ ПОЛОТЕН ТЕТЯНИ ЯБЛОНСЬКОЇ

У статті досліджуються особливості композиційної побудови й визначається складна жанрова структура полотен «Юність» (1969) і «Вечір. Стара Флоренція» (1973). Адже зазначені аспекти залишаються поза увагою мистецтвознавчої спільноти. Фокусування уваги на семантичному навантаженні деталей картинної площини – фігур, явищ, предметів – дозволяє не тільки висвітлити глибину філософських міркувань художниці, але й усвідомити актуальність ідей Т. Яблонської для сучасного культурно-мистецького простору.

Виявлення семантичних особливостей композиції – зображення поодинокі фігури спиною до глядача перед абсолютно самодостатнім (формально й змістовно) пейзажем сприяло констатації мультижанровості зазначених полотен: синтезу жанрів (портрету і пейзажу).

Однчасне домінування фігури і пейзажу посилює семантичну щільність і сприяло визначенню потужних філософських месиджів. Відтак, картина «Юність» набула драматичної екзистенції, а також унеможливлення самої ідеї руху вперед через закритий простір без лінії горизонту. А у полотні «Вечір. Стара Флоренція» зазвучав дисонанс між вишуканою скупченістю ренесансної архітектури й аскетичністю сучасного інтер'єру.

До порівняльного аналізу залучено й інші полотна художниці, у композиції яких центральне місце займає фігура, розташована спиною до глядача. Але у картинах «На вулицю хочеться (Дівчинка у вікна)» (1945), «Наречена» (1966), «Запах. Липи» (1996) зображення природи й інтер'єру не є уособленням самодостатності, а є додатковим за формою і змістом, спонукаючи до розуміння конкретного сюжету жанрового полотна.

Запропонований аналіз творів Тетяни Яблонської «Юність» (1969) і «Вечір. Стара Флоренція» (1973) дозволив виявити поглиблені смисли та підтвердити перші, неявні «паростки» постмодерного дискурсу українського малярства на початку 1970-х років. Завдяки значній семантичній щільності творчість Тетяни Яблонської виходить за межі суто формального мистецького поля й актуалізує пошуки образної виразності через вихід у мультижанровість.

Ключові слова: живопис, Тетяна Яблонська, Україна, образотворче мистецтво середини ХХ – початку ХХІ століть, стилістика, жанр, соурреалізм.

Oleksiy ROGOTCHENKO,

orcid.org/0000-0003-4631-8260

Doctor of Arts, Professor;

Chief Researcher at the Department Theories and History of Culture

Modern Art Research Institute of National Academy of Art of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) rogotchenko2007@ukr.net

Veronika ZAITSEVA,

orcid.org/0000-0003-1160-1760

Candidate of Art Studies, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Design

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) v.zaitseva@kubg.edu.ua

Oleksandr OPANASIUK,

orcid.org/0000-0002-2685-9468

Doctor of Arts,

Professor at the Department of Musicology and Music Education

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) o.opanasiuk@kubg.edu.ua

THE MULTIGENRES OF TETIANA YABLONSKA'S PAINTINGS

The article examines the peculiarities of the compositional construction and defines the complex genre structure of the canvases "Youth" (1969) and "Evening. Old Florence" (1973). After all, these aspects remain out of the attention of the art community. Focusing attention on the semantic load of the details of the picture plane – figures, phenomena, objects – allows not only to highlight the depth of the artist's philosophical thoughts, but also to realize the relevance of T. Yablonska's ideas for the modern cultural and artistic space.

The identification of the semantic features of the composition – the depiction of a single figure with its back to the viewer in front of an absolutely self-sufficient (formally and meaningfully) landscape contributed to the ascertainment of the multi-genre nature of the mentioned canvases: a synthesis of genres (portrait and landscape).

The simultaneous dominance of the figure and the landscape increased the semantic density and contributed to the definition of powerful philosophical messages. Therefore, the picture "Youth" acquired a dramatic existence, as well as the impossibility of the very idea of moving forward through a closed space without a horizon line. And in the canvas "Evening. Old Florence" sounded a dissonance between the refined crowding of the Renaissance architecture and the asceticism of the modern interior.

The comparative analysis includes other canvases of the artist, in the composition of which the central place is occupied by a figure with its back to the viewer. But in the paintings "I want to go outside (Girl at the window)" (1945), "The Bride" (1966), "Smell. Lypy" (1996), the depiction of nature and the interior is not the embodiment of self-sufficiency, but is additional in form and content, prompting an understanding of the specific plot of the genre canvas.

The proposed analysis of Tetyana Yablonska's works "Youth" (1969) and "Evening. Old Florence" (1973) made it possible to reveal deeper meanings and confirm the first, implicit "sprouts" of the postmodern discourse of Ukrainian painting in the early 1970s. Thanks to the significant semantic density, Tetyana Yablonska's work goes beyond the boundaries of a purely formal artistic field and actualizes the search for figurative expressiveness through multi-genre.

Key words: *Ukrainian art of the 20th century, painting, Tatiana Yablonska, Ukraine, fine art of the middle of the 20th – beginning of the 21st centuries, stylistics, genre, social realism.*

Постановка проблеми. Тетяна Яблонська – одна з найвідоміших українських художниць ХХ століття. Науковці завжди уважно придивлялись до творчості мисткині: значний творчий шлях, що охопив другу половину ХХ століття, привертав увагу критиків і викликав дискусії. У 1940-х роках мистецтвознавців обурював імпресіоністичний підхід, у 60-х – лаконізм народного примітиву. Творчий шлях Т. Яблонської розбирали на етапи й періоди, відстежуючи зв'язки із фовізмом, експресіонізмом. Хрестоматійні

полотна, зокрема, «Хліб» (1949), «Ранок» (1954) набули статусу гучних зразків живопису соцреалізму, у фокусі наукового аналізу яких – класичні мистецтвознавчі модулі – художній образ, композиція, колорит.

Поза увагою дослідників залишається дещо інший живописний простір Тетяни Яблонської – «тихі полотна» кінця 60-х – початку 70-х років, зокрема, «Юність» (1969), «Вечір. Стара Флоренція» (1973). Зазначені твори, що маркують наступний після соцреалізму етап творчості,

вирізняються не тільки колоритом, пластикою мазка, а й першочергово композиційною особливістю – головними (і єдиними) персонажами, зображеними на тлі пейзажу в доволі нехарактерному для живопису ракурсі – зі спини. Такий розподіл акцентів, де фігура і пейзаж створюють паралельні доміанти, дозволяє зосередити увагу на мультижанровості згаданих полотен і висвітлити смислово багатомірність. Адже пейзажі набувають самодостатності й виступають носіями «відкритого фіналу», що нівелює чітко окреслену жанрову, нарративну складову зазначених полотен. Відтак, твори української художниці набувають значної семантичної щільності.

Аналіз досліджень. Широкому загалу відомі монографія, видана ще за життя Тетяни Яблонської авторства Л. Владича (Владич, 1958). Автор вибудували біографію, висвітлюючи особливості творчого шляху мисткині, з піднесенням оспівуючи центральне полотно 1949 року – «Хліб». Пізніші дослідження фокусували увагу на етапах творчості із визначенням засад оновлення художньої мови (Афанасьєв, 1984; Клочко, 2019; Чому в українському мистецтві є українські художниці, 2019). Утім, інтерпретація полотен з урахуванням сучасних підходів, не завжди перебуває у фокусі зору мистецтвознавчої спільноти. Застосування у даному дослідженні герменевтичного методу дозволило визначити багатшаровість смислів як вихід за межі формального аналітичного дискурсу в умовах нового культурного контексту.

Проте, варто відзначити окремі наукові розвідки, у яких автори пропонують нові вектори погляду на творчість Яблонської. Олексій Роготченко у монографії «Соціалістичний реалізм і тоталітаризм» висвітлює здобутки українського радянського мистецтва 1930–1950 рр. й окреслює суспільно-політичне й соціально-психологічне тло, у якому зростала й формувалась творча особистість мисткині (Роготченко, 2007).

У розділі про живопис другої половини 1950-х – 1980-х років п'ятого тому Історії українського мистецтва, Ольга Петрова декількома рядками намічає важливі питання. Образ юнака на полотні «Юність» характеризується авторкою як «глибокий та двоїстий: горизонти відкриті, та чи в змозі людина подолати перешкоду Художниця залишила питання відкритим» (Історія українського мистецтва, 2007: 474). Надалі, аналізуючи твір, ми звернемо увагу на замкненість горизонту, що значно поглиблює драматизм картини.

Галина Скляренко, підкреслюючи особистий шлях Яблонської в історії радянського живопису, картину «Вечір. Стара Флоренція» позначає як

програмну, адже «мистецтво Ренесансу відкрило шлях для залучення до творчості більш широкого кола традицій» (Скляренко, 2018: 37–38). «Т. Яблонська не цитувала митців Відродження, не зверталася до будь-яких стилізацій. Старе мистецтво уособлювало для неї високу художню культуру, образну глибину, вираженість, точність пластичного рішення» (Скляренко, 2018: 38).

На увагу заслуговує монографія Лесі Смирної «Століття нонконформізму» (Смирна, 2017). Вперше в українському мистецтвознавстві авторка розглядає творчість Т. Яблонської у постмодерному дискурсі. З метою підтвердження тези дослідниця обирає полотно «Юність» і говорить про «начало (або ж легкий натяк) становлення вже нового – постмодерністського вектору мистецтва в українському контексті» (Смирна, 2017: 260).

Зазначені важливі думки сучасних науковців дають підстави зосередитись на змістовній інтерпретації наведених творів, дотримуючись певного алгоритму: через виявлення особливостей композиції й визначення складної жанрової структури – до окреслення багатшарового символічного змісту. Саме такий підхід дозволить обґрунтувати зазначений період творчості мисткині як «легкий натяк» на становлення постмодерного вектору української образотворчості.

Мета статті полягає у виявленні мультижанрових характеристик малярства Тетяни Яблонської кінця 1960-х – початку 1970-х років з урахуванням семантичного аналізу композиційної побудови полотен «Юність» (1969), «Вечір. Стара Флоренція» (1973).

Виклад основного матеріалу. Творчість Тетяни Яблонської відома широкому загалу завдяки популяризації живописних творів і науковим дослідженням від 1950-х років і до сьогодні. Утім, варто звернути увагу на особливості композиції й, відтак, семантичне навантаження деталей картинної площини фігурами, предметами, що дозволяє не тільки підкреслити глибину філософських міркувань художниці, але й усвідомити актуальність ідей для глядача XXI століття.

Композиційною доміантою полотен «Юність» (1969) і «Вечір. Стара Флоренція» (1973) є фігура, розташована спиною до глядача. На картині «Юність» (рис. 1) передній план займає постать юнака із заплічником на тлі невеличкого озерця й безкрайньої панорами пагорбів. Характерною є мінімальність композиційних елементів – вертикаль фігури, хвилясті горизонталі пагорбів; статика краплеподібного озера і динамічний вигин стежки праворуч. Лаконічність палітри – поєд-



Рис. 1. Т. Яблонська. «Юність», 1969, полотно, олія, 150 x 165 см

Джерело доступу: <https://www.artcontext.info/modern-art-galleries.html?func=detail&id=25533>

нання зеленого тла, волошкового «ока» води й вугільно-брунатного вбрання юнака – дає можливість зосередитися на висвітленні смислів.

За спогадами Тетяни Яблонської це був пейзаж Седнева – «вбоге озерце», «рівчак» (Хлапоніна, 2017). Але звичайний природний простір художниці перетворила на полотно, яке сьогодні варте уваги не менше, ніж «Хліб» (1949), оскільки налаштовує глядача на позачасові людські цінності, а мистецтвознавцям несе потужний месидж-прогноз щодо змін у векторі розвитку образотворчості з кінця 1960-х років, коли постмодерна свідомість почала розгортатися на європейських теренах.

Звернімося до важливих деталей твору. Фігуру на полотні зображено майже на всю висоту картинної площини. У панорамі пейзажу відсутній небесний простір з лінією горизонту. Відтак, пагорби й озеро також займають значну вільну частину полотна. І пейзаж набуває домінантного звучання поряд із виразною фігурою людини. Фігура символізує рух юності у майбутнє, але відсутність простору горизонту і прірва озера під ногами юнака створюють певний драматичний підтекст, як майбутнє без перспективи. До того ж статичність і бездієвість персонажа додатково виводить полотно за межі соцреалістичних наративів і формує вектор постмодерного дискурсу.

Варто відзначити, що у композиції відсутні такі характерні марекери постмодерного живопису, як цитування чи іронія: ще доволі далеко до «гарячої хвилі» 1980-х років і програмного твору «Сум Клеопатри» (1987) А. Савадова і Г. Сенченка. Проте, суголосність домінант фігури і пейзажу натякає на багатомірні смисли, де глядач є

вільним інтерпретатором.

Композиція полотна «Вечір. Стара Флоренція» (рис. 2) побудована також доволі лаконічно – жінка сидить спиною до глядача перед відкритим вікном, за яким окреслено дахи ренесансного міста із впізнаваним склепінням собору Санта-Марія-дель-Фйоре. Згармонізована структурна побудова обумовлена лінійним рішенням: вертикалі рам відкритих вікон і спинки стільця видовжують дещо важкувату жіночу фігуру, а панорама Флоренції вписана в геометричний прямокутник вікна.

Для глядача – це жанрове полотно (жінка біля вікна), для знавця мистецтва – автопортрет Тетяни Яблонської. Але більшу половину композиції займає панорама міста. Відтак, міський пейзаж набуває домінантного звучання поряд із таким несподіваним ракурсом автопортрету художниці. Мультижанровість формує розгалужені смисли – від суб'єктивної усамітненості і позачасового споглядання Ренесансної епохи до дисонансу між вишуканою скупченістю флорентійської архітектури й аскетичністю сучасного інтер'єру.

Фігура людини, розміщена спиною до глядача, є важливою складовою композиції не тільки в формальному, а й у змістовно-образному аспекті. Т. Яблонська використовувала такий ракурс і в інших полотнах. Але завдяки певним характеристикам – наративним, композиційним – живописні полотна не є мультижанровими. Картина «На вулицю хочеться (Дівчинка у вікна)» (1945) демонструє конкретну життєву історію, і фігура дівчинки є центром композиції, інтер'єр –



Рис. 2. Т. Яблонська «Вечір. Стара Флоренція», 1973, полотно, олія, 100x120 см

Джерело доступу: <https://www.wikiart.org/uk/yablonska-tetyana-nilivna/vechir-stara-florentsiya-1973>

виключно як додатковий змістовний компонент.

У відомому творі «Наречена» (1966) постать дівчини розташована спиною до глядача, але її обличчя відбивається у дзеркалі. Симетричні вікна вивільняють простір як композиційно, так і змістовно. Утім, головний образ полотна, колорит і додаткові елементи (весільний калач, вінок) надають глядачу чіткий вектор щодо усвідомлення змісту твору як жанрової композиції. Полотно «Запах. Липи» (1996) із зображенням жіночої фігури на балконі апелює до відчуттів і спогадів про літній день. Глядач знаходиться ніби перед відкритими балконними дверима, поза фігурою. Жіноча постать домінує у композиції, а зелень дерев є тлом, додатковою складовою у створенні відповідної атмосфери жанрової композиції.

Відтак, у корпусі живописних полотен Тетяни Яблонської виокремлюються твори «Юність» і «Вечір. Стара Флоренція» як мультижанрові, оскільки поодинокі фігури в кожній композиції за формальними ознаками і змістовним навантаженням не поступаються пейзажу. Зазначені полотна являють собою синтез жанрів портрету та пейзажу.

Визначення «портрет» є доволі контраверсійним по відношенню до вищезгаданих творів, що пов'язано із специфічним розташуванням поодиноких фігур, зображених спиною до глядача. Глядач мусить дотримуватись «правил гри» художника, відмовляючи у контакт з головним персонажем. Такий ракурс фігури є авторським жестом, що перетворює постать на певний знак із багатомірним тлумаченням – від усамітнення (як першого ступеня інтерпретації) до вектору виходу за межі картинного простору, по «той бік» полотна. Від-

так, візуальна площина картини руйнується. Таке «розшарування» може розглядатися у трьох вимірах: віртуальний простір глядача перед полотном, фігура у картинній площині й, завдяки панорамному пейзажу, умовний вихід за її межі.

Висновки. Запропонований аналіз полотен Тетяни Яблонської «Юність» (1969) і «Вечір. Стара Флоренція» (1973) дозволив виявити смисли, які поглибили інтерпретацію творів і підтвердили перші, неявні «паростки» постмодерного дискурсу українського малярства на початку 1970-х років.

Виявлення семантичних особливостей композиції – зображення поодинокі фігури спиною до глядача перед абсолютно самодостатнім (формально й змістовно) пейзажем сприяло констатації мультижанровості зазначених полотен. Відтак, картина «Юність» набула драматичної екзистенції, відсутності перспективи руху вперед через закритий пагорбами простір без лінії горизонту. А у полотні «Стара Флоренція» зазвучав дисонанс між вишуканою скупченістю ренесансної архітектури й аскетичністю сучасного інтер'єру.

Творчість Тетяни Яблонської, відома не тільки науковцям, а й широкому загалу, містить ще доволі багато непрочитаних сторінок. У подальших дослідженнях на окрему увагу заслуговує висвітлення таких концептів у полотнах мисткині, як «вікно», «картина в картині». Відчуття художницею пульсації часу, її безумовне захоплення мистецтвом, дозволяє науковцям і надалі виявляти приховані смисли, а сучасному глядачу розмірковувати над глибиною й багатомірністю українського мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьев В. А. Нариси з історії українського мистецтва, українське радянське мистецтво 1960–1980-х років. Київ : Мистецтво, 1984. 224 с.
2. Владич Л. В. Тетяна Нилівна Яблонська : монографія. Київ : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1958. 90 с.
3. Історія українського мистецтва : у 5 т. / голов. ред.: Г. Скрипник. Київ : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАНУ, 2007. Т. 5 : Мистецтво ХХ століття, 2007. 1048 с.
4. Ключко Д. 65 українських шедеврів. Визнані й неявні. Київ : ArtHuss, 2019. 256 с.
5. Роготченко О. Соціалістичний реалізм і тоталітаризм: монографія. Київ : Фенікс, 2007. 608 с.
6. Складенко Г. Українські художники: з відлиги до незалежності. Книга перша. Київ : ArtHuss, 2018. 280 с.
7. Смирна Л. Століття нонконформізму в українському візуальному мистецтві: монографія. Київ : Фенікс, 2017. 480 с.
8. Хлапоніна А. Картини Тетяни Яблонської різали на шматки, щоб закривати вікна. URL: https://gazeta.ua/articles/culture/_kartini-tetyani-ablonskoyi-rizali-na-shmatki-schob-zakrivati-vikna/760455
9. Чому в українському мистецтві є українські художниці / у поряд.: К. Яковленко. Київ : Publish Pro, 2019. 224 с.

REFERENCES

1. Afanasiev V. A. Narysy z istorii ukrainskoho mystetstva, ukrainske radianske mystetstvo 1960–1980-kh rokiv. [Essays on the history of Ukrainian art, Ukrainian Soviet art of the 1960s–1980s]. K.: Mystetstvo, 1987. 224 s. [in Ukrainian].
2. Vladych L. V. Tetiana Nylyvna Yablonska [Tatiana Nylyvna Yablonska]. K.: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury URSR, 1958. 90 s. [in Ukrainian].

3. Istoriiia ukrainskoho mystetstva [History of Ukrainian art] : u 5 t. / holov. red.: H. Skrypnyk. K.: M. Ryl'skyi Institute of Art Studies, Folkloristics and Ethnology of the NAS of Ukraine, 2007. T. 5 : Mystetstvo XX stolittia, 2007. 1048 s. [in Ukrainian].
4. Klochko D. 65 ukrainskykh shedevriv. Vyznani y neiavni [65 Ukrainian masterpieces. Recognized and implicit]. K.: ArtHuss, 2019. 256 s. [in Ukrainian].
5. Rohotchenko O. Sotsialistychnyi realizm i totalitaryzm [Socialist realism and totalitarianism]. K.: Feniks, 2007. 608 s. [in Ukrainian].
6. Skliarenko H. Ukrainski khudozhnyky: z vidlyhy do nezalezhnosti [Ukrainian artists: from the thaw to independence]. K.: ArtHuss, 2018. 280 s. [in Ukrainian].
7. Smyrna L. Stolittia nonkonformizmu v ukrainskomu vizualnomu mystetstvi [A century of nonconformism in Ukrainian visual art]. K.: Feniks, 2017. 480 s. [in Ukrainian].
8. Khlaponina A. Kartyny Tetiany Yablonskoi rizaly na shmatky, shchob zakryvaty vikna. [Tatiana Yablonska's paintings were cut into pieces to cover the windows] URL: https://gazeta.ua/articles/culture/_kartini-tetyani-ablonskoyi-rizali-na-shmatki-schob-zakrivati-vikna/760455 [in Ukrainian].
9. Chomu v ukrainskomu mystetstvi ye ukrainski khudozhnytsi [Why there are Ukrainian artists in Ukrainian art] / uporiad.: K. Yakovlenko. K.: Publish Pro, 2019. 224 s. [in Ukrainian].

УДК 745.56;987/89

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-13>**Володимир РОПЕЦЬКИЙ,**

orcid.org/0000-0001-5700-8781

Заслужений діяч мистецтв України,

доцент кафедри графічного дизайну та мистецтва книги

Української академії друкарства

(Львів, Україна) vropetskyu@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕМКІВСЬКОГО ЖИВОПISУ

Підкреслено, що лемки – корінні жителі Карпатського регіону. Складна доля лемків знайшла відбиток в творах мистецтва, зокрема й живопису. Установлено, що у фокусі уваги сучасних дослідників перебуває культурна спадщина лемків. Живопис – це вид образотворчого мистецтва, що є способом фіксації навколишнього світу фарбами на поверхні. Вивчення специфіки лемківського живопису дало змогу резюмувати, що лемки створювати твори живопису у рамках перших трьох видів: зразки станкового живопису, монументальний живопис, декоративне мистецтво. Теоретики поділяють види живопису за масштабом та сферою застосування. Найпоширеніші – зразки станкового живопису: художник наносить зображення фарбами на полотно, папір, картон чи дерево за допомогою пензля. Монументальний живопис поширився в Європі ще за часів античності та зберігся у вигляді фресок. Декоративне мистецтво оселилося в людській оселі у формі малюнків на предметах та деталях інтер'єру, меблів та посуду. Вивчення специфіки лемківського живопису дало змогу резюмувати, що лемки створювати твори живопису у рамках перших трьох видів: зразки станкового живопису, монументальний живопис, декоративне мистецтво. Найбільшого розвитку досягло лемківське декоративне мистецтво. Лемки розфарбовували предмети побуту, стіни будинків. лемківський живопис знайшов відображення в предметах повсякденного вжитку: так, тарілки та настінні картини лемків виконувались синьо-червоним рослинним візерунком на білому тлі. Лемки, як і бойки, є окремою етнографічною групою українського народу. Тому їхній творчості притаманні деякі особливості, що відбиваються, зокрема, в продуктах живопису. Лемківський живопис – це творча діяльність людини; образотворче мистецтво, спрямоване на створення творів з допомогою фарб, які наносяться на будь-яку тверду поверхню. Для створення художніх творів у живописі лемки застосовували природні кольори, виразність мазків, фактури та композиції, що дозволяло відтворювати на площині барвисте багатство навколишнього світу, об'ємність предметів, їх якісну, матеріальну своєрідність, просторову глибину та світлоповітряне середовище. В живописі лемків відбивається їх світосприйняття.

Ключові слова: лемківський живопис, живопис, ужиткове мистецтво, митці, твори мистецтва.

Volodymyr ROPETSKYI,

orcid.org/0000-0001-5700-8781

Honoured Art Worker of Ukraine,

Associate Professor at the Department of Graphic Design and Book

Ukrainian Academy Printing

(Lviv, Ukraine) vropetskyu@gmail.com

FEATURES OF THE LEMKOS PAINTING

Relevance of the study. The Lemkos, like the Boykos and the Hutsuls, are native inhabitants of the Carpathian region. The hard luck of the Lemkos is reflected in works of art, including painting. It is established that the focus of attention of modern researchers is the cultural heritage of the Lemkos. At the same time, a comprehensive study of the problem of identifying the features of the Lemkos painting has not been found. Purpose of the work: present a general description of the features of the Lemkos painting. Research methodology consists in the use of comparative, historical and logical methods, which made it possible to summarize: painting is a type of Fine Art, which is a way of fixing the surrounding world with paints on the surface. Theorists divide the types of painting by scale and scope of application. The most common examples are easel painting: the artist applies the image with paints on canvas, paper, cardboard or wood using a brush. Mural painting spread in Europe in ancient times and has been preserved in the form of frescoes. Decorative art occupied its place in the human dwelling in the form of drawings on objects and details of the interior, furniture and dishes. Scientific novelty of the work consists in expanding the ideas about the Lemkos painting. The study of the specifics of the Lemkos painting allowed us to summarize that the Lemkos created works of painting within the first three types: samples of easel painting, mural painting, decorative art. The greatest development was achieved by the Lemkos decorative art. Thus, the Lemkos painted household items, walls of houses, using Linear Band compositions ("kryvulka" (curve), "kryvulka with lapchata" (a curve with paws), "zubkata kryvulka" (toothed curve)); motifs of "branches", "herring", "kryvulki" (curves), "ladders", "Vyshyvanka" (embroidery shirt), "ray wheels"; a large branched tree – "flower" ("leaf", "new flower"), which had as many branches

as family members live in the house from their great-grandfather was painted on the plane of the door with oil brine and white lime. Conclusions. The Lemkos painting is a creative activity of a person; a visual art aimed at creating works with the help of paints that are applied to any hard surface. To create artistic works in painting, the Lemkos used natural colors, expressiveness of brushstrokes, textures and compositions, which made it possible to reproduce the colorful richness of the surrounding world on the plane, the volume of objects, their qualitative, material originality, spatial depth and light and aerial environment. The Lemkos painting reflects their perception of the world.

Key words: *the Lemkos painting, painting, Applied Arts, artists, works of art.*

Актуальність теми дослідження. Лемки, як бойки та гуцули, – корінні жителі Карпатського регіону. Розділені між трьома державами, вони зуміли через віки зберегти самобутню культуру (пісню, різьблення, малярство, звичаї та традиції). 80–90-ті роки минулого століття часто називають початком відродження народності лемків. За однією з версій, предками лемків були стародавні племена білих хорватів, які проживали схилами Карпатських гір. Багато трагедій довелося пережити лемкам: знищення в Талергофському концтаборі, насильницьке переселення у рамках спецоперації «Вісла». Сьогодні частина лемків мешкає в Україні, інша частина – на території Польщі, третя – у Словаччині. Лемки, які живуть в Україні, переважно вважають себе частиною українського народу, хоча можна зустріти і тих, хто виступає за «відрубність» (національну самодостатність). Складна доля лемків знайшла відбиток в творах мистецтва, зокрема й живопису.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що у фокусі уваги сучасних дослідників перебуває культурна спадщина лемків. Зокрема І. Вагилевич вивчав мистецтво, зокрема й живопису, лемків – мешканці Західного Прикарпаття (Вагилевич, 1965). Своєю чергою Х. Вовк розглянув особливості лемківського живопису крізь призму дослідження студії з української етнографії та антропології (Вовк, 1995). Концептуальні засади живопису лемків відображено в колективній праці Г. Гримашевич, Н. Лісник, М. Гнатюк, Н. Свистун (2021), де висвітлено єдність лемків, що концентрується в різноманітності. Крім того різні аспекти живопису лемків знаходять відображення в збірниках наукових праць за матеріалами конференцій (Збірник наукових праць..., 2019) й у відкритих джерелах у мережі Інтернет, де висвітлюються результати виставок відомих живописців Лемківщини (У музеї на Тернопільщині..., 2019).

Вивчення лемківського живопису здійснював Б. Струмінський (1988), котрий вивчав єдність Лемківщини в системі: «земля-люди-історія-культура». Значний внесок у проблематику вивчення культурної спадщини лемків здійснив Ю. Тарнович, котрий узагальнив власні напрацювання в ілюстрованій історії Лемківщини (Тарнович, 1941) й систематизував їх у праці «Матеріальна

культура» (Тарнович, 1936). Важливі в контексті дослідження напрацювання З. Тканко (Танко, 2002). Водночас, комплексного дослідження проблеми виокремлення особливостей лемківського живопису нами не знайдено.

Мета дослідження. Здійснити загальну характеристику особливостей лемківського живопису.

Виклад основного матеріалу. Живопис нині претендує на звання найдавнішого мистецтва. Серед визначень панує таке формулювання: «Живопис – мистецтво зображати предмети, що лежить на поверхні, фарбами, з метою справити на глядача враження, подібне до того, яке він одержав би від дійсних предметів природи, і навіть сукупністю і характером зображуваних предметів викликати у глядача настрої чи висловити якусь художню ідею» (Єдність у різноманітності..., 2021, с. 45).

Відтак, живопис – це вид образотворчого мистецтва, що є способом фіксації навколишнього світу фарбами на поверхні. Основний виразний засіб живопису – колір, що впливає на загальне сприйняття глядачем картини, дозволяє звертати увагу на важливі деталі, що посилює емоційну складову твору. Відтінки та тони, необхідні художнику для точної передачі кольору, об'єму, простору досягаються шляхом змішування фарб на палітрі.

Теоретики поділяють види живопису за масштабом та сферою застосування. Найпоширеніші – зразки станкового живопису: художник наносить зображення фарбами на полотно, папір, картон чи дерево за допомогою пензля та «верстата» – мольберта. Цей тип має безліч технік, стилів та жанрів і протягом п'яти століть залишається основним предметом у художніх школах та університетах. Монументальний живопис поширився в Європі ще за часів античності та зберігся у вигляді фресок, настінних розписів храмів та палаців і вимагає від художника працьовитості та виняткового володіння технікою. Декоративне мистецтво оселилося в людській оселі у формі малюнків на предметах та деталях інтер'єру, меблів та посуду. Віртуозна техніка виділила в окремий напрям мистецтво мініатюри. Цифрове зображення з'явилося з розвитком комп'ютерних технологій у другій половині ХХ століття.

Вивчення специфіки лемківського живопису дало змогу резюмувати, що лемки створювали твори живопису у рамках перших трьох видів: зразки станкового живопису, монументальний живопис, декоративне мистецтво.

Найбільшого розвитку досягло лемківське декоративне мистецтво. Так, лемки розфарбовували предмети побуту, стіни будинків (рис. 1, 2).

Як слушно відзначає Ю. Тарнович, «...у різних осередках Лемківщини побутували самобутні способи зовнішнього оздоблення стін в різних техніках живопису. На півдні та на півночі регіону (Горлиц. р-н) підкреслювали горизонтальними лініями місця стику дерев'яних брусів, без виділення вікон, дверей, даху. На заході (пограниччя зі Словаччиною) стіни декорували вертикальними смугами, нанесеними вапном. Найпоширеніше зовнішнє оздоблення житлових споруд було в Ліському повіті, де розписували одвірки, двері, кути хат, облямовували вікна та розмальовували простінки між ними. Центром композиції розписів були збиті з грубих дощок низькі вхідні двері з широкими одвірками. На площині дверей, нафтовою ропою й білим вапном малювали велике гіллясте дерево – «квіт» («лист», «квіт новітній»), що мало стільки галузок, скільки членів родини живе в хаті від прадіда. Одвірки оздоблювали стрічковими композиціями («кривулька», «кривулька з лапчатими», «зубката кривулька»). Мотиви «галузки», «ялиці», «кривульки», «драбинки», «вишиванки», «промінних коліс» малювали на профільованих частинах брусів – «вуглах» («вуглинах-клинах»), що виступали назовні та залежно від форми колоди мали прямокутну або квадратну форми. На фасадній стіні хати оздоблювали широкі рами навколо вікон та простір між ними. Декорували й господарську

частину споруди, зокрема на воротах стодоли малювали поземно розташовані стрічкові композиції (рис. 3)» (Тарнович, 1936, с. 78).

Примітно, що житло лемки прикрашали, окрім розповсюдженого в Карпатах різьблення, також побілкою, трохи підсиненою вапном у швах між вінцями зрубу, попередньо промазаних глиною. Характерно, що тільки тут, на Лемківщині, був поширений розпис зрубних стін, а також деяких архітектурних деталей (дверей, воріт) білою, іноді зеленувато-жовтою глиною. Розглядаючи сюжети лінійно-графічного розпису, орнаменти та композиції, можна помітити їхнє декоративно-образне сприйняття краси навколишнього світу.

Мереживні розписи зрубів підкреслювали лемківський одяг, з переважанням білого та синього кольорів, з фактурними дрібними складочками, прикрасою фартухів та спідниць кольоровими стрічками. Водночас лемківський живопис знайшов відображення в предметах повсякденного вжитку: так, тарілки та настінні картини лемків



Рис. 2. Приклад розпису лемківської хати [фото з відкритих джерел в мережі Інтернет]



Рис. 1. Приклад розпису лемківської хати [фото з відкритих джерел в мережі Інтернет]



Рис. 3. Приклад розпису господарської частини лемківської хати [фото з відкритих джерел в мережі Інтернет]

виконувались синьо-червоним рослинним візерунком на білому тлі.

Висновки. Лемки, як і бойки, є окремою етнографічною групою українського народу. Тому їхній творчості притаманні деякі особливості, що відбиваються, зокрема, в продуктах живопису. Лемківський живопис – це творча діяльність людини; образотворче мистецтво, спрямоване на створення творів з допомогою фарб, які

наносяться на будь-яку тверду поверхню. Для створення художніх творів у живописі лемки застосовували природні кольори, виразність мазків, фактури та композиції, що дозволяло відтворювати на площині барвисте багатство навколишнього світу, об'ємність предметів, їх якісну, матеріальну своєрідність, просторову глибину та світлоповітряне середовище. В живописі лемків відбивається їх світосприйняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вагилевич І. М. Лемки – мешканці Західного Прикарпаття. *Записки НТШ*. 1965. Ч. 4. С. 76–80.
2. Вовк Х. К. Студії з української етнографії та антропології. К. : Мистецтво, 1995. 336 с.
3. Єдність у різноманітності. Лемки. Навчально-методичний посібник / Упорядн.: Галина Гримашевич, Наталія Лісняк, Мирослава Гнатюк, Ніна Свистун. Житомир, 2021. 160 с.
4. Збірник наукових праць за матеріалами V Всеукраїнської науково – практичної конференції студентів, молодих учених науково-педагогічних працівників «Архітектурний рисунок контексті професійної освіти» / За ред. Т.М. Зіненко. Полтава : ПолтНТУ, 2019. 260 с.
5. Струмінський Б. О. Лемківщина (земля-люди-історія-культура). *Записки наукового товариства ім. Шевченка в Нью-Йорку*. 1988. Том. 206. С. 50–52.
6. Тарнович Юліан Ілюстрована історія Лемківщини. Львів: накладом видавництва «На сторожі», 1936. 148 с.
7. Тарнович Юліан Лемківщина. Матеріальна культура. Краків : Народове. 1941. 160 с.
8. Тканко З. Прикраси лемків. Лемківщина. Львів: Інститут народознавства НАНУ України, 2002. 345 с.
9. У музеї на Тернопільщині діє виставка живопису відомого художника (фото). URL: https://teren.in.ua/news/u-muzeyi-na-ternopilshhyni-diye-vystavka-zhyvopysu-vidomogo-hudozhnyka-foto_362601.html (дата звернення: 10.11.2022).

REFERENCES

1. Vahylevych I. M. Lemky – meshkantsi Zakhidnoho Prykarpattia [Lemki – residents of Western Prykarpattia]. *Zapysky NTSh*. 1965. № 4. S. 76–80. [in Ukrainian].
2. Vovk Kh. K. Studii z ukrainskoi etnografii ta antropologii [Studies on Ukrainian ethnography and anthropology]. K. : Mystetstvo, 1995. 336 s. [in Ukrainian].
3. Iednist u riznomanitnosti. Lemky [Unity in diversity. Lemki Educational and methodological manual]. Navchalno-metodychnyi posibnyk / Uporiadn.: Halyna Hrymashevych, Nataliia Lisniak, Myroslava Hnatiuk, Nina Svystun. Zhytomyr. 2021. 160 s. [in Ukrainian].
4. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy V vseukrainskoinaukovo – praktychnoi konferentsii studentiv, molodykh uchenykh naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv “Arkhitekturnyi rysunok konteksti profesiinoi osvity” [Collection of scientific papers based on the materials of the 5th All-Ukrainian scientific-practical conference of students, young scholars and scientific and pedagogical workers “Architectural drawing in the context of professional education”] / Za red. T.M. Zinenko. Poltava : PoltNTU. 2019. 260 s. [in Ukrainian].
5. Struminskyi B. O. Lemkivshchyna (zemlia-liudy-istoriia-kultura) [Lemkivshchyna (land-people-history-culture)]. *Zapysky naukovoho tovarystva im. Shevchenka v Niu-Yorku*. 1988. № 206. S. 50–52. [in Ukrainian].
6. Tarnovych Yulian Iliustrovana istoriia Lemkivshchyny [Illustrated history of Lemkivshchyna]. Lviv: nakladom vydavnytstva “Na storozhi”. 1936. 148 s. [in Ukrainian].
7. Tarnovych Yulian Lemkivshchyna. Materialna kultura [Lemkivshchyna. Material culture]. Krakiv : Narodove. 1941. 160 s. [in Ukrainian].
8. Tkanko Z. Prykrasy lemkiv. Lemkivshchyna [Ornaments of lemkas. Lemkivshchyna]. Lviv: Instytut narodoznavstva NANU Ukrainy. 2002. 345 s. [in Ukrainian].
9. U muzei na Ternopilshhyni diie vystavka zhyvopysu vidomoho khudozhnyka (foto) [There is an exhibition of paintings by a famous artist in the museum in the Ternopil Region (photo)]. URL: https://teren.in.ua/news/u-muzeyi-na-ternopilshhyni-diye-vystavka-zhyvopysu-vidomogo-hudozhnyka-foto_362601.html (data zvernennia: 10.11.2022) [in Ukrainian].

УДК 745/749

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-14>**Лариса САНДЮК,**

orcid.org/0000-0002-4702-4523

старший викладач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) larisa.sandyuk71@gmail.com

Володимир САНДЮК,

orcid.org/0000-0003-4795-9553

доцент викладач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) volodymyr.sandyuk@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК У ДИЗАЙНІ ХУТРОВИХ ВИРОБІВ

У статті охарактеризовано поняття «концепт», «концептуальність», «колекція», «тренд», «мода», «стиль», «дизайн».

Описано процес та етапи концептуального підходу до конструювання та дизайну колекцій з хутра. Охарактеризовано поняття концептуалізму як напрямку в мистецтві. Проаналізовано специфіку концепції дизайну хутрових моделей, стилістичні особливості та вплив структури матеріалу, висоти та густини ворсу, на призначення колекції та її класифікацію. Також описано вплив модних тенденцій та інновацій на формування концепцій дизайну хутрових моделей. Визначено фактори, що впливають на формування концепції художньої виразності в дизайні виробів з хутра, їхні характеристики та взаємовпливи. Описано види та типи колекцій виробів з хутра за їх призначенням та технологічними характеристиками. Закцентовано увагу на основних принципах та завданнях в концептуальному проектуванні та хутровій індустрії – цілісність образу та проблеми в сучасному дизайні, з урахуванням вимог сьогодення та тенденцій моди, з розвитком технологій та технічних інновацій. Вказано на те, якою важливою є ідея та концептуальний підхід для того, щоб успішно створити задуману колекцію та її дизайн, врахувати виклики та плинність моди сьогодення. Досліджено як у концептуальному проектуванні хутрових моделей враховуються головні вимоги до якості виробу: функціональні, практичні, утилітарні, технологічні, естетичні, ергономічні, економічні, екологічні тощо; як вони взаємодіють і впливають на людину, враховуючи «психоаналіз», індивідуальні особливості художника та споживача. Зазначено важливе концептуальне завдання в хутровій індустрії, яке стоїть перед дизайнером – підкреслити красу та індивідуальність людини, створивши досконалий образ і стиль, опираючись на модні тренди та екологічне використання.

Ключові слова: концепт, концепція, колекція, тренд, дизайн, хутро, індивідуальний образ, стиль, мода, проектування.

Larysa SANDYUK,

orcid.org/0000-0002-4702-4523

Senior Lecturer at the Department of Fine and Decorative Arts and Restoration
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) larisa.sandyuk71@gmail.com

Volodymyr SANDYUK,

orcid.org/0000-0003-4795-9553

Associate Professor at the Department of Fine and Decorative Arts and Restoration
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) volodymyr.sandyuk@gmail.com

CONCEPTUAL DIRECTION IN THE DESIGN OF FUR PRODUCTS

The article characterizes the concepts of “concept”, “conceptuality”, “collection”, “trend”, “fashion”, “style”, “design”.

The process and stages of the conceptual approach to the construction and design of fur collections are described. The concept of conceptualism as a trend in art is characterized. The specifics of the concept of designing fur models, stylistic features and the influence of the material structure, pile height and density on the purpose of the collection and its classification are analyzed. The influence of fashion trends and innovations on the formation of design concepts for fur models is also described. The factors that influence the formation of the concept of artistic expression in the design of fur

products, their characteristics and mutual influences are identified. The species and types of collections of fur products by their purpose and technological characteristics are described. Attention is focused on the basic principles and tasks in conceptual design and the fur industry – the integrity of the image and problems in modern design, taking into account the requirements of today's world and fashion trends, with the development of technology and technical innovations. The author emphasizes on the importance of the idea and conceptual approach in order to successfully create the conceived collection and its design, to take into account the challenges and fluidity of modern fashion. The article investigates how the conceptual design of fur models takes into account the main requirements for product quality: functional, practical, utilitarian, technological, aesthetic, ergonomic, economic, environmental, etc.; how they interact and influence a person, taking into account "psychoanalysis", individual characteristics of the artist and consumer. An important conceptual task in the fur industry, which the designer faces, is to emphasize on the beauty and individuality of a person, creating a perfect image and style, based on fashion trends and ecological use.

Key words: concept, collection, trend, design, fur, individual image, style, fashion, designing.

Постановка проблеми. Означення поняття «концепція» та її роль в дизайні та проектуванні хутрових колекцій.

Аналіз досліджень. Концептуальний підхід в дизайні та конструюванні хутрових колекцій є не простим і постійно змінюється з впливом нових трендів, тенденцій, розвитком технологічного прогресу та інноваційних вимог моди. Дослідження полягають в означенні основних принципів та напрямків концептуального дизайну, та трендів, що впливають на його зміни, а також на особливості матеріалу та його фактури на формування типів колекцій, призначення, конструкцію та форму. Сьогодні концептуальний дизайн полягає в вивченні та розумінні «психоаналізу» людини, ергономічних особливостей фігури людини і має індивідуальний підхід до конструювання та моделювання виробів з хутра, акцентуючи на екологічність та етичність.

Мета статті – розглянути концептуальні напрямки та принципи в дизайні хутрових колекцій, вплив трендів, специфіки матеріалу на технологічні особливості та дизайн моделей з хутра, з врахуванням індивідуального підходу, для створення досконалого образу.

Виклад основного матеріалу. Вивчення концептуальних напрямків як у мистецтві так і у дизайні хутрового одягу формується в низку законних етапів: від суто емпіричних підходів, досліджень, простого спостереження, систематизації та класифікації за певними формальними ознаками до усвідомлення всієї складності, динамічності та неоднозначності явищ та концепцій.

Концепт – (лат. *conceptus* – «поняття») – термін, що має багато значень. Це інноваційна ідея, що містить в собі творчий сенс; продукт, що демонструє цю ідею, його називають концепт-продукт, тобто модель, що випускається виробником в єдиному екземплярі, призначена для демонстрації громадськості (Кирик Д., 2002: 742).

Концепція – (лат. *Conception* – сприйняття, розуміння). Система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ,

основоположна ідея теорії, її єдиний, визначальний задум. Концепція відрізняється від теорії своєю незавершеністю, на практиці вона уточнюється, корегується, перевіряється фактами і може видозмінюватися на кінцевому етапі.

Концептуальність – загальна творча установка, яка складає суть проектною частини роботи.

В мистецтві та дизайні – це ідейно-творчий задум.

Концептуалізм – як напрямок в авангардній моді ХХІ ст., акумулює інноваційні технології виробництва та прийоми концептуального мистецтва.

Концептуальні форми творчості дають можливість дизайнерам та художникам створювати авторські колекції, наповнені змістом, інноваційними ідеями та розширюють межі моди, мають суттєвий вплив на розвиток проектування та дизайну хутрових виробів.

Початок концептуальної моди в західноєвропейському образотворчому мистецтві сягає середини ХІХ ст., а як самостійний напрямок виділяється в постмодернізмі в другій половині ХХ ст., на початку ХХІ ст. та утверджується в індустріальній промисловості різних країн. Ще до початку ХХІ ст. концептуальне проектування пройшло різні етапи від індивідуальних експериментів до створення самостійної течії в моді та певними напрямками: створення арт об'єктів, колекцій прет-а-порте та змішаних моделей (Тканко З., 2011). Проектування концептуальних хутрових колекцій, об'єднаних спільною ідеєю, аналогічне створенню твору образотворчого мистецтва. Мета таких колекцій – демонстрування творчої потуги художника, його авторської концепції, спадкоємності ремісничих традицій і інноваційних технологій виготовлення (Ловински П., 2011: 192).

Роль концепцій у дизайні хутрового одягу та у формуванні предметного світу та моди суттєво змінилася. Вона має безпосереднє відношення до формування процесів творення стилю, становлення національних традицій та їх збереження, спадкоємності; до задоволення індивідуальних

потреб та різних аспектів художнього формотворення. І все це відбувається у взаємозв'язку з індустріальним виробництвом та в умовах зростаючого впливу науково-технічного прогресу та інновацій у виробництві. Під впливом зміни реальних умов змінюється і підхід до сфери діяльності хутрової промисловості, поступово вимальовуються її межі та перспективи розвитку, чіткіше виявляється головне, за що несе відповідальність саме дизайнер. Сьогодні на розвиток концепції в дизайні хутрових виробів паралельно впливають два основні суспільні фактори. Це, з одного боку, бурхливий розвиток науково-технічного прогресу та новітніх технологій, з іншого – викликані ним соціальні та екологічні проблеми та завдання.

На функціональність та формотворчі особливості виробів впливають науково-технічні інновації – це застосування і використання нестандартних матеріалів, створених в аерокосмічній інженерії, комп'ютерному програмуванні та промисловому дизайні; використання технічних та технологічних досягнень для впровадження концептуальних ідей та, зрештою, зміна технологічного процесу виготовлення колекцій з хутра.

Колекція (від лат. *collectio* – збирання) – збирання будь-яких однорідних предметів, систематизованих за певними ознаками. В дизайні з хутра – це серія моделей, які об'єднані авторською концепцією, образом, видом хутра, що застосовується в колекції, кольоровим рішенням, формою базових конструкцій, стилевим рішенням. Головною концептуальною ознакою колекції є її цілісність, яка забезпечується єдністю стилю, структурою та ергономікою матеріалів, кольоровою гамою, силуетом та формою. Колекція – це не серія однакових моделей, а цікаве конструктивне, чи декоративне рішення, яке є «родзинкою» концепції даної колекції і в кожній новій моделі воно повинно «розкриватися новою гранню», показуючи можливі нюанси розвитку ідеї.

Колекція може складатися з різних елементів. Це можуть бути комплекти, ансамблі, одиночні вироби, чи навіть колекція аксесуарів. В хутровому виробництві визначають різні типи колекцій залежно від призначення та концептуального змісту. Наприклад: промислові, перспективні, авторські, спеціального призначення тощо. Тому, починаючи проектувати колекцію, художник-дизайнер повинен чітко уявити собі для кого призначена ця колекція, яким потребам вона повинна відповідати та розробити чітку її концепцію. Важливим також є врахувати особливості та вимоги споживача, його конкретні ознаки, за якими диференціюються типи колекцій. А саме:

сезонні колекції – осінньо-весняні, де використовуються хутра з меншою тепловіддачею, тоншою шкіряною тканиною, нижчою висотою та рідшою щільністю ворсу (щипана норка, каракульча, поні, кенгуру, нерпа, кролик стрижений тощо) та зимові – виконані з довговорсового щільного хутра, з густим підпушком, товстою міздрою (песець, лисиця чорно-бура, або лісова, норка нещипана, куниця, соболь, бобер, каракуль тощо); колекції конкретного призначення, наприклад: святкові, буденні, спортивні тощо; колекції за віковими та статевими категоріями.

В сучасній хутровій індустрії колекції ще поділяють на «масові» для серійного виробництва та «індивідуальний гардероб» – серії моделей для індивідуального клієнта.

Окрім рядом йдуть колекції для подіумів прет-а-порте. Адже акцентом в концепції цих моделей є епатажність, пошук нового стилю, привернення уваги до марки та бренда виробника. Бажання здивувати, запам'ятатися є важливішим за практичність та доцільність. Але слід зауважити, що і в ряді цих моделей можуть бути і вироби, які планують на серійне виробництво.

Для будь-якого типу колекцій важливим є концептуальний підхід який має свою специфіку та закономірності в формуванні ідеї цієї колекції, опираючись на модні тенденції та тренди сезону.

Мода завжди віддзеркалює епоху, на неї впливає рівень розвитку суспільства, його цінності та принципи. З точки зору мистецтва мода близька до концептуального мистецтва, оскільки вона полягає в поєднанні різних елементів (зачіска, матеріал з якого пошито, фасон, колір, форма, аксесуари), що створюють образ людини.

П. Найстром запровадив поняття модної свідомості (*fashion conscious*) для соціальних груп, зазначивши, що «в моді на одяг зацікавлені не тільки представники вищих класів, але й представники соціальних груп, які наділені модною свідомістю, тобто здатністю розпізнавати модні тенденції та наслідувати їх» (Nystrom P., 1928: 462).

Він викреслює безмежний вплив споживачів, наділених модною свідомістю, на попит на модний одяг. А попит, в свою чергу, стимулює виробництво, посилює конкуренцію, підвищує технологічні вимоги. При цьому автор підкреслює, що «розуміння того, що хочуть споживачі, є завданням першорядної ваги... для тих, хто планує політику, створює дизайн продукту, встановлює ціну, готує рекламу й акції зі стимулювання збуту, насправді це важливо для всіх, хто має стосунок до проблем споживача» (Nystrom P., 1928: 462).

Одна з характерних рис моди – мінливість, як запорука недовговічності, та саме вона і є генератором та мотивацією нових ідей та концепцій. Найчастіше зміна моди відбувається зі зміною сезону.

За визначенням Мерілін Делонг, яке вона сформулювала у вступному слові до книги з теорії моди «Енциклопедія одягу і моди» (Encyclopedia of Clothing and Fashion), «мода має на увазі під собою зміни, новизну в контексті часу, місця та її конкретного носія» (DeLong M., 2005: 432).

Суть дизайнерської концепції формується характерними особливостями конкретної людини, а саме, на баченні дизайнера своєрідності ідеї та творчого задуму. Таким чином певного роду «психоаналіз» перетворюється в логічний концептуальний ланцюг. Адже враховується своєрідність типу творчої індивідуальності художника, а також актуальні модні тенденції та напрямки, так звані «настрій моди», а також особливості та технічні властивості матеріалу. Основний принцип цих складників і створює своєрідність процесу формування концепції колекції хутрових виробів. Специфіка створення дизайну хутрового одягу полягає в тому, що на поверхні готової концепції колекції повинен залишатися достатньо лаконічний варіант «психоаналізу настрою» дизайнера та споживача, інноваційні технології та функціональний, практичний аспект. Дизайнерська концепція не акцентує увагу на проблемах сучасності (це є прерогативою мистецтва), а навпаки знімає та вирішує ці проблеми, віддаючи перевагу естетиці та функціональності.

Саме тому будь-який концепт дизайнерського проекту є оптимістичним та розроблений на перспективу.

Головним об'єктом концепції є тренди, від моменту їх появи до зникнення, та інтенсивність модного плину.

Тренд (англ. Trend – напрямок, тенденція) – це узагальнена модна тенденція сезону (акцент), яка характеризує масовість, впізнаваність, яскраво виражена та обмежена в часі. Економісти розділяють тренди за циклічною тривалістю на короткострокові – від декількох місяців до двох років, і довгострокові цикли, які тривають деколи ціле століття. Концептуальний аналіз модних трендів, в основі яких лежить циклічний підхід, виокремлює еволюційну та стилеву моделі в колекції хутрових виробів для довгострокових циклів; моделі, які підкреслюють престижний, статусний характер моди для короткострокових циклів, та гендерну інтерпретацію, в якій основна увага надається взаємозв'язку модного циклу та його культурної ролі в певний період.

Концептуальний напрямок в дизайні виробів з хутра може охоплювати багато різних елементів, залежно від того, який ефект хоче досягти дизайнер. Одним з головних аспектів концептуального дизайну може бути орієнтація на стиль та естетику. Наприклад, дизайнер може створювати вироби з хутра, які мають сучасний та мінімалістичний стиль, або ж націлені на ретро-чи вінтажний вигляд.

Крім стилю, дизайнер може фокусуватися на функціональності виробу. Наприклад, вирішуючи як створити комфортні та затишні пальто з хутра, дизайнер може звертатися до технологій, що забезпечують додаткову теплоізоляцію, або до властивостей хутра, які дозволяють матеріалу бути легким та повітропроникним.

Ще один концептуальний напрямок – це інноваційність. Адже важливим елементом концептуального дизайну є інновації та новаторство. Дизайнер може працювати над створенням нових форм, структур та конструкцій виробів з хутра. Використання нових технологій, матеріалів та методів виробництва може дозволити дизайнеру створювати унікальні вироби, які відрізняються від традиційних моделей. Наприклад, вони можуть використовувати штучні матеріали, що симулюють хутро та забезпечують його ефект, або використовувати 3D-друкарство для створення складних форм та різноманітних структур. Також, дизайнери повинні враховувати модні тенденції та смаки споживачів. Вони повинні знати, які кольори, форми та стилі є популярними та привабливими для своїх цільових аудиторій. Крім того, вони мають розуміти їх функціональність та практичність.

Концепція в розробці хутрових моделей полягає в об'єднанні сучасних тенденцій та стильових напрямків з інноваціями та новітнім технологічним оснащенням для забезпечення високого рівня комфорту та попиту.

Застосування концептуальних ідей в дизайнерських експериментах достатньо широкий. Акцент в проектуванні поставлений на індивідуальний підхід та ексклюзивність моделей. До цього підштовхує конкуренція та попит. Концептуальним є і підбір кольорової гами. Контраст та яскравий колорит сміливо підкреслює неординарність дизайнерської думки, шукає сміливого споживача, створює імідж та певний стиль і марку виробнику.

За функціональним призначенням хутрові вироби об'єднані в групи, що дозволяє створити між ними чіткі технологічні взаємозв'язки, які відповідають конструктивним, формотворчим, стилевим та функціональним вимогам та роблять

хутровий одяг комфортним. Вдосконалення технологічної бази та обробки сировини сприяють створенню концептуального напрямку в дизайні хутрових моделей та можливості впровадження їх в масовому виробництві.

Один з концептуальних напрямків в дизайні хутрових виробів – це екологічність. Дизайнери мають враховувати екологічну відповідальність при створенні своїх виробів та використовувати технології, що зменшують відходи та використання ресурсів. Наприклад, вони можуть використовувати відходи виробництва хутра для створення нових виробів, або використовувати більш екологічні методи вирощування тварин. Необхідно також враховувати етичні питання, пов'язані з використанням хутра у дизайні. Тому дизайнери можуть шукати альтернативні матеріали, які б не потребували використання тваринних продуктів.

В цілому, концептуальний напрямок в дизайні виробів з хутра може бути дуже різноманітним і залежить від індивідуальних підходів дизайнера.

Дизайн хутрових виробів завжди був предметом дискусій через етичні питання, пов'язані з використанням тваринних матеріалів. Однак, незалежно від цього, дизайнери хутрових виробів повинні враховувати концептуальні аспекти у своїй роботі, щоб забезпечити ефективне використання матеріалів та створити високоякісні та естетично привабливі продукти.

При виборі сировини та матеріалів для оздоблення головними критеріями є зносостійкість, екологічність та практичність. Концепція ансамблю, або колекції базується на формотворчих і декоративних засобах виразності, практичності та функціональності виробів. В ній присутня певна ідея яка об'єднує ряд моделей, домінанта (колір, форма, стиль, вид хутра), яка характерна кожній запроєктованій моделі.

Концептуальний напрямок в дизайні виробів з хутра можна розглядати з різних точок зору, але в загальному це включає розробку ідей, що відображають філософію, естетику та функціональність виробу. Нижче наведено деякі можливі напрямки розробки концепту в дизайні виробів з хутра:

1. Екологічність: розробка концепту виробів з урахуванням зменшення негативного впливу на довкілля, наприклад, використання вторинних матеріалів, біорозкладуваних матеріалів або енергоефективних технологій виробництва.

2. Модернізація: розробка концепту виробів з урахуванням сучасних тенденцій та стилів, що може включати в себе елементи мінімалізму, геометричних форм, абстракції та ін.

3. Підвищення функціональності: розробка концепту виробів з урахуванням практичних потреб споживача, наприклад, додавання кишень, замків, капюшонів, що можуть збільшити комфорт використання виробу.

4. Етнічність: розробка концепту виробів, що відображають культурні та національні традиції, що може включати в себе використання орнаментів, візерунків, колірної гами тощо.

5. Інноваційність: розробка концепту виробів з урахуванням нових технологій та матеріалів, що може включати в себе використання 3D-друкованих деталей, розумних тканин або використання інтерактивних елементів у виробі.

Ці напрямки можуть варіюватися в залежності від потреб споживача. Основні принципи концептуального дизайну виробів з хутра можуть включати наступне:

1. **Натуральність:** продукти повинні бути створені з натуральних матеріалів, таких як хутро, шкіра та інші природні тканини. Вони повинні бути оброблені та вироблені з максимальним дотриманням екологічних принципів.

2. **Інновації:** продукти повинні бути оригінальні та інноваційні в своєму дизайні. Вони повинні мати новітні функції та можливості, які забезпечують комфорт та задоволення користувачів.

3. **Естетика:** продукти повинні бути привабливими та естетичними. Вони повинні мати високу якість виконання, деталі та оздоблення. Дизайн повинен бути унікальним та виділятися на тлі інших продуктів.

4. **Функціональність:** продукти повинні бути практичними та зручними в експлуатації. Вони повинні відповідати потребам та очікуванням користувачів, а також бути відповідними для певної мети використання.

5. **Соціальна відповідальність:** при створенні продуктів з хутра необхідно враховувати етичні та соціальні аспекти виробництва. Це може включати захист тварин, збереження довкілля та відповідність законодавству.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що концептуальний напрямок в дизайні виробів з хутра можна розглядати з різних поглядів. Однак загалом, він передбачає створення продуктів, які не лише функціональні та практичні, а й мають своєрідну ідеологію та естетику.

Час вносить свої корективи та змінює відношення до власного зовнішнього вигляду. Кожна людина прагне підкреслити свою індивідуальність різними виражальними засобами, одним з яких є вдало підібраний власний гардероб,

до складу якого входить хутровий одяг. Тому в сучасній індустрії моди переважає індивідуальний концептуальний підхід до моделювання та формотворення дизайну хутрових виробів. Також велике значення відводиться проблемам екології та етики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирик Д. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
2. Ловински П. Мода и модельеры. Москва : АРТ Родник, 2011. 192 с.
3. Тканко З. Концептуалізм у сучасній моді: теорія і практика проектування. ВІСНИК Львівської національної академії мистецтв. № 23, 2011.
4. DeLong M. Encyclopedia of clothing and fashion / ed. by V. Steele. Detroit : Thompson/Gale, 2005. 432 p.
5. Nystrom P. Economics of fashion. New-York : The Ronald Press Company, 1928. 462 p.

REFERENCES

1. Kyryk D. Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / edited by V. Shynkaruk. Kyiv: Abris, 2002. 742 c. [in Ukrainian]
2. Lovinski P. Moda i modeleryi. [Fashion and fashion designers] Moscow: ART Rodnik, 2011. 192 c. [in Russian].
3. Tkanko Z. Kontseptualizm u suchasniy modi: teoriia i praktyka proektuvannia. VISNYK Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. [Conceptualism in contemporary fashion: theory and practice of design. Bulletin of the Lviv National Academy of Arts] № 23. [in Ukrainian].
4. DeLong M. Encyclopedia of clothing and fashion / ed. by V. Steele. Detroit: Thompson/Gale, 2005. 432 p.
5. Nystrom P. Economics of fashion. New-York: The Ronald Press Company, 1928. 462 p.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-15>**Svetlana MAKUKHINA,***orcid.org/0000-0001-6269-8406**Senior Lecturer at the Department of Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Languages
Kherson State Agrarian and Economic University
(Kherson, Ukraine) makukhina.svetlana@gmail.com***DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED READING SKILLS**

The article discusses the features of professionally oriented teaching of reading for students non-linguistic higher educational institutions. The educational potential of students of agricultural and economic specialties is directly dependent on the knowledge of a foreign language and the ability to receive original information in this language, actively use authentic resources of the Internet and other sources. Extraction of foreign language authentic information is the foundation on which the further professional activity of a specialist will be built. The paper notes that the essence of professionally-oriented teaching of a foreign language at the present stage also lies in its interdisciplinary integration with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge and form professionally significant personality traits. This process includes both information retrieval and cognitive-linguistic activities. The expansion of international contacts makes it necessary to pay special attention to students' ability to get acquainted with new information in English, perceive it in detail, summarize and annotate. When compiling training materials and manuals for professionally oriented reading, taking into account the specifics of the language being studied in order to implement a differentiated approach in a non-linguistic university, three models for organizing text materials are proposed: a complex of authentic texts, a complex of didactically processed (semi-authentic) texts, a complex of texts modeled according to the "plateau" type. The article presents typology of professionally oriented reading tasks aimed at meeting the information needs, which is necessary for solving professional and communicative informational problems. Attention is focused on the fact that when choosing texts for professionally oriented reading, one should take into account the capabilities of students, their lexical and grammatical level of knowledge of a foreign language.

Key words: *foreign language, professional oriented reading, authentic texts, introductory reading, differentiated approach.*

Світлана МАКУХІНА,*orcid.org/0000-0001-6269-8406**старший викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов
Херсонського державного аграрно-економічного університету
(Херсон, Україна) makukhina.svetlana@gmail.com***РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ**

У даній статті розглядається питання щодо особливостей професійно-орієнтованого читання англійською мовою для подальшої професійної підготовки студентів немовних закладів вищої освіти. Освітній потенціал студентів аграрно-економічних спеціальностей знаходиться у прямій залежності від знання іноземної мови та вміння отримувати оригінальну інформацію цією мовою, активно використовувати автентичні ресурси мережі Інтернет та інші джерела. Вилучення іноземної достовірної інформації є основою, на якій буде будуватися подальша професійна діяльність фахівця. В роботі наголошується на тому, що сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови на сучасному етапі полягає також в його міжпредметній інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості. Цей процес включає як інформаційно-пошукову, так і когнітивно-лінгвістичну діяльність. Розширення міжнародних контактів зумовлює необхідність звернути особливу увагу на вміння студентів знаходитися з новою інформацією англійською мовою, сприймати її детально, узагальнювати та коментувати. При складанні навчально-методичних матеріалів і посібників для професійно орієнтованого читання з урахуванням специфіки мови, що вивчається, з метою реалізації диференційованого підходу в нелінгвістичному закладі вищої освіти запропоновано три моделі організації текстових матеріалів: комплекс автентичних текстів, комплекс дидактично оброблених (напіваавтентичних) текстів та комплекс текстів, змодельованих за типом «плато». У статті подано типологію завдань професійно орієнтованого читання, спрямованих на задоволення інформаційних потреб, необхідних для вирішення професійно-комунікативних інформаційних завдань. Акцентовано увагу

на тому, що добираючи тексти для професійно орієнтованого читання, слід враховувати можливості учнів, їх лексико-граматичний рівень володіння іноземною мовою.

Ключові слова: *іноземна мова, професійно-орієнтоване читання, автентичні тексти, ознайомлююче читання, диференційний підхід.*

Problem setting. Teaching professionally oriented reading in a foreign language in a non-linguistic university is an important moment in the preparation of students, since foreign-language scientific and technical texts are the main source of information for a modern specialist. One of the main tasks at the non-linguistic faculties of universities is to prepare students for the use of knowledge of a foreign language in their future professional activities, namely, teaching the future specialist to read and understand (without a dictionary) the content of texts in their specialty. It should be noted that in the system of professionally oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic faculties of universities, a special place is occupied by training in information retrieval and reading of scientific and technical texts on certain branch of knowledge.

Proficiency in reading in a foreign language allows you to realize such aspects professional activities, as timely acquaintance with new discoveries and trends in the development of science and technology, the study of modern technologies, and thereby improve professional qualifications. As a result, it is becoming increasingly important issues of developing effective methods of teaching professionally oriented reading in a non-linguistic university.

Analysis of recent researches and publications.

The study of problem associated with teaching professionally oriented reading was carried out by such scientists as A. Balakhonov, H. Barabanova, S. Zhukova, T. Klepikova, E. Krylova, I. Osipova, E. Panina, T. Serova, E. Tarasova, O. Tarnopolskyi, H. Widdoswon and others.

M. Shilovskaya notes that mastering the skill of academic reading seems to be one of the goals of teaching students of non-linguistic universities. On one side, in modern society, reading is one of the most important means of obtaining information, a channel for adequate inclusion in global information field. On the other side, the course “English for Special Purposes” involves the study of a large number of original non-adapted literature, the study of highly specialized and scientific vocabulary.

Yu. Kucherenko notes that the importance of using authentic sources in teaching reading. Work on authentic texts not only positively affects the emotional sphere of the student’s personality, but also leads to activation and enrichment of the vocabulary of students, expands the socio-cultural component of their foreign language speech competence.

The purpose of the study is to identify typical causes of difficulties when teaching students to read professionally-oriented English texts, as well as searching and suggesting effective ways to overcoming.

Presentation of the main material. Professionally oriented reading is a complex speech activity, which is conditioned by the informative needs of students, aimed at the perception and understanding of the text on foreign language. This type of cutting activity occupies a leading place in its importance and accessibility, as it gives opportunities for a future specialist to receive knowledge in the field of scientific and technological progress. Reading in a foreign language gives you the opportunity to see ways of expressing things that are different from your native language. thoughts, other connections between form and meaning, which allows a deeper understanding of certain phenomena in the native language. Thus, apart from practical knowledge of the language, in the process of learning the personality of the student himself, his thinking, memory develops and forms, auditory, visual and motor skills are improved sensations. The student needs to learn how to work independently with texts. The teacher supervises the independent activity of the student, achieving the formation of skills and abilities necessary for reading. The teacher’s task is to remove lexical and grammatical difficulties that may arise in the process life of a professionally oriented text. Students who know how to read literature on specialties and extracting the necessary information from various sources in a foreign language, as a rule, become highly qualified specialists and competitive in the labor market. Speaking about the process of teaching professionally oriented reading in non-linguistic university, the teacher must understand that reading texts in the specialty can be complicated by ignorance or misunderstanding of language phenomena inherent in a foreign language (Барабанова, 2005: 120).

Practice shows that students entering the technical universities have, as a rule, different levels of training in a foreign language. Under these conditions, the traditional, undifferentiated, approach to teaching professionally oriented reading is presented insufficiently effective. Focus on leveling the student’s preparation, ensuring a certain general level of reading proficiency does not allow for full to the extent to actualize the individual abilities of

the student, to realize personal potential of each, provide opportunities for individual development. Considering that the basic requirement for the selection of reading materials in modern methods of teaching a foreign language is their authenticity, a differentiated approach to teaching reading involves allowing objective contradiction between the requirement of authenticity and accessibility texts for the reader. The resolution of this contradiction in line with differentiated learning to read is possible through the use of different text types.

From the point of view of authenticity in linguo-didactic research, two main types of text are distinguished: authentic and didactic processed (semi-authentic). Authentic materials mean texts that native speakers produce for native speakers, i.e. actually original texts created for real conditions, and not for educational situations. Semi-authentic texts are authentic texts adapted by reductions and compilations for educational purposes.

In order to ensure the availability of texts for students with a low level knowledge of a foreign language, in particular English, it is possible to highlight one more type of texts – texts modeled according to the “plateau” type.

Thus, for the purpose of differentiated training, professional oriented reading is offered the following typology of texts: a) actually authentic, b) didactically processed (semi-authentic), c) texts modeled on the “plateau” type. Authentic texts are created by native speakers for native speakers for consumption in a native environment. Semi-authentic texts are created by native and/or non-native speaker, based on original language materials, but adapted to fit curricular needs.

Plateau texts are defined as “retold” (abstracted by a specialist and a teacher of foreign language) original texts with the preservation of the main features of authenticity. The simulated texts are accompanied by a reference apparatus as a support for understanding at the semantic and conceptual-evaluative levels of the text. It is important to emphasize that the modeling of texts according to the “plateau” type is not intended to create artificial reading conditions (eliminate difficulties) rather ensure accessibility text, the feeling of success in the reader. Saving in the text features of authenticity allows us to talk about the natural nature of the reading process.

Didactic processing of the characteristics of the language level implies: at the grammatical level, the division of a complex sentence, containing several grammatical phenomena into several components; on lexical level, the replacement of polysemantic terms by unambiguous ones in a given context, adding background information; replacement of commonly

used terms equivalents in accordance with the context; replacement of special terms, abbreviations, neologisms not registered in dictionaries description in the help desk; accompaniment of non-equivalent vocabulary help desk.

Compilation of texts according to the “plateau” type (modeling) is summarizing while maintaining the conceptual and content model of the text and basic properties of authenticity. Modeling means recreating educational text of the main characteristics of the original text, related both to its structural and semantic organization, and to the linguistic side (Гришкова, 2007: 150). Thus, when compiling training materials and manuals for professionally oriented reading, taking into account the specifics of the language being studied in order to implement a differentiated approach in a non-linguistic university, you can offer three models for organizing text materials:

- 1) a complex of authentic texts with a consistent increase in volume, complexity of content, problematic;
- 2) a set of didactically processed (semi-authentic) texts with a consistent increase in volume, complexity of content, problematic;
- 3) a complex of texts modeled according to the «plateau» type, with consistent transition to semi-authentic texts. Each set of reading materials accompanied by a system of tasks that provide guided practice in reading.

Thus, we get a system of work that combines controlled practice in reading (external differentiation) and the organization of an autonomous educational student activities (internal differentiation). Guided practice in reading is organized on the basis of differentiated complexes of texts and an invariant system of tasks in each complex, which includes: lexical and grammatical block aimed at creating a base receptive language means, the development of compensatory skills and the development learning skills; mastering the ways of carrying out activities, which includes basic skills of semantic processing of information, mastery of compensatory skills of orientation in the text and learning tasks by types of reading (introductory and studying), which involves the solution of professional and communicative information tasks that determine a differentiated use of these types of reading (Тарнопольський, 2011: 245). When developing them, it is important to rely on typology of professionally oriented reading tasks for a specialist (engineer) aimed at meeting the information needs:

- 1) search for actual data with a set goal and a known method actions;
- 2) determination of the method of action for the set goal;

3) development of new information based on a comparison of existing information explicitly;

4) satisfaction of interest in new / delayed use.

In this block, the following types of tasks can be distinguished, focused on independent decision-making: problem-search and tasks aimed at on the development of new information, a method of action, the argumentation of a personal position.

We can suggest some assignments for introductory reading:

Problem-search tasks:

1. Highlight information that reflects a modern approach to the problem.

2. Make a list of the most significant problems for you that are covered in text.

3. Based on the read article, suggest a topic / problem for group discussions.

Tasks aimed at arguing a personal position:

1. Compare the information of 2 articles, determine the match / mismatch authors' positions.

2. Think over the possible end of the article and your position on the problem.

3. Decide which of the following descriptions best describes main technical characteristics

4. List the facts on the basis of which the author builds his conclusions; In your opinion, do these facts give grounds for such conclusions? Do you agree with the author's position regarding certain facts described in the text?

The following tasks can be examples for learning reading.

Problem-search tasks:

1. Choose the most illustrative examples, make a classification scheme.

2. Give a brief comment on the content of the article.

3. Evaluate the stated facts in terms of reliability, evidence information.

Differentiated complexes of materials and tasks for controlled reading practices within the framework of the proposed models make it possible to provide a consistent increase in the level of reading proficiency in a foreign language from weak to strong. When meeting program requirements a differentiated approach allows stronger students to reach the level exceeding program requirements, and for weaker students to provide the quality of the program (Widdowson, 1990: 118). Conditions for autonomous learning activities are recommended to be created on basis of the interdisciplinary context of professional student training using contextual learning technologies.

Conclusions. Students should be able to read scientific, publicistic and business texts in their specialty. Therefore, one of the tasks of teaching English in non-linguistic university is the formation of students' skills to work with the original English-language literature in the specialty. Thus, for purposeful teaching of reading in the specialty a systematic approach to the selection of texts for reading should be provided. This will naturally lead not only to the acquisition of reading skills and level of English proficiency, but also to strengthening the professional orientation with teaching foreign languages in a higher educational institution.

BIBLIOGRAPHY

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія. Київ : Фірма «Інкос», 2005. 315 с.

2. Гришкова, Р. О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. 2007. Т. 71. Вип. 58. С. 149–154.

3. Тарнопольський О. Б., Корнева З. М. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*. 2011. Вип. 18. С. 231–239.

4. Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 1990. 213 p.

REFERENCES

1. Barabanova H. V. *Metodyka navchannia profesiino-orientovanoho chytannia v nemovnomu VNZ [Methodology of Teaching Professionally-oriented Foreign Reading to the Students of Non-Linguistic Tertiary Schools] : monohrafiia*. Kyiv : Firma "Inkos", 2005. 315 p. [in Ukrainian].

2. Hryshkova, R. O. *Mizhpredmetna koordynatsiia u navchanni profesiino spriamovanoi anhliiskoi movy ta fakhovykh dystsyplin. [Interdisciplinary coordination in the ESP and major discipline teaching] : Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu im. Petra Mohyly*. 2007. T. 71. Vyp. 58. pp. 149–154. [in Ukrainian].

3. Tarnopolskyi O. B., Kornieva Z. M. *Aspektnyi pidkhid do navchannia anhliiskoi movy dlia spetsialnykh tsilei u nemovnykh VNZ [Aspect approach to learning English for special purposes in non-linguistic universities] : Visnyk KhNU im. V.N. Karazina*. 2011. Vyp. 18. pp. 231–239. [in Ukrainian].

4. Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 1990. 213 p.

УДК 808:659.3(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-16>**Юлія МАСЛОВА,***orcid.org/0000-0002-5568-8282*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри документно-інформаційних комунікацій

Національного університету «Острозька академія»

(Острог, Рівненська область, Україна) *yuliia.maslova@oa.edu.ua*

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЗООМОРФНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНОМУ ГАЗЕТНОМУ УКРАЇНСЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ ВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Актуальність дослідження зооморфної метафори в газетному дискурсі самоочевидна, адже ця тема не достатньо досліджена й часто-густо не перебуває в колі зацікавлення науковців. Газетний дискурс у нашій розвідці розуміємо як складний соціокультурний, лінгвоетнічний феномен, що став полівекторним за своїми різноманітними експлікаціями, складним за змістом і структурою побудови у зв'язку з повномасштабним вторгненням російської федерації. Українськомовний сучасний газетний текст воєнного періоду – яскравий приклад використання **зооморфної метафори**, яка є одним із засобів творення мовної картини світу сучасних журналістів; вона постає певною лінзою, яка доволі чітко відображає етнічні символи й стереотипи народу в період змін. Відтак зоонімні характеристики й риси людини, що виникали історично, на підґрунті образного уявлення про тварин, найбільш яскраво репрезентують національну самобутність мови. Домінантною рисою зооморфних метафор є те, що алегоричний образ тварин спирається на національні, соціальні, гендерні стереотипи свідомості, експлікує мовні тренди певного періоду, епохи, культури й світогляду. Семантика зоонімів, що експлікована в мові сучасних українськомовних газетних видань, досить різнобарвна, переважно негативно конотована, спрямована на алегоричну типологію ворога, найчастіше всього метафоричну, наділену виразними експресивними семантико-стилістичними відтінками пейорації з елементами образності, що зумовлено воєнними діями та російською агресією. Установлено, що зоосемантичні алегорії в газетному дискурсі України функційно продуктивні, адже вони репрезентують певні асоціації тварин із тими чи тими рисами людської поведінки, за їхньою допомогою можна передати латентні сенси, увиразнити текст, наголосити на зовнішніх ознаках людини, предмета чи явища, а також передати внутрішні якості й ціннісні орієнтири в дихотомії «свій-чужий».

Ключові слова: газетний дискурс, зооніми, газетний текст, зооморфна метафора.

Yuliia MASLOVA,*orcid.org/0000-0002-5568-8282*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Document and Information Communications

National University of Ostroh Academy

(Ostrog, Rivne region, Ukraine) *yuliia.maslova@oa.edu.ua*

REPRESENTATION OF ZOOMORPHIC METAPHOR IN CONTEMPORARY NEWSPAPER DISCOURSE IN UKRAINIAN LANGUAGE OF THE WAR PERIOD

The relevance of the study of the zoomorphic metaphor in newspaper discourse is self-evident, because this topic is not sufficiently researched and is often not in the circle of interest of scientists. In our research, we understand the newspaper discourse as a complex socio-cultural, linguistic-ethnic phenomenon, which has become multi-vector in its various explanations, complex in terms of content and construction structure in connection with the full-scale invasion of the Russian Federation. The Ukrainian-language modern newspaper text of the war period is a vivid example of the use of a zoomorphic metaphor, which is one of the means of creating a linguistic picture of the world of modern journalists, it acts as a certain lens that quite clearly reflects the ethnic symbols and stereotypes of the people in the period of change. Therefore, the zoonymic characteristics and features of a person, which arose historically, on the basis of a figurative imagination about animals, most vividly represent the national identity of the language. The dominant feature of zoomorphic metaphors is that the allegorical image of animals is based on national, social, gender stereotypes of consciousness, explains the linguistic trends of a certain period, era, culture and world view. The semantics of zoonyms, explicated in the language of modern Ukrainian-language newspapers, is quite colourful, mostly negatively connoted, aimed at an allegorical typology of the enemy, most often metaphorical, endowed with expressive semantic and stylistic shades of pejoration with elements of imagery caused by military actions and Russian aggression. It has been established that zoosemantic allegories in the newspaper discourse of Ukraine are functionally productive, because they represent certain associations of animals with certain features of human behaviour; with their help you can convey latent meanings,

emphasize the text, emphasize the external features of a person, object or phenomenon, and convey internal qualities and value orientations in the dichotomy "own-other".

Key words: newspaper discourse, zoonyms, newspaper text, zoomorphic metaphor.

Актуальність дослідження. Російська агресія дала поштовх сильному емоційному сплеску для народу України, який важко висловити літературними словами, тому в публіцистиці журналісти активізували експресивну лексику для номінації всіх перипетій сьогодення. Автори газетних видань у процесі ословлення нових понять і явищ, пов'язаних із воєнними подіями, вдаються до креативної мовотворчості, щоб якомога влучніше й красномовніше передати своє бачення й розуміння ситуації. Популярним засобом вираження в газетному дискурсі стає оцінно-експресивна зоометафора, яка здатна продукувати стереотипи, ментальні образи, що апелюють до певного етносу, народу, нації. Відтак, зооморфна метафора – це вид вторинної номінації, для якого властиво перенесення певних рис представників тваринного світу на людину, предмет чи явище. В основі такої метафори покладена національно маркована й соціокультурна система асоціацій, що пов'язана зі світом фауни та людського побуту. Варто зауважити, що маркер схожості, на якому ґрунтується метафорична трансформація зоореалій, різноманітний: зовнішня й інтелектуальна подібність, внутрішні якості, особливості поведінки, звуковимови, невербальних сигналів тощо. Відтак автори газетних текстів намагаються «купувати» увагу читачів влучною алегорією, експресією тваринної семантики, навмисним порушенням літературних норм і прагненням до свободи слова через стилістично знижену лексику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Газетний дискурс завжди був об'єктом активних наукових розвідок у багатьох сферах. Лінгвостилістичному аспекту вивчення саме газетного дискурсу присвячено праці А. Загнітка, О. Попкової, Л. Тишакової, О. Хорошун, М. Навальної та ін. Досить вдало актуалізовано вивчення теми етнічних символів та стереотипів в українській зоонімній терміносистемі в наукових працях Л. Крижко, дослідник О. Лазер-Паньків детально описує особливості давньогрецької зооморфної метафори на позначення рис характеру людини. Уживання метафор у текстах газетно-журнальної періодики, їхні типи, види, напрямки метафоризації і семантику аналізує українська вчена Л. Федорова.

Об'єктом нашої наукової розвідки стали зооніми, що активно використовують журналісти в сучасних українськомовних газетних текстах воєнного періоду (2014–2023 р.) для зооморф-

ної метафоричної й фразеологічної характеристики людини, нації, країни, предмета чи певного явища. Ми детально аналізували тексти сучасної офіційної української преси: «День», «Україна молода», «Урядовий кур'єр», «Голос України», а також матеріали регіональних та вузькопрофільних видань: «Час», «Високий замок», «Волинь», «Ракурс», «Чорноморські новини», «Рівне вечірне», «Галичина», «Ратуша», «Свобода», «Звягель» та ін.

Мета дослідження. Усебічний наліз семантичних і функційних особливостей зооморфних метафор у газетному дискурсі на матеріалі сучасної преси в Україні.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи специфіку газетного дискурсу, варто зауважити, що поняття дискурсу значно ширше від поняття тексту. Дискурс – це відразу і процес мовленнєвої діяльності, і її результат (тобто текст), тому дискурс осмислюємо як надскладне комунікативне явище, що вміщує лінгвокультурний контекст, детальну інформацію про комуніканта, комуніката і респондента та основні відомостей про процес кодування й декодування тексту. Газетний дискурс – один із видів масово-інформаційного дискурсу, який є інституційним типом дискурсу і виконує важливі для сучасного суспільства функції: кодує інформацію для певної аудиторії, розважає і впливає на масового читача (Р. Водак, Т. ван Дейк, М. Макаров та ін.). На потребі детальніше досліджувати такий аспект газетного дискурсу, як взаємодії комуніканта й реципієнта, наголошували вчені Г. Почепцов, А. Загнітко, Ю. Карпенко та ін. Досить слушно зауважує вчений Ю. Карпенко, що для впливу на аудиторію журналісти використовують різні тактики донесення інформації, різні прийоми та засоби її вербалізації, намагаючись впливати на читача за допомогою поєднання експресії і стандарту (Карпенко, 2018). Однак російська агресія і напад зумовили те, що автори почали забувати про стандарти журналістської етики й вдаватися до надзвичайної експресії у своїх творчих доробках.

Динамічність реагування газетного дискурсу на трагічні події в Україні яскраво репрезентує кардинальна зміна його контенту, способів подання інформації й ужитих для цього засобів вираження на початку повномасштабного вторгнення російської федерації на територію нашої держави в лютому 2022 р. Важливого значення набуло

питання, ЩО сказати аудиторії і ЯК саме, ЯКІ дібрати слова, щоб передати психологічний стан розпачу, тривоги й емоційного сплеску народу. Тому журналісти вдаються навіть до змалювання страшної навколишньої дійсності через тваринну семантику, що допомагає зрозуміти сенс жахів війни, зробити наочними і сенсорно пізнаваними образи ворога. «Уподібнення тваринам було і залишається досі онтологічною основою світогляду як первісної, так і сучасної людини», – вважає вчена Т. Єщенко, що цілком виправдано, адже завдяки використанню зоометафор можна красномовніше передати почуття й бурхливі емоції від реального буття українців (Єщенко, 2010:229). Відтак експресивні номінації, пов'язані з ворогом, мають негативно-іронічну конотацію, а також указують на неймовірну лють, жагучу ненависть до нього й рясніють на шпальтах газет оцінними лексемами та словосполученнями. Журналісти ніби вивільняють творчі потенції своєї мовної особистості через газетний текст, який є репрезентантом власної креативної індивідуальності. Автори намагаються «купувати» увагу читачів влучною алегорією, експресією, навмисним порушенням літературних норм і прагненням до свободи слова через стилістично знижену лексику.

За функційним характером зооморфна метафора, якою активно послуговуються журналісти, має декілька типів, що входять до означуваного метафоричного контексту:

1. Назва тварини. Людина, нація, країна, предмети або певні явища, подібні до цієї тварини за інтелектуальними здібностями, манерами поведінки, характером, зовнішніми ознаками. Трапляються і зоонімні фразеологізми, а також їхні трансформовані конструкції.

1.1. Зоометафори (назви тварин), напр.: *мавпа*, *коза*, *баран*, *осел*, *свиня*, *собака*, *лисиця*, *вовк*, *лев*, *кінь*, *миша*, *щур*, *пацюк*, *кіт*, *віл*, *олень*, *білка*, *лисиця*, *бобер*, *ведмідь*, *слон*, *бегемот*.

Порівняймо: «*Нова обкладинка Charlie Hebdo: мавпа-Путін мочиться на ядерну кнопку*» (Високий замок. – 02.03.2022), «*Для чого українці “водять козу” від хати до хати, чому козел – поганий, а коза – добра, та від якої породи цапа пішли кацани?*» (Високий замок. – 29.12.2014), «*А Зеленський не попросив вибачення ні за «Україну-повію», ані за «томос-термос», ані за «сеньйор голодомор», ані за українську армію, яку на сцені «95-го кварталу» зображували в образі тупого барана*» (Україна молода. – 18.08.2022), «*Зеленському знадобиться цап-відбувайло. І ним буде Шмигаль*» – політолог» (Gazeta.ua. – 21.09.2022), «*Не було б свиней біля корита,*

якби не барани біля урн» (Волинь. – 19.07.2019), «*Собаки путіна – в житті справжні свині*» (Галицьке слово. – 07.10.2022), «*Сьогодні Росія нагадує хижку лисицю, яка залізла на дах курятника і волає, що на неї напали кури – Джен Псакі*» (Час. – 02.02.2022), «*Бункерного пацюка з Кремля попросили прокоментувати інтерв'ю колишнього канцлера Німеччини Ангели Меркель газеті Die Zeit*» (Ракурс. – 09.12.2022), «*Розбиратися в деталях грізні цих пацюків немає сенсу. Але це надзвичайно позитивні сигнали про руйнування усталеної неформальної ієрархії влади у москві*» (Високий замок. – 29.12.2022), «*Людина-лев чи людина-шакал?*» (День. – 16.11.2022), «*Днями почув: «Перекладачка Єрмака на переговорах казала, що він бився за інтереси України, як лев»*» (Gazeta.ua. – 27.07.2022), «*Це благодійна гра-клікер, де котики ЗСУ, територіальної оборони та поліцейські звільняються рідну землю від рашистської навали*» (Час. – 12.07.2022), «*Наші захисники-герої воюють із ганебними мишами*» (Високий замок. – 2022. – 29 бер.), «*Свинособака. Львівський художник Василь Паляниця влучно зобразив російського солдата у вигляді свинособаки-мародера*» (Високий замок. – 2022. – 20 квіт.), «*Слід було доводити, що ти – адекватна людина, а не «олень»*». Морально гнобили так, що жити не хотілося. Генерали отримали нові посади, звання, нагороди, а солдати – каліцтва, домовини й тюремні строки» (Звягель. – 04.12.2020), «*Путін як білка в колесі біжить по гусеницях розбитого російського танка і вже видихається*» (Високий замок. – 29.08.2022), «*Бункерний щур загнаний в кут. Його час стрімко закінчується*» (Gazeta.ua. – 28.09.2022), «*Путін – щур у п'ятому куті*» (Високий замок. – 08.07.2022), «*Путін – захланий щур на українському зерні*» (Високий замок. – 01.08.2022), «*«Путін – щур із бомбою»: експерт оцінив можливість застосування ядерної зброї Росією*» (Gazeta.ua. – 01.09.2022), «*Там усілися делеговані ними слуги. Вірні і дресировані, як бійцівські пси. Вони є провідною силою в парламенті і протягом усього часу після Революції Гідності слухняно виконують волю хазяїв*» (Чорноморські новини. – 23.04.2016), «*Хоча були серед них і такі здорові, чисто бегемоти. І на обличчя дуже злі. Один з тих нерусских у мого сусіда труси три пари дібрав, а потім почав і жіночі труси пакувати*» (Ратуша. – 12.10.2022), «*Ясна справа: дарованим коням у зуби не зазирають, але до самих оцих “коней” Stridsvagn 103 варто придивитися*» (Час. – 07.01.2023), «*За рівнем впливу «РІА Новості» не до порівняння з тим же «Інтером». Це як Моська і слон*» (Високий замок. – 16.05.2018),

«Але замала овеча шкура для **ведмедя**. Не сховати під нею ні істинних намірів агресора, ні хижого вищеру» (Урядовий кур'єр. – 26.02.2020), «Російський паспорт чи «донбаський **кінь**»?» (Урядовий кур'єр. – 26.04.20219).

1.2. Зоометафори-орнітоніми (назви птахів), напр.: синиця, яструб, орел, голуб, сокола, ворона, індик, соловей, горобець, сокіл, зозуля, лелека, дятел, журавель, синиця, півень, курка, квочка. Пор.: «Оновлена, європейська Україна – **журавель** у небі, а можливість зараз і негайно нажитися – реальна **синиця**» (Чорноморські новини. – 23.04.2016), «**Сокіл** із Наддніпряниці. Льотчик-винищувач із Полтавщини Вадим Ворошилов за один виліт збив п'ять дронів-камікадзе, відвів свій уражений літак якнайдалі від населеного пункту й катапультивався» (Урядовий кур'єр. – 06.12.2022); «Перший **сокіл** – Ленін, другий **сокіл** – Сталін...» (Високий замок. – 12.11.2015), «Позивний «**Орел**» слід було заслужити» (Урядовий кур'єр. – 05.01.2023); «Віктор Голуб про **сіру ворону** війни» (Голос України. – 12.03.2022), «Легітимний **голуб** миру» (День. – 02.03.2018), «І збав нас, Боже, від **голубів-псевдомиротворців**, які пропонують завершити війну за один день, – пише музикант 43-річний Святослав Вакарчук» (Gazeta.ua. – 19.09.2018), «Історія до сліз: «Владика, **голуб** – це ти?..» (Волинь. – 03.09.2022), «Чи матюкаються **солов'ї**? Нецензурна лексика в часи війни» (Радіо Свобода. – 23.06.2022), «Доки **півень** не клюне, або Коли запрацює фактор готовності тероборони» (Проскурів. – 03.02.2022), «Добровольці були потрібні, щоб зупинити ворога, і стали зайвими, як тільки розпочалися торги у Мінську і вилупилася, як із яйця, підкинутого **зозулею** в чуже гніздо, політика «ні війни, ні миру» (Чорноморські новини. – 20.02.2016), «Не ріжте **курку**, що несе золоті яйця» (Урядовий кур'єр. – 30.05.2017); «Бо хто ж на Банковій стане різати **курку**, яка несе золоті яйця» (Час. – 13.01.2023), «Бо народ без неї – це як **курка** без голови» (День. – 13.02.2017), «Одне слово, те, що відбувається тепер, наприкінці зими хижим **яструбам війни** та брехливим ідеологам не могло привертися навіть у снах-жахах» (Урядовий кур'єр. – 11.06.2022), «Чому проросійським «**орлятам**» досі не підрізали крила, і які наслідки це матиме для України – у розмові з політичним експертом Михайлом Басарабом» (Високий замок. – 16.05.2018).

1.3. Зоометафори-іхтіоніми (назви риб), напр.: акула, щука, товстолобик, карась, золота рибка. Пор.: «Напередодні Дня журналіста, разом з **акулами** пера і мікрофону, воїни та податківці

виїхали на Памір» (Час. – 04.06.2015), «**Акула** пера у президентських сітках» (Україна молода. – 22.10.2014), «Просто треба обрати Президентом Джина (чи хто там ще може виконувати бажання?). І в жодному випадку не голосуйте за **Золоту Рибку**: в неї обмеження на кількість бажань» (Версії. – 30.03.2019), «А так, як кажуть в народі, на те вона і **щука** в річці, щоб **карась** не дрімив. Лише так, силою друкованого слова, Майданом тощо можна повпливати на тих, від кого залежить наше життя» (Полісся. – 02.12.2017), «Саакашвілі – це **щука**, яка не дасть Порошенкові дрімати...» (Високий замок. – 09.11.2016).

1.4. Зоометафори (назви плазунів, земноводних, моллюсків), напр.: змія, гад, гадюка, ящірка, крокодил, слимак. Пор.: «Миролюбні **гади**» (Дзеркало тижня. – 13.01.2017), «**Гади** москалі, вони завжди були агресивними, тупими й жорстокими...» (Україна молода. – 09.01.2019); «Стріляє, **гад**, прямо зі своїх позицій, розвертається і віткає...» (Волинь. – 2022. – 17 черв.); «За словами Влада Росса, дуже важливо, щоб переміг саме Сергій Собянін, оскільки «із цієї клоаки, всіх цих **змій та скорпіонів**» він є найбільш пристойним російських лідером» (Волинь. – 2022. – 26 груд.), «У нас поки з інформації тільки радіо та оце ви щось розкажете. Бийте їх, хлопці, до самого кінця, бо інакше ця **гадюка** відродиться – і знову приповзе» (Рагуша. – 12.10.2022), «Оцеї “безбашенний” танк – це чиста **рептилія** у металевому вигляді. Такий плякатиий “**крокодил**”, якого у високій траві, посеред кукурудзи, соняшників взагалі не видно. Ну, просто не танк, а **змія, крокодил, ядовита ящірка**, яка повзе поміж травами» (Час. – 07.01.2023).

1.5. Зоометафори (назви комах), напр.: жук, джміль, муха, трутень, саранча, бджола, тарган. Пор.: «Іспит, слава Богу, приймав дід Яценко. Той теж мав **мухи** в носі» (Gazeta.ua. – 23.09.2021), «Українці, як ті **бджоли**, самоорганізувалися миттєво» (Час. – 20.12.2014), «Українці нагадують **бджіл**. **Трутні** теж є. Але, не дай Боже, чужому запхати руку в наш вулик» (Gazeta.ua. – 27.04.2021), «**Трутні** у «телеку»» (Україна молода. – 20.11.2019), «Інформація, яка лине звідусіль, підтверджує, що ворог зібрав велику купу **саранчі** і тепер колонами, то тут, то там – суне її на нашу землю» (День. – 01.03.2022), «Усі завдання бойового льотчика – пов'язані з ураженням противника, зупиненням маси тієї орди, яка, як **саранча**, лізли у будинки, міста та до мирних українських людей» (Кременчуцька газета. – 20.06.2022), «15-річний хлопець із Чернігова розповів про пережите на війні ... то ми

чули вночі, як вони трошили хату, як **саранча** все виїдали» (Радіо Свобода. – 28.09.2022), «Росіяни, як **саранча**, сунуть в західному напрямку» (Україна молода. – 26.06.2022), «Але це зовсім не означає, що вусатий **тарган** уже готовий віддати якийсь конкретний наказ про вступ армії Білорусі у війну» (Gazeta.ua. – 10.10.2022), «У зрі необхідно здолати лідерів орків, таких як «дон», вусатий **тарган** і міністр непотрібних справ росії» (Час. – 12.07.2022), «Не дивлячись на зубожіння власного народу, білоруський **диктатор-колорад** в угоду кремлівському-терористу йде вірною дорогою в економічну, політичну та військову прірву» (Україна молода. – 23.12.2022).

1.6. Зоометафори (міфічні й доісторичні назви тварин), напр.: **дракон**, **монстр**, **циклоп**, **динозавр**, **кентавр**. Пор.: «Українці і московський **дракон**» (Голос України. – 09.06.2022), «У центрі Рівного з'явилися “зуби **дракона**”» (Волинь. – 2022. – 26 груд.), «Якщо дозволити Росії вийти непокараною, виросте ще більший **монстр**. Боюся, світ не може уявити, що можуть виплекати ці жорстокі брехливі дикуни» (Gazeta.ua. – 30.06.2022), «Кінець **монстра**: залишки КПУ поповнили список заборонених проросійських партій» (Україна молода. – 14.07.2022), «Це дублювання, але з різними стратегіями, бо кожна команда сама собі свою придумала, призводить до того, що **монстр** помирає від «тисячі порізів» (стара китайська стратагема), а одна з незалежно випущених (часто навмання) стріл ймовірно потрапить в око **дракона**. Але російська армія зустрілася з українським суспільством, і в такому протистоянні шансів у російській армії нема» (Високий замок. – 06.03.2022), «Все не нахлебеться **Циклоп**» (Високий замок. – 25.10.2022), «Убити **кентавра**: чому СБУ виконує невластиві їй функції та ігнорує серйозні загрози нацбезпеці» (Україна молода. – 14.09.2021), «Тупість російського **динозавра**. Йдеться про РФ – найбільшу за територією країну світу, головним експортним товаром якої є нафта і газ. Ця країна сама виглядає як гігантський **динозавр** з величезним тулубом і мікроскопічним мозком» (Час. – 06.05.2022).

2. Частина тіла тварин, напр.: **пазурі**, **роги**, **кігті**, **морда**, **писок**, **грива**, **клешні**, **копита**, **крила**, **щупальця**, **хвіст**. Пор.: «Дарма, що від коаліції лишилися **роги і копита**» (Чорноморські новини. – 23.04.2016), «От ... нахабні **морди!**» (Час. – 29.01.2022), «На честь Перемоги приготую десерт із **мордою** путіна» (Волинь. – 21.01.2023), «Бреше глава МЗС росії Лавров. Та коняча **морда** нещодавно на Петербурзькому економічному форумі заявила журналістам, що росія, мовляв, не

вторгалася в Україну...» (Звягель. – 22.08.2022), «Із рашистських **пазурів** вирвали дворазову олімпійську чемпіонку. Це відбулося в результаті обміну в'язнів» (Голос України. – 09.12.2022), «Говорив, що над Україною нависла двоголова тінь російського імперіалізму, яка тільки й чекає, щоб якнайшвидше запуснути свої **пазурі** в живе тіло...» (Урядовий кур'єр. – 07.01.2023), «Росію можуть взяти «під **крило**» – волонтерка» (Gazeta.ua. – 22.01.2023), «Тепер цю фразу я чую від багатьох людей, кого зачепило чорне **крило** війни...» (Зоря. – 13.09.2022), «Війна зачепила чорним **крилом** і родину п'ятирічної Даринки Радченко» (Урядовий кур'єр. – 28.12.2022); «І жорстока війна не знищила «**щупалець** путінського міра» (Волинь. – 01.09.2022), «Може таки вже варто визначитись, чи українці таки вкоротять отим тварюкам їхні криваві **щупальця**» (День. – 16.03.2022), «На донбаські **щупальця** не вистачає ресурсів» (Gazeta.ua. – 10.07.2018), «Замість сильної руки є лише липка від страху путінська **клешня**» (Gazeta.ua. – 20.08.2022), «Якщо ми дозволимо путіну або його наступникові на кремлівському троні відростити свої відрубані **клешні**, просочені кров'ю українців, наступна війна буде неминуча, і цивілізований світ заплатить утричі більшу ціну, ніж сьогодні. Покладімо край російському фашизмові прямо зараз...» (Голос України. – 22.06.2022), «Українська армія вас б'є у **хвіст і гриву**» – Юценко звернувся до московсько-фашистських орків» (Gazeta.ua. – 04.05.2022), «Проте об Україну поцербилися **зуби**, надламалися **кігті**» (Урядовий кур'єр. – 26.02.2020).

3. Номінації житла тварин: **кубло**, **барліг**, **лігво**, **нора**. Зазначені лексеми спостерігаємо в прикладах: «Кандидат юридичних наук Григорій Омельченко виданню *sensor.net* розповів, як знищити зміїні **кубла** іранських «Шахідів» (Кременчуцька газета. – 22.10.2022), «**Кубло** ворожої артилерії» (Миг. – 22.12.2022), «Біля Мелітополя знищили чергове «**лігво** окупантів» (Gazeta.ua. – 12.12.2022), «Згодом повідомили, що містяни чули роботу місцевих партизанів, які буквально знищили **лігво** розпусти, яким хвацько користувалися вороги» (Волинь. – 30.08.2022), ««Завтра ж, тільки-но вдарять перші дзвони до утрени, побіжить він, не оглядаючись, підібгавши хвоста, до свого **барлога**», – написав секретар РНБО у соцмережах» (Високий замок. – 07.01.2023), «Будемо, однак, сподіватися, що у нашої влади, керівництва ЗСУ, інших силових структур вистачить здорового глузду, щоб прискорити загибель московії, повернути загарбані території й бути готовими до будь-яких варіантів розвитку подій,

найкращий з яких – добити ворога у його **норі**, не надто самозаспокоюватися здобутими перемогами. Найважче – попереду» (Вісті Ковельщини. – 22.09.2022).

4. Зоометафори із семантикою динаміки на кшталт: *брикатися*, *злягатися*, *шкіритися*, *гарчати*, *плести павутину*, *скалитися*, *звірити*, *скакати*, *повзати*, *гарцювати*, *показати зуби*. Порівняймо: «Тристороння домовленість важлива для нас тим, що у випадку, якщо Росія вкотре надумає **брикатися** і всупереч домовленостям виставить убивчі розцінки, її апетити втамує європейська спільнота» (Високий замок. – 02.11.2014), «Путінський режим, що намагався **злягатися** з трупом СРСР, отруївся його трубною отрутою і починає агонізувати» (Gazeta.ua. – 01.08.2022), «Хоч російська пропаганда нагадує побитого пса, вона продовжує хижо **гарчати** і **шкірити** ще гострі зуби» (Урядовий кур'єр. – 11.06.2022), «Центр стратегічних комунікацій разом з Texty.org.ua дослідили основні наративи ворога і з'ясували, як саме ворог **плете павутину** брехні і намагається схилити українців на свою сторону» (Високий замок. – 01.06.2022), «Півроку війни, а поранений медвідь і не думає здихати. Реве, загнаний в кут, і грізно **скалить зуби**. У чому сила Рашики?» (Gazeta.ua. – 02.09.2022), «Не думаю, що люди б так **озвірили**, якби не ці російські пропагандистські ресурси, адже вони «надресировані» на те, щоб цей психоз роздувати» (День. – 15.11.2019), «У Михайлівці на Запоріжжі окупанти **озвірили** через підлив складу боєприпасів» (Україна молода. – 26.11.2022), «Європа буде **скакати** від радості, якщо Київ через референдум відмовиться від Криму і Донбасу» (Gazeta.ua. – 07.02.2015), «Уся ця антиукраїнська гвардія надихається безкарністю, **гарцює** зі шашками наголо, скрипить про «скрепи» і замирення з Росією будь-якою ціною» (Високий замок. – 16.05.2018), «Вона закликала ЄС **показати зуби** Кремлю. «Відключіть Росію від SWIFT, заморозьте «Північний потік-2» і накладіть санкції на Путіна та його оточення. Станьте на захист України!» – закликала євродепутатка» (Урядовий кур'єр. – 15.12.2021), «**Ведмідь** показує **зуби** і попереджає, що його драгувати не можна. Проте не розуміє, що з ним у дражнилку не грають. Відсіч агресорові буде адекватною» (Урядовий кур'єр. – 26.02.2020).

5. Тваринна звуковимова: *гавкати*, *гарчати*, *ревти*, *волати*, *мукасти*, *мекати*. Пор.: «Іжі в Бацьки багато, але є одна проблема: там **гавкати** не дозволяють» (Волинь. – 06.02.2019), «Поблизу окупованого Маріуполя сердито **гар-**

чать і вгризаються ковшами в землю екскаватори. Насправді там продовжують рити могили для загиблих від російського «визволення» людей» (Урядовий кур'єр. – 20.07.2022), «Литовський євродепутат-ліберал Пятрас Ауштрявічюс назвав Росію **ведмедем**, який сердито **гарчить** на європейських кордонах і намагається нас **налякати**» (Урядовий кур'єр. – 15.12.2021), «Оминали увесь цей, мовби проклятий, край, над яким тепер зі страшним **ревом** літали міни, свистіли кулі та смертоносні потворні осколки, що здатні були навпіл розрубати людину» (Чорноморські новини. – 17.01.2015), «Як «мова ворожнечі» в російських медіа перетворилася на **мукасти**» (День. – 10.02.2022), «Опір народу, наших Збройних сил змусив хижака змінювати тактику, прикидатися **овечкою**, яка ні трави чужої не їла, ні навіть не поглядала в чужий бік. Тільки й **мекала** про внутрішній конфлікт, громадянську війну і власну політичну цноту» (Урядовий кур'єр. – 26.02.2020), «І всі **мекання** про «там же наші громадяни» – це механізм для незаконного збагачення за рахунок контрабанди» (Україна молода. – 27.01.2017).

6. Процес полювання, риболовлі, спіймання здобичі на кшталт: *вполювати*, *заманити в пастку*, *капкан*, *спіймати на гачок*, *заарканити*, *проковтнути наживку*. Спостерігаємо в таких прикладах: «ЗСУ на Харківщині **вполювали** ворожих танків більше, ніж має армія в Угорщині» (Gazeta.ua. – 15.09.2022), «Завдяки місцевій жительці вдалося **вполювати** навіть два «Буки» – зенітні ракетні комплекси. Окрім того, знищили станцію, яка глушила зв'язок» (Час. – 03.05.2022), «Але розмови про відступ росіян із міста можуть бути **пасткою**, щоб заманити українські війська у **пастку**» (Gazeta.ua. – 04.11.2022), «Українських прикордонників цинічно заманили **в пастку** російські «колеги» (Державна прикордонна служба України)» (Україна молода. – 10.10.2017), «Або хто, питається, **любі мої**, **заарканив** нас у боргову трясовину та закликав до пацифізму перед загарбниками?» (Україна молода. – 20.03.2019), «Але чи дійсно так просто **спіймати на гачок** інструменти обміну інформацією у 21-му столітті?» (Радіо Свобода. – 18.04.2018), «У Кремлі потирають руки – Зеленський **проковтнув наживку**» (Високий замок. – 11.12.2019), «Європа тоді **проковтнула цю наживку**» (Час. – 14.12.2018), «Більшість людей тоді **проковтнули наживку**, що Росія справді готується відрізати від України частину шахтарського краю і взяти її під контроль» (Урядовий кур'єр. – 26.04.2021), «Білоруси

в російському *капкані*: у прірву веде *диктатор-тарган*» (Україна молода. – 23.12.2022).

Усі експліковані зоометафори, тропейчні конструкції, фразеологічні одиниці, а також їхні трансформовані версії в газетних текстах репрезентують різні емоційні стани журналістів і читачів: *гнів, смуток, тривогу, ненависть, лють, розчарування, роздратування, збудження, хвилювання, здивування, страх, страждання*, що викликано жажливою й нелюдською поведінкою ворога на території України. Адаже зоометафоричні перенесення омовлюють ціннісні характеристики об'єкта, який вони називають, а також виконують функцію атрактивності й інформативності реалій іманентного буття. Особливої експресії в сучасному газетному дискурсі набувають зоолексеми й фраземи, які використовують на позначення мужності, непокірності, волелюбства української нації та ницості, жалюгідності, недалекості ворога. Тваринний світ – це життєдайне джерело для натхнення українських журналістів, адже допомагає щирому омовленню найемоційніших станів свідомості в період соціальних змін і трансформацій.

Висновки та перспективи дослідження. На основі проаналізованого матеріалу узагальнено, що газетний текст – це вагомий комунікаційний канал атракції й кодування інформації для цільо-

вої аудиторії, а також формування суспільної думки, впливу на масову свідомість та отримання зворотнього зв'язку у процесі його декодування читачами. Основними рисами газетного дискурсу визначаємо його художню образність, аргументованість, надмірну емоційність через чутливість до соціальних криз, діалогічність, маніпулятивність, домінування експресії над стандартом. Журналісти активно послуговуються зоометафорами задля увиразнення своїх текстів; змістовий вектор емотивних асоціацій часто визначено не властивостями самої тварини, а її «сприйняттям» у фольклорі, літературі, мистецтві, побуті. Лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники сприяють національній маркованості системи асоціативної картини світу фауни. Ми довели, що всі експресивні зоонімації, пов'язані з ворогом, мають негативно-іронічну конотацію, а також указують на неймовірну лють, жагучу ненависть до нього й рясніють на шпальтах газет пейоративними оцінними лексемами та словосполученнями. Завдяки такому паралелізму виникають стійкі ланцюги асоціацій у дихотомії «свій-чужий», що закарбовуються в пам'яті сучасних поколінь. Перспективним, на нашу думку, є дослідження основних ознак майбутнього газетного дискурсу та специфіки зооморфної метафоризації українського тексту в нових реаліях перемоги України над агресивним супостатом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єщенко Т. Семантико-стилістичні типи метафор: теоретичний аспект. *Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка*. Донецьк : Український культурологічний центр, Східний видавничий дім, 2010. Т. 28. С. 224–239.
2. Загнітко А. Сучасний політичний газетний дискурс: риторика і синтаксис. *Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка*. Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. Т. 16. С. 5–19.
3. Карпенко Ю. Газетний дискурс як тип масово-інформаційного дискурсу. *Studia-linguistica*. 2018. Вип. 12. С. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.17721/StudLing2018.12.38-49>
4. Крижко О. А. Етнічні символи та стереотипи в українській зоонімній терміносистемі. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Лінгвістика і літературознавство : міжвузівський збірник наукових статей*. Київ ; Ніжин : Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. Вип. 11. С. 62–69.
5. Лазер-Паньків О. В. Особливості давньогрецької зооморфної метафори на позначення рис характеру людини. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2012. Вип. 41, ч. 2. С. 391–398.
6. Маслова Ю. Концептосфера гендерного дискурсу ЗМІ. *Нова інформаційна ситуація та тенденції альтернативного розвитку ЗМК в Україні*. Острого : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2012. С. 57–69.
7. Маслова Ю. П. Проблема трактування дискурсу в сучасній лінгвістиці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2012. Вип. 31. С. 67–70.
8. Маслова Ю. Риторика сучасного газетного українськомовного дискурсу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». 2022. Вип. 14 (82). С. 31–37.
9. Павлик Н. Лінгвистильові параметри україномовного газетного дискурсу. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. X. С. 96–101.
10. Попкова О. А. Сучасний газетний дискурс як сфера об'єктивації складних слів. *Мова*. 2020. № 33. URL : <http://mova.onu.edu.ua/article/view/206541>
11. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики : монографія / за ред. В. Різуна. Київ, 2002. 392 с.
12. Шевченко І. Категорії дискурсу як евристична проблема. *Каразинські читання: Людина, мова, комунікація: матер. ІХ Міжнар. наук. конф. Харків, 2010. С. 336–338.*
13. Wodak Rut. *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London : Sage, 2015. 248 p. DOI: 10.4135/9781446270073

REFERENCES

1. Karpenko, Yu. (2018). Hazetnyy diskurs yak typ masovo-informatsiynoho diskursu [Newspaper discourse as a type of mass information discourse]. *Studia-linguistica*, 12, 38–49. DOI: <https://doi.org/10.17721/StudLing2018.12.38-49> [in Ukrainian].
2. Kryzhko, O. A. (2006). Etnichni symvoly ta stereotypy v ukrayins'kiy zoonimniy terminosystemi [Ethnic symbols and stereotypes in the Ukrainian zoonymic terminology]. *Aktual'ni problemy slov'yans'koyi filolohiyi. Lihvistyka i literaturoznavstvo [Actual problems of Slavic philology. Linguistics and literary studies]*. Kyiv; Nizhyn: Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf", 11, 62–69 [in Ukrainian].
3. Lazer-Pan'kiv, O. V. (2012). Osoblyvosti давн'охретьської зооморфної метафори на позначення рис характеру людини [Peculiarities of the ancient Greek zoomorphic metaphor for character traits of a person]. *Movni i kontseptual'ni kartyny svitu [Language and conceptual worldviews]*, 41, 2, 391–398 [in Ukrainian].
4. Maslova, Yu. P. (2012). Problema traktuvannya diskursu v suchasniy lnhvistytsi [The problem of discourse interpretation in modern linguistics]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Seriya : Filolohichna [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"]*, 31, 67–70 [in Ukrainian].
5. Maslova, Yu. (2012). Kontseptosfera hendernoho diskursu ZMI [The conceptual sphere of media gender discourse]. *Nova informatsiyna sytuatsiya ta tendentsiyi al'ternatyvnoho rozvytku ZMK v Ukrayini [The new information situation and trends in alternative media development in Ukraine]*. Ostroh: Vyd-vo NaU "Ostroz'ka akademiya", 57–69 [in Ukrainian].
6. Maslova, Yu. (2022). Rytoryka suchasnoho hazetnoho ukrayins'komovnoho diskursu [Rhetoric of modern Ukrainian-language newspaper discourse]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Filolohiya» [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"]*, 14 (82), 31–37 [in Ukrainian].
7. Pavlyk, N. (2016). Lihvostyl'ovi parametry ukrayinomovnoho hazetnoho diskursu [Linguistic parameters of Ukrainian-language newspaper discourse]. *Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University]*, X, 96–101 [in Ukrainian].
8. Popkova, O. A. (2020). Suchasnyy hazetnyy diskurs yak sfera ob'yektyvatsiyi skladnykh sliv [Modern newspaper discourse as a field of complex word objectivation]. *Mova [Language]*, 33, URL: <http://mova.onu.edu.ua/article/view/206541> [in Ukrainian].
9. Serazhym, K. (2002). Diskurs yak sotsiolinhval'ne yavlyshche: metodolohiya, arkhitektonika, variatyvnist' (na materialakh suchasnoyi hazetnoyi publitsystyky [Discourse as a sociolinguistic phenomenon: methodology, architecture, variability (on the materials of modern newspaper journalism): monohrafiya / V. Rizun (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
10. Shevchenko, I. (2010). Katchoriyi diskursu yak evrystychna problema [Categories of discourse as a heuristic problem]. Karazins'ki chytannya: *Lyudyna, mova, komunikatsiya: mater. IX Mizhnar. nauk. konf. [Karazin readings: Man, language, communication: materials of IX International scientific conference]*. Kharkiv. 336–338 [in Ukrainian].
11. Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: Sage. DOI: 10.4135/9781446270073 [in English].
12. Yeshchenko, T. (2010). Semantyko-stylistychni typy metafor: teoretychnyy aspekt [Semantic and stylistic types of metaphors: theoretical aspect]. *Donets'kyy visnyk Naukovoho tovarystva im. Shevchenka [Donetsk Bulletin of the Scientific Society named after Shevchenko]*. Donets'k: Ukrayins'kyy kul'turolohichnyy tsentr, Skhidnyy vydavnychyy dim, 28, 224–239 [in Ukrainian].
13. Zahnitko, A. (2007). Suchasnyy politychnyy hazetnyy diskurs: rytoryka i syntaksys [Modern political newspaper discourse: rhetoric and syntax]. *Donets'kyy visnyk Naukovoho tovarystva im. Shevchenka [Donetsk Bulletin of the Scientific Society named after Shevchenko]*. Donets'k: Skhidnyy vydavnychyy dim, 16, 5–19 [in Ukrainian].

УДК 811.112.2'81'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-17>**Олена МАТЕРИНСЬКА,***orcid.org/0000-0003-3414-5307**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри германської філології та перекладу**Навчально-наукового інституту філології**Київського національного університету імені Тараса Шевченка**(Київ, Україна) olenamaterynska@ukr.net*

МЕТАФОРИЧНЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЕКОЦИДУ В НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ МАС-МЕДІА

Статтю присвячено висвітленню проблеми екоциду у німецьких та українських мас-медіа за допомогою моделей концептуальної метафори. Емпіричний матеріал роботи становлять 300 мікроконтекстів, дібрані з дигітальних періодичних видань, корпусу текстів Інституту німецької мови м. Мангайм (IDS), зокрема KorAP який є продовженням корпусу COSMAS II (DeReKo-2018-II) за період 2022–2023 рр. Методологічна база дослідження спирається на класичні методи лінгвістичного аналізу, так як: контент-аналіз, який дозволяє визначити засоби вербалізації поняття «екоцид» у мас-медіа, концептуальний аналіз, що уможливорює виокремлення моделей метафоричної репрезентації екоциду, компонентний аналіз задля відстеження семантичних особливостей лексики, вживаної у досліджуваних публікаціях, залучено також здобутки еколінгвістики та медіаекології. Метою цього дослідження є – простежити, як метафора допомагає актуалізувати проблему екоциду у медійному просторі, визначити базові моделі її реалізації у німецьких та українських мас-медіа. З-поміж виділених метафоричних моделей чільне місце посідає антропоморфна метафорична модель «ПРИРОДА – ЖИВА ІСТОТА»; «ПРИРОДА – ЖЕРТВА»; «ВІЙНА – ЖИВА ІСТОТА / ВІЙНА – ЛЮДИНА», «ВІЙНА – РУЙНІВНИК». Зазначені метафоричні моделі дозволяють створити емоційно насичений портрет страждань природи від руйнувань під час війни. Цінність природних ресурсів, біорізноманіття та екологічного балансу актуалізують метафоричні моделі «ПРИРОДА – СКАРБ»; «ДОВКІЛЛЯ – ДІМ». Прагматичний ефект метафоризації явища екоциду сприяє формуванню еколінгвістичної свідомості в суспільстві, визначенню проблеми екоциду як кримінального злочину не тільки в Україні, але і на міжнародному рівні. За допомогою метафори «БОРОТЬБА ЗА КЛІМАТ, ПРИРОДУ – ЦЕ ВІЙНА»; «ЕКОЦИД – ЗАГРОЗА ЛЮДСТВУ ТА ВСЬОМУ СВІТОВІ» визначається також пріоритетність екологічної відбудови України після війни. Слід зазначити, що зафіксовані медіаконтексти не тільки описують проблему, а й напряду закликають суспільство до дій із протидії знищенню екосистем в Україні, спричинених агресивними діями окупантів.

Ключові слова: екоцид, метафора, концептуальна, антропоморфна метафора, еколінгвістична свідомість, контекст, прагматичний ефект.

Olena MATERYNSKA,*orcid.org/0000-0003-3414-5307**Doctor of Philological Sciences, Professor;**Professor at the Department of Germanic Philology and Translation**Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv**(Kyiv, Ukraine) olenamaterynska@ukr.net*

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE ECOCYDE IN THE GERMAN AND UKRAINIAN MASS-MEDIA

This article uses conceptual metaphor models to elucidate the problem of ecocide in the German and Ukrainian mass media. The empirical material of the work consists of 300 micro-contexts selected from digital periodicals, the corpus of texts of the German Language Institute of Mannheim (IDS), in particular, KorAP, which is a continuation of the COSMAS II corpus (DeReKo-2018-II) for the period 2022–2023.

The methodological basis of the research is based on classical methods of linguistic analysis, such as content analysis, which allows determining the means of verbalizing the notion of ecocide in the mass media, conceptual analysis, which makes it possible to distinguish models of metaphorical representation of ecocide, componential analysis to track the semantic features of the vocabulary used in researched publications, achievements of ecolinguistics and media ecology are also involved. This study aims to trace how metaphor helps actualize the problem of ecocide in the media space, to determine the basic models of its implementation in the German and Ukrainian mass media. Among the selected metaphorical models, the anthropomorphic metaphorical model “NATURE – A LIVING BEING”, “NATURE – A

VICTIM”; “WAR – A LIVING BEING / WAR – A HUMAN BEING”, “WAR – A DESTROYER” occupies a prominent place. The mentioned metaphorical models allow perceiving an emotionally saturated portrait of the suffering of nature from the destruction during the war. The metaphorical models “NATURE – TREASURE” and “ENVIRONMENT – HOME” actualize the value of natural resources, biodiversity and ecological balance. The pragmatic effect of metaphorizing the phenomenon of ecocide contributes to the formation of ecolinguistic consciousness in society, the definition of the problem of ecocide as a criminal offence not only in Ukraine but also at the international level. Using the metaphor “THE FIGHT FOR CLIMATE, NATURE – WAR”; “ECOCIDE – A THREAT TO HUMANITY AND THE WHOLE WORLD” also defines the priority of ecological reconstruction of Ukraine after the war. It should be noted that the recorded media contexts not only describe the problem but also directly call on society to counter the destruction of ecosystems in Ukraine caused by the aggressive actions of the occupiers.

Key words: ecocide, metaphor, conceptual, anthropomorphic metaphor, ecolinguistic consciousness, context, pragmatic effect.

Постановка проблеми. Війна в Україні змінила життя безлічі людей, розділивши час на «до» та «після» повномасштабного вторгнення Росії в Україну, хоча свій відлік війна розпочала ще 2014 року. Медійний дискурс вибухнув численними публікаціями, присвяченими темі війни, змінилося ставлення до самої термінології на позначення військових дій (Материнська, 2019: с. 169), які раніше часто позначалися світовими ЗМІ як *конфлікт*. Утім актуалізації у мас-медіа набула не тільки проблема війни та її жахливих наслідків, але й питання викликаних війною екологічних змін.

У фокусі опинилася також проблема *екоциду*, свідомого та жорстокого знищення екологічних систем, біорізноманіття, забруднення оточуючого середовища застосування тактики «випаленої землі». Відтак існування людства опинилося перед «точкою неповернення», коли визнання проблеми екоциду має бути так само вагомим, як і проблеми геноциду українського народу. Сам термін екоцид, закріплений як злочин у Кримінальному кодексі України (стаття 441), на жаль, ще потребує закріплення у міжнародній правовій системі, тож публікації, присвячені цьому питанню закликають до свідомих дій, підписання петицій і звернень до міжнародних інстанцій з метою закріплення норм, які дозволять протидіяти таким злочинам ефективніше (наприклад, <https://www.stopecocide.de/>).

Мова, яка є лакмусовим папірцем щодо найвагоміших зрушень у кожному соціумі, реагує на такі виклики посиленням риторики, спрямованої на пробудження еколінгвістичної свідомості, відповідального ставлення до медійного простору. Журналісти звертаються до метафори як засобу вербалізації поняття «екоцид», використовують антропоцентричність людського світогляду як шлях до глибшого осягнення цього питання. Відтак *актуальності* набуває дослідження моделей концептуальної метафори, яка вказує на зрушення у сприйнятті та розумінні питання екоциду, визначає зв'язки між викорис-

танням антропоморфного образу війни у мас-медіа (Материнська, 2022; Материнська, 2019; Materynska, 2019) та метафоризацією уявлень про екологічні проблеми, які сприймаються як боротьба за майбутнє всієї цивілізації.

Аналіз досліджень. Це дослідження спирається на класичні підходи до теорії концептуальної метафори (ТКМ), розроблені у роботах Дж. Лакоффа та М. Джонсона (Lakoff, Johnson, 1980; Lakoff, Johnson, 2008), а також втілені у теорії первинної та складної метафори, розробленої Дж. Грейді (Goldmann, 2019: с. 309). Залучено також праці Л. Гусенса (Goossens, 2003), який розкриває природу метафонімії як комбінації, шляху перетину метафори та метонімії. Луїза Голдманн у своїй праці “*Phänomen und Begriff der Metapher (Vorschlag zur Systematisierung der Theoriegeschichte)*” (Goldmann, 2019: с. 309) вказує на такі важливі для розуміння цього феномену риси (виділені в теорії ТКМ) як: автоматичність та підсвідомий характер розуміння та продукування метафор (Goldmann, 2019: с. 302). Саме глибока закоріненість у людську підсвідомість та швидке звернення до образного за своїм характером сприйняття подій дозволяє говорити про надзвичайно потужний прагматичний вплив метафори у журналістиці і пояснює, чому антропоморфна метафора може бути використана як механізм апелювання до емоцій читачів у сучасному масмедійному дискурсі.

Фіксується впевнений рух до розуміння метафори як частини медіації, навіть з'являються посібники, які навчають успішному використанню метафори, її розумінню у різних комунікативних ситуаціях (Spangenberg, 2013: с. 17–21), що свідчить про можливість прикладного використання теорії метафори. Вагомим ракурсом цього дослідження є також звернення до медіаекології та еколінгвістики як напрямків, що дозволяють вибудовувати новий механізм взаємодії у суспільстві, ґрунтуються на інтегративному осягненні складників «екологічності мови». Людина при цьому розвиває свідомий підхід до використання

засобів, які допомагають формувати мультимодальний медійний простір, в першу чергу мовних засобів. Теоретичним підґрунтям розвідки стали праці Л. Стрейта (Strate, 2017), А. Стіббе (Stibbe, 2015), К. Роте (Rothe, 2016), С. Чена (Chen, 2016).

На меті цього дослідження простежити, як метафора допомагає актуалізувати проблему екоциду у медійному просторі, визначити базові моделі її реалізації у німецьких та українських мас-медіа.

Емпіричний матеріал роботи становлять мікроконтексти, дібрані з дигітальних періодичних видань, корпусу текстів Інституту німецької мови м. Мангайм (IDS), зокрема KorAP, який є продовженням корпусу COSMAS II (DeReKo-2018-II). Проаналізовано публікації за 2022–2023 рр., дібрано 300 актуальних прикладів контекстуального вживання метафори, що висвітлюють проблему екоциду, в Україні зокрема. За допомогою контент-аналізу дібраних публікацій було визначено засоби вербалізації поняття «екоцид» у мас-медіа, концептуальний аналіз дозволив виокремити конкретні моделі метафоризації представлення екоциду журналістами різних видань, а компонентний аналіз уможливив відстеження семантичних особливостей лексики, вживаної у таких публікаціях. Оскільки дослідження застосовує також міждисциплінарний підхід, було залучено здобутки еколінгвістики та медіаекології задля визначення вагомості виявлених метафоричних моделей для гармонізації масмедійного простору та окреслення нагальних потреб українського та світового суспільства в межах розвитку еколінгвістичної свідомості в читачів медійних видань та в журналістів, які пропонують досліджуваний контент.

Виклад основного матеріалу. Здійснене дослідження дозволило виокремити базові концептуальні метафори, які формують уявлення про екоцид, його причини та наслідки. На тлі війни в Україні виникла пряма кореляція між розумінням важливості боротьби за життя людей, тварин, самої природи і боротьби за відновлення екологічних систем, гармонійного навколишнього середовища, що можна визначити такими моделями:

«ПРИРОДА – ЖИВА ІСТОТА»;

«ПРИРОДА – ЖЕРТВА»;

«ПРИРОДА – СКАРБ»;

«ДОВКІЛЛЯ – ДІМ»;

«БОРОТЬБА ЗА КЛІМАТ, ПРИРОДУ – ЦЕ ВІЙНА»;

«ВІЙНА – ЖИВА ІСТОТА / ВІЙНА – ЛЮДИНА»;

«ВІЙНА – РУЙНІВНИК»;

«ЕКОЦИД – ЗАГРОЗА ЛЮДСТВУ ТА ВСЬОМУ СВІТОВІ».

Зазначена класифікація не є вичерпною, оскільки напружена ситуація, викликана прямою загрозою клімату та всім екосистемам, стимулює появу нових образів як способів осягнення дійсності. Система метафор, які актуалізують проблему екоциду в німецьких та українських медіа, є динамічною й схильною до проведення нових аналогій у відповідності до соціокультурного запиту.

Інтегруючою для значної кількості метафоричних вживань є модель, сформована внаслідок персоніфікації природи, ототожнення її властивостей із характеристиками людини, в першу чергу в емоційній площині, а саме:

«ПРИРОДА – ЖИВА ІСТОТА»;

«ПРИРОДА – ЖЕРТВА»

Страждання природи описуються, як такі, що не набули ще достатнього розголосу, але які визначатимуть існування людини у найближчій багаторічній перспективі: нім. *“Zwar stehen Umweltfolgen eines Krieges zurecht nicht im Fokus aktueller Debatten – dennoch sind sie gravierend und beeinflussen den künftigen Alltag der Zivilbevölkerung stark.”* (Fluchs, 2022) (Хоча екологічні наслідки війни зі зрозумілих причин наразі не знаходяться у фокусі обговорень, вони серйозні та матимуть великий вплив на повсякденне життя цивільного населення у майбутньому), нім. *“Krieg in der Ukraine verursacht massive Umweltschäden”* (Schnitzler, 2022) (Війна в Україні завдає величезної шкоди довкіллю), нім. *“Zwar registriert die Öffentlichkeit zurecht vor allem das menschliche Elend infolge des Krieges. Dennoch sind die Folgen für die Umwelt erheblich: Verstrahlte Gebiete, vergiftetes Grundwasser, Waldbrände und verseuchte Böden.”* (Schnitzler, 2022) (Справді, суспільство слушно фіксує перш за все людське горе, спричинене війною. Тим не менш, наслідки для навколишнього середовища також значні: забруднені території, отруєні ґрунтові води, лісові пожежі та забруднений ґрунт). Природа стає жертвою війни: нім. *“Kriegsopfer Natur. Der Krieg zerstört auch die Umwelt in der Ukraine.”* (Matthies, 2022) (Природа-жертва війни. Війна також руйнує екологію в Україні).

Схожої думки притримуються й українські медіа: укр. *«Але страждання, які війна завдає довкіллю, ще не одне десятиліття будуть нагадувати про повномасштабне російське вторгнення.»* (Делікатна, 2022), укр. *«Також довкілля сильно страждає через горіння нафтопродуктів, а шкідливі хімічні речовини, потрапляючи в*

грунт, руйнують його.» (Буцко, 2022), укр. «**Природа стогне від війни. Що довше триває війна, то більшої шкоди вона завдає довкіллю і то більше негативних наслідків.**» (Омельчук, Садогурська, 2022). Антропоморфна метафора *природа стогне*, проводить аналогію з фізіологічним відчуттям болю в людини, що викликає стогін, бо є нестерпним. Фізіологічний профіль ПРИРОДИ – ЖЕРТВИ ВІЙНИ виписується із використанням багатьох позначень фізіологічних процесів в людини, наприклад, укр. «**Коли природа України зможе видихнути.**» (Буцко, 2022), укр. «**...Дніпро не любить «ковтати» хімікати...**» (Барсукова, Осадча, 2022) тощо.

Довкілля потрапляє у перелік нім. *vergesenen Kriegsopfer* ‘забутих жертв’ війни, справжнього екоциду, які викликають співчуття, але які опиняються не на першому місці у зіставленні з людським життям: нім. “*Im Ukraine-Krieg leidet auch die Natur. Aktivisten sprechen sogar von einem “Ökozid”.*” (Leitner, 2022) (На війні в Україні страждає і природа. Активісти говорять навіть про «екоцид»), нім. “*Für die ukrainische Natur ist der Krieg ein einziges Desaster. Wälder, Gewässer, Sumpf- und Naturschutzgebiete werden seit dem 24. Februar mindestens genauso in Mitleidenschaft gezogen, wie die Städte und die Energieinfrastruktur – mit dem Unterschied, dass die Umwelt schneller auf die Liste der vergessenen Kriegsopfer landet.*” (Leitner, 2022) (Для української природи війна – суцільне лихо. З 24 лютого ліси, водойми, болота та природні заповідники постраждали принаймні так само, як міста та енергетична інфраструктура, з тією різницею лише, що довкілля швидше **потрапляє у перелік забутих жертв війни**).

Дієслово *leiden* ‘страждати’ є одним з найчастотніших для опису емоційного стану природи-жертви, яка потерпає від свавілля війни, імпліцитно в таких контекстах вибудовується чітка дихотомія між персоніфікованим образом ВІЙНИ – РУЙНІВНИКА, КРИВДНИКА та ПРИРОДИ – ЖЕРТВИ. У окремих контекстах увага акцентується на конкретних природних об’єктах, які зазнають найбільшої шкоди, наприклад, нім. «*Besonders Wälder und Flüsse leiden unter dem Krieg*» (Ліси та річки особливо страждають від війни)» (Leitner, 2022) або укр. «**...найбільше страждає повітря від горіння нафтопродуктів та лісових пожеж.**» (Міндовкілля, 2022), укр. «**Рече та стогне: як річка Дніпро потерпає від окупантів.**», укр. «**Однією з екосистем, що страждає від війни, є «головна артерія» України – річка Дніпро.**», укр. «**Як флора і фауна Дніпра страждає від війни**» (Барсукова, Осадча,

2022). Більш конкретного визначення винуватець отримує в українськомовному дискурсі, наприклад, укр. «**Російський екоцид в Україні – умисне знищення лісів**» (UNCG, 2022).

«ПРИРОДА – СКАРБ»

Ця модель допомагає зрозуміти ціннісні орієнтири сучасного суспільства та закріплює норму про дбайливе ставлення до навколишнього середовища, наприклад, укр. «**Неймовірна природа України – це безцінний скарб і сила нашого народу! Зупинити екологічний геноцид зможемо лише спільними зусиллями!**» (ГУ Верховної ради України, 2022). Біорізноманіття та дорогоцінні природні ресурси опиняються під загрозою: нім. “*Von Zerstörung bedroht seien vor allem im Osten und Süden der Ukraine auch 16 nach der Ramsar-Konvention geschützte Feuchtgebiete, die wegen ihrer Biodiversität von internationaler Bedeutung sind, insgesamt 600.000 Hektar.*” (Matthies, 2022) (Під загрозою знищення знаходяться 16 водноболотних угідь, які охороняються згідно з Рамсарською конвенцією, які мають міжнародне значення через своє біорізноманіття, особливо на сході та півдні України, загальною площею 600 тис. га.). Дієслово *schützen* ‘охороняти’, від якого в цьому контексті утворено дієприкметник *geschützt* ‘той, що знаходиться під охороною’, так само як і словосполучення *von internationaler Bedeutung sein* ‘мати міжнародне значення’ відразу вибудовують розуміння вартісності природних ресурсів й опозицію з виразом *von Zerstörung bedroht* ‘під загрозою знищення’. З логічних міркувань та відповідно до системи людських моральних цінностей активи природи не можуть бути свідомо поставлені під загрозу знищення, а отже це є кричущий злочин. Відтак метафорична модель «ПРИРОДА – СКАРБ», актуалізована в межах опису знищення природних об’єктів під час війни росії проти України, допомагає створити в читачів відчуття несправедливості та беззаконня воєнних дій, спрямованих на руйнацію надбань цілих поколінь, описуваних часто за допомогою атрибуту *безцінний* та лексем: нім. *Schatz* ‘скарб’, укр. *скарб*.

«ДОВКІЛЛЯ – ДІМ»

Знищення довкілля прирівнюється до знищення місця проживання, метафорично домівки людей та тварин, наприклад, англ. *Ecocide – killing one’s home* (König, 2022) (Екоцид – знищення чийогось дому). У заголовку німецькомовної публікації використано англійську, з метою пришвидшення реакції багатомовної читацької аудиторії на викладене в статті питання, дієслово *to kill* вбивати підкреслює насильницьку природу

екоциду. Лексема *home* використана у значенні 'дім, домівка', але також має ширше імпліцитно закладене значення в такому контексті – 'сфера проживання, ціла екосистема (імпліцитно *дім для всього людства*)'. Ця онтологічна метафора дозволяє наочніше пояснити, що екоцид порушує природний баланс та знищує відчуття безпеки у всіх без виключення видів живих організмів, наприклад, укр. «**Війна несе загрозу усім живим істотам. Усі вони так чи інакше страждають від її наслідків.**» (Решетило, 2022), укр. «**Дніпро – джерело питної води для людей і дім для багатьох видів флори та фауни.**», «**Якщо домівці тварин загрожуватиме небезпека, вони можуть стати «внутрішніми переселенцями».**» (Барсукова, Осадча, 2022). Використання до тварин вже усталеного у суспільстві клішованого словосполучення «внутрішні переселенці» підкреслює, що на них чекає така сама важка ситуація, яка змусила покинути свої домівки та шукати прихисток через війну безліч людей у своїй власній країні.

«БОРОТЬБА ЗА КЛІМАТ, ПРИРОДУ – ЦЕ ВІЙНА»

Боротьба за збереження природи є свого роду «війною» проти воєнних злочинів, що загрожують всім екосистемам, на цьому наголошують німецькі та українські мас-медіа, акцентуючи увагу на рівноцінності понять нім. *Ukraine-Krieg = Umwelt-Krieg* (Schnitzler, 2022) (букв. Україна-Війна = Клімат-Війна), укр. «**Російські окупанти уже 8 років і 10 місяців воюють проти українців. А це вони воюють проти довкілля**» (Барсукова, Осадча, 2022).

Наслідки війни, глобальні та неминучі, спричиняють появу у німецькомовних мас-медіа таких позначень цього явища, як: нім. *Öko-Katastrophe* (екологічна катастрофа) (Schnitzler, 2022), йдеться про масштабні екологічні втрати: нім. «**Die ökologischen Folgen des russischen Krieges in der Ukraine werden noch in Jahrzehnten spürbar sein.**» (Екологічні наслідки війни росії проти України будуть відчуватися ще десятиліттями) (König, 2022), укр. «**Природа та війна: як військове вторгнення Росії впливає на довкілля України**» (Омельчук, Садогурська, 2022), Олександр Тодорчук, засновник та голова Всеукраїнського гуманістичного руху Uanimals закликає міжнародні організації: укр. «**...засудити дії Росії, а також сприяти припиненню злочинів екологічного характеру. У зв'язку з екоцидом України проти РФ мають бути запроваджені додаткові санкції. Країна-терорист повинна відповісти за порушення екологічної безпеки в Україні та долучитися до відновлення укра-**

їнської екосистеми у післявоєнний час через виплату репарацій.» (Тодорчук, 2022).

Наведена модель допомагає не тільки краще й образніше передати зміст реальної боротьби за довкілля, але і стає провідним лейтмотивом для конкретних дій у правовій площині, допомагає медійним джерелам чинити вплив на світову спільноту з метою пришвидшення процесу екологічного відновлення України. Такі вирази, як *порушення екологічної безпеки в Україні, припинення злочинів екологічного характеру* прямо вказують на насильницькі дії окупантів на території України, вчинені по відношенню до довкілля. Актуалізується й проблема глобальної загрози всьому людству, не менш важлива ніж пандемії (про зіставлення проблем пандемії та кліматичних, екологічних проблем див. детальніше (Материнська, 2022)).

«ЕКОЦИД – ЗАГРОЗА ЛЮДСТВУ ТА ВСЬОМУ СВІТОВІ»

Медійні публікації недвозначно вказують на екоцид як загрозу всьому людству: укр. «**Як Росія влаштовує в Україні екоцид. Війна Росії проти України — це не лише злочин проти тисяч мирних українців, а й загроза для екологічної безпеки всього світу.**» (Українер, 2022), нім. «**Zerstörungen wie diese können als *militärischer Ökozid* verstanden werden, und jeder Tag des Krieges fügt der bereits langen Liste vorsätzlicher Ökozide gegen die Ukraine und die Welt neue schwere Verbrechen hinzu.**» (König, 2022) (Подібне руйнування можна розуміти як військовий екоцид, і кожен день війни додає нові серйозні злочини до вже довгого списку навмисних екоцидів проти України та світу.), нім. «**...schädigen das Ökosystem und das Klima der ganzen Erde.**» (König, 2022) (завдають шкоди екосистемі та клімату всієї планети), нім. «**Wie der Ukraine-Krieg die Zukunft der Menschheit gefährdet**» (Scheidler, 2022) (Як війна в Україні ставить під загрозу майбутнє людства), підкреслюється ядерна загроза як складова екоциду: нім. «**Ökozid: Angriff auf Kernkraftwerke**» (Aigner, 2022) (Екоцид: атака на атомні електростанції).

Мартін Бушман, депутат Європейського парламенту, відверто вказав на вчинення екоциду в Україні та його загрози: нім. «**Ökozid in der Ukraine. Der russische Überfall auf die Ukraine zieht insbesondere die Umwelt stark in Mitleidenschaft. Das verwundert nicht, bedenkt man den massiven, pausenlosen Einsatz von Artillerie. So hat das ukrainische Umweltministerium inzwischen mindestens 260 Fälle von Ökozid feststellen müssen.**» (Buschmann, 2022) (Екоцид в Україні. Російське вторгнення в Україну особливо шкідливе для навколишнього середовища.

Це й не дивно, враховуючи масове безупинне застосування артилерії. Відтоді Мінприроди України виявило щонайменше 260 випадків екоциду), українські ЗМІ також останнім часом часто вживають термін *екоцид*, говорячи про загрозу світові: укр. «**Екоцид України та загроза голоду у світі: як російська агресія впливає на кліматичні зміни. Зіткнувшись з неолімпієвськими амбіціями кремля повністю підкорити Україну, варто розуміти, що, маніпулюючи екологічною безпекою в Україні, вона загрожує клімату на всій планеті. Своїми злочинними діями Москва здійснює не лише геноцид українського народу, а й екоцид у Європі та світі.**» (Брайлян, 2022), укр. «**виконавчий віце-президент Єврокомісії Франс Тіммерманс заявив, що Росія має виплатити репарації за екоцид.**» (Укрінформ, 2023).

«**ВІЙНА – ЖИВА ІСТОТА / ВІЙНА – ЛЮДИНА**»

«**DER KRIEG IST ZERSTÖRER**» / «**ВІЙНА – РУЙНІВНИК**»

Фізіологічний та психологічний профіль персоніфікованого образу війни вибудовується в межах цієї моделі також за допомогою антропоморфної метафори, часто вживані лексичні одиниці вказують на семантику РУЙНАЦІЇ, це можуть бути дієслова: *руйнувати, спустошувати, знищувати, втручатися*; прикметники: *спустошений, випалений, зруйнований* тощо, а також іменники, що часто позначають наслідки руйнації: *страждання, шкода, знищення*.

У деяких контекстах інтенсифікація досягається за рахунок синтаксичних повторів: укр. «... імперські амбіції **руйнують** не лише держави і не лише вбивають людей – вони **руйнують** все, що є навколо нас на кожному квадратному метрі земної поверхні.» (Міндовкілля, 2022), укр. «**Війна нещадно руйнує всю природу – страждають повітря, вода, земля, рослини і тварини. Війна грубо втрутилася в екосистему Чорного моря.**» (Приседська, Шрамович, 2022), укр. «**Війна руйнує не лише людські життя, а й екосистеми, що потерпають від пожеж, ракетних обстрілів та замінування.**» (Решетило, 2022).

Атрибути нім. *verbrannt* 'випалений', укр. *спустошений* та *випалений*, дозволяють створити реалістичну картину руйнації природи: нім. «*Kriegsschäden in der Ukraine: **Verbrannte Erde. Im Krieg schert sich niemand um die Umwelt.***»

Die Zerstörung in der Ukraine wird aber noch jahrelange Folgen für die Menschen vor Ort haben.» (Waack, 2022) (Наслідки війни в Україні: *випалена земля*. На війні ніхто не дбає про екологію. Проте руйнування в Україні матимуть наслідки для місцевих жителів ще довгі роки потому.), укр. «**Спустошені землі. Якою буде природа України після війни**» (Приседська, Шрамович, 2022). Змальована перспектива апелює до апокаліптичних уявлень, які несе з собою війна, утім згадування у цьому ж контексті подолання наслідків руйнування у наступні роки дає надію на відбудову, закономірну, як саме життя.

Висновки. Результати здійсненого дослідження дозволяють стверджувати, що проблема екоциду хоча і не набула ще достатнього висвітлення в німецьких та українських мас-медіа, тим не менш перебуває у фокусі уваги журналістів від початку війни в Україні. Природозахисні організації та екологічні активісти впевнено торують шлях до визнання екоциду злочином на міжнародному рівні. Масштаб руйнувань та шкоди, заподіяної екосистемам та біорізноманіттю України вказують на деякі невіправні наслідки, утім залишають простір для відбудови, яка триватиме протягом наступних поколінь. Визначені моделі антропоморфної метафори, задіяні у процесі персоніфікації **ВІЙНИ ЯК РУЙНІВНИКА, ЗЛОЧИНЦЯ** та **ПРИРОДИ ЯК ЖЕРТВИ** дозволяють журналістам апелювати до емоцій читача в межах використаних аргументативних стратегій, змінювати підхід людини до сприйняття наслідків війни, усвідомлювати цінність природних ресурсів та небезпеку їх втрати у більш глобальному масштабі, свідомо ставитися до екологічних проблем (моделі «**ПРИРОДА – СКАРБ**», «**ДОВКІЛЛЯ – ДІМ**»). Екоцид, що вчиняється загарбниками в Україні, загрожує не тільки її майбутньому, але і майбутньому всього світу, тож метафорична модель «**БОРОТЬБА ЗА КЛІМАТ, ПРИРОДУ – ЦЕ ВІЙНА**» вказує на необхідність діяти і має значний прагматичний ефект.

Перспективи подальших досліджень вказують на необхідність зіставного аналізу мас-медійного висвітлення проблеми екоциду у довгостроковій перспективі, визначення мовного інструментарію, який дозволяє підвищити зацікавленість суспільства у вирішенні цього питання, яке має стати частиною наративів щодо відбудови України після війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсукова О., Осадча Я. Реве та стогне: як річка Дніпро потерпає від окупантів. 2022. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/22/251956/> (дата звернення 22.12.2022).

2. Брайлян Є. Екоцид України та загроза голоду у світі: як російська агресія впливає на кліматичні зміни. 2022. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/06/20/ekoczyd-ukrayiny-ta-zagroza-golodu-u-sviti-yak-rosijska-agresiya-vplyvaye-na-klimatychni-zminy/> (дата звернення 20.06.2022).
3. Буцко Х. «Після війни довілля відновиться за століття». Що роблять Мінекології, активісти та ДСНС для збереження української природи. 2022. URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2022/10/25/zaminovane-ta-ponivechene-yak-vidnovlyuvatymetsya-ukrayinske-dovkillya/> (дата звернення: 25.10.2022).
4. Делікатна І. Україна, війна, довілля. Чи знає Захід про екологічні наслідки війни. 2022. URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2022/10/25/zaminovane-ta-ponivechene-yak-vidnovlyuvatymetsya-ukrayinske-dovkillya/> (дата звернення 08.09.2022).
5. Інформаційне управління Верховної ради України. Зупинити екоцид в Україні зможемо лише за підтримки всієї світової спільноти – в цьому впевнені у Комітеті з питань бюджету. 2022. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/224071.html> (дата звернення 17.06.2022)
6. Материнська О. «Анатомія війни» у сучасних німецькомовних та українськомовних масмедіа. *Studia Linguistica*, 2019, Вип. XV, С. 165–180. DOI: <https://doi.org/10.17721/StudLing2019.15.165-180>.
7. Материнська О. Екологічні небезпеки: висвітлення нових викликів у німецькомовних масмедіа. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика, 2022, Вип. 1 (31), С. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2659.2022.31>
8. Міндовкілля: Від початку війни вже зафіксовано понад 2 200 злочинів проти довілля. 2022. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mindovkillya-vid-pochatku-vijni-vzhe-zafiksovano-ponad-2-200-zlochyniv-proti-dovkillya> (дата звернення 06.11.2022)
9. Омельчук О., Садогурська С. Природа стогне від війни. 2022. URL: <https://zn.ua/ukr/ECOLOGY/priroda-stohne-vid-vijni.html> (дата звернення 27.03.2022)
10. Приседська В., Шрамович В. Спустошені землі. Якою буде природа України після війни. 2022. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu/5sxghvc/ukraine_war_damaged_nature (дата звернення 10.11.2022).
11. Решетило О. Як бойові дії впливають на екосистеми, та чи зможе природа відновитися самостійно. 2022. URL: <https://wwf.ua/?7828466/war-and-nature-wwf-shotam> (дата звернення 17.10.2022)
12. Тодорчук О. Екоцид в Україні: Росія знищує майбутнє всієї Європи й має бути покарана. 2022. URL: <https://www.unian.ua/ecology/ekocid-v-ukrajini-rosiya-znishchuye-maybutnye-vsyeji-yevropi-y-maye-butipokarana-12039462.html> (дата звернення 09.11.2022).
13. Українер. Як Росія влаштовує в Україні екоцид. 2022. URL: <https://ukrainer.net/ekocyd/> (дата звернення 14.03.2022).
14. Українська природоохоронна група UNCG. Російський екоцид в Україні – умисне знищення лісів. 2022. URL: <https://uncg.org.ua/rosijskyj-ekocyd-v-ukrajini-umysne-znyshchennia-lisiv/> (дата звернення 18.05.2022).
15. Укрінформ. Виконавчий віцепрезидент Єврокомісії Франс Тіммерманс заявив, що росія має виплатити репарації за екоцид. 2023. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3650641-u-evrokomisii-zaavili-so-rosia-mae-viplatiti-ukrajini-reparacii-za-ekocid.html> (дата звернення 11.01.2023.)
16. Aigner S. Krieg in der Ukraine schädigt die Umwelt nachhaltig. 2022. URL: <https://www.sonnenseite.com/de/umwelt/krieg-in-der-ukraine-schaedigt-die-umwelt-nachhaltig/> (access date: 14.05.2022).
17. Buschmann M. Ökozid in der Ukraine-2022. URL: <https://www.facebook.com/Tierschutzabgeordneter/posts/1118528899016151/> (access date: 19.07.2022).
18. Chen S. Language and ecology: A content analysis of ecolinguistics as an emerging research field, *Ampersand*, 2016, Vol. 3, pp. 108–116.
19. Fluchs S. Ukraine: Wie Kriege die Umwelt schädigen. 2022. URL: <https://www.iwkoeln.de/presse/iw-nachrichten/sarah-fluchs-wie-kriege-die-umwelt-schaedigen.html> (access date: 04.03.2022).
20. Goldmann L. Phänomen und Begriff der Metapher. Vorschlag zur Systematisierung der Theoriegeschichte. In: *Germanische Forschungen*. Hermaea. Berlin, Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2019, Band. 145. 409S.
21. Goossens L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: R. Dirven, R. Pörings (Eds.) *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New-York: Mouton de Gruyter, 2003. pp. 349–377.
22. König N. Ecocide – killing one’s home. 2022. URL: <https://www.publicsphere.eu/2022/06/okozid-das-toten-der-heimat/#> (access date: 21.09.2022).
23. Lakoff G., Johnson M. *Leben in Metaphern*, Heidelberg: Carl Auer, 2008, 272 S.
24. Lakoff G., Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chacago Press, 1980. 242 p.
25. Leitner C. „Ökozid“ Getötete Tiere und verseuchte Natur – die vergessenen Kriegssopfer in der Ukraine. 2022. URL: <https://www.stern.de/panorama/weltgeschehen/umweltschutz-im-krieg--was-die-russische-invasion-mit-der-natur-macht-33009784.html> (access date: 21.12.2022).
26. Materynska O. Das anthropomorphe Bild des Krieges in den Deutschen und Ukrainischen Massenmedien. *Lingua Montenegrina*. 2019, 24, S. 153–167.
27. Matthies R. Kriegssopfer Natur. 2022. URL: <https://taz.de/Forschung-ueber-Kriegsschaeden!/5890269/> (access date: 15.11.2022).
28. Rothe K. Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. *Zeitschrift für Medienwissenschaft. Schwerpunkt: Medienökologien*. 2016. 14 (1), S. 46–57.
29. Scheidler F. Wie der Ukraine-Krieg die Zukunft der Menschheit gefährdet. 2022. URL: <https://www.heise.de/tp/features/Wie-der-Ukraine-Krieg-die-Zukunft-der-Menschheit-gefaehrdet-6540417.html?seite=all> (access date: 06.03.2022).

30. Schnitzler L. *Öko-Katastrophe Krieg in der Ukraine verursacht massive Umweltschäden*. 2022. URL: <https://greenspotting.de/natur/krieg-in-der-ukraine-verursacht-massive-umweltschaeden/> (access date: 01.04.2022).
31. Spangenberg B., Spangenberg E. *Sprachbilder und Metaphern in der Mediation*. Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner Verlag, 2013. 160 S.
32. Stibbe A. *Ecological Linguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London: Routledge. 2015. 260 p. DOI: 10.4324/9780367855512
33. Strate L. *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition*. New York: Peter Lang Publishing. 2017. 258 p. DOI: 10.3726/978-1-4331-4005-1
34. Waack J. *Verbrannte Erde*. 2022. URL: <https://taz.de/Kriegsschaeden-in-der-Ukraine/!5839848/> (access date: 20.03.2022).

REFERENCES

1. Barsukova O., Osadcha Y. *Reve ta stohne: yak richka Dnipro poterpaie vid okupativ [It roars and groans: how the Dnipro River suffers from the invaders]*. 2022. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/22/251956/> (access date 22.12.2022) [in Ukrainian].
2. Brailian Y. *Ekotsyd Ukrainy ta zahroza holodu u sviti: yak rosiiska ahresiiia vplyvaie na klimatychni zminy. [Ukraine's ecocide and the threat of world hunger: how Russian aggression affects climate change]*. 2022. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/06/20/ekoczyd-ukrayiny-ta-zagroza-golodu-u-sviti-yak-rosijska-agresiya-vplyvaye-na-klimatychni-zminy/> (access date 20.06.2022) [in Ukrainian].
3. Butsko Kh. *"Pislia viiny dovkillia vidnovytsia za stolittia". Shcho robliat Minekolohii, aktyvisty ta DSNS dlia zberezhenia ukrainskoi pryrody. [The environment will recover in a century after the war,] What are the Ministry of Ecology, activists and the State Emergency Service doing to preserve Ukrainian nature]*. 2022. URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2022/10/25/zaminovane-ta-ponivechene-yak-vidnovlyuvatymetsya-ukrayinske-dovkillya/> (access date 25.10.2022). [in Ukrainian].
4. Delikatna I. *Ukraina, viina, dovkillia. Chy znaie Zakhid pro ekolohichni naslidky viiny. [Ukraine, war, environment. Does the West know about the environmental consequences of war]*. 2022. URL: (access date 08.09.2022) [in Ukrainian].
5. *Informatsiine upravlinnia Verkhovnoi rady Ukrainy. Zupynyty ekotsyd v Ukraini zmozheмо lyshe za pidtrymky vsiiei svitovoi spilnoty – v tsumu vpevnenni u Komiteti z pytan biudzhetu. [Information Department of the Verkhovna Rada of Ukraine. We will be able to stop ecocide in Ukraine only with the support of the entire world community – the Budget Committee is confident of this]*. 2022. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/224071.html> (access date 17.06.2022) [in Ukrainian].
6. Materynska O. *"Anatomiia viiny" u suchasnykh nimetskomovnykh ta ukrainskomovnykh masmedia. [Anatomy of war" in the modern German- and Ukrainian mass media]*. *Studia Linguistica*, 2019, Vol. XV, C. 165–180. DOI: <https://doi.org/10.17721/StudLing2019.15.165-180>. [in Ukrainian].
7. Materynska O. *Ekolohichni nebezpeky: vysvitleniia novykh vyklykiv u nimetskomovnykh masmedia. [Environmental threats: mass-media coverage of new challenges in german-language mass media.]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Literaturoznavstvo. Movoznavstvo. Folklorystyka*, 2022, Vol. 1 (31), C. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2659.2022.31> [in Ukrainian].
8. *Mindovkillia: Vid pochatku viiny vzhe zafiksovano ponad 2 200 zlochyniv proty dovkillia. [Ministry of Environment: Since the beginning of the war, more than 2,200 crimes against the environment have already been recorded]*. 2022. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mindovkillya-vid-pochatku-vijni-vzhe-zafiksovano-ponad-2-200-zlochyniv-proti-dovkillya> (access date 06.11.2022) [in Ukrainian].
9. Omelchuk O., Sadohurska S. *Pryroda stohne vid viiny. [Nature groans from war]*. 2022. URL: <https://zn.ua/ukr/ECOLOGY/priroda-stohne-vid-vijni.html> (access date 27.03.2022) [in Ukrainian].
10. Prysedska V., Shramovych V. *Spustosheni zemli. Yakoiu bude pryroda Ukrainy pislia viiny. [Desolate lands. What will be the nature of Ukraine after the war]*. 2022. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/extra/mwu/5sxghvc/ukraine_war_damaged_nature (access date 10.11.2022) [in Ukrainian].
11. Reshetlylo O. *Yak boiovi dii vplyvaiu na ekosystemy, ta chy zmozhe pryroda vidnovytsia samostiino. [How hostilities affect ecosystems, and whether nature can recover on its own]*. 2022. URL: <https://wwf.ua/?7828466/war-and-nature-wwf-shotam> (access date 17.10.2022) [in Ukrainian].
12. Todorchuk O. *Ekotsyd v Ukraini: Rosiia znyshchuie maibutnie vsiiei Yevropy y maie buty pokarana. [Ecocide in Ukraine: Russia is destroying the future of all of Europe and must be punished]*. 2022. URL: <https://www.unian.ua/ecology/ekocid-v-ukrajini-rosiya-znishchuye-maibutnye-vsiyeji-yevropi-y-maye-buti-pokarana-12039462.html> (access date 09.11.2022) [in Ukrainian].
13. *Ukrainer. Yak Rosiia vlashtovuie v Ukraini ekotsyd. [How Russia organizes ecocide in Ukraine]* 2022. URL: <https://ukrainer.net/ekocyd/> (access date 14.03.2022) [in Ukrainian].
14. *Ukrainiska pryrodozakhysna hrupa UNCG. Rosiiskiy ekotsyd v Ukraini – umysne znyshchennia lisiv. [Ukrainian nature protection group UNCG. Russian ecocide in Ukraine is deliberate destruction of forests]*. 2022. URL: <https://uncg.org.ua/rosijskyj-ekocyd-v-ukraini-umysne-znyshchennia-lisiv/> (access date 18.05.2022) [in Ukrainian].
15. *Ukrinform. Vykonavchyi vitseprezydent Yevrokomisii Frans Timmermans zaiavyv, shcho rosiia maie vyplatyty reparatsii za ekotsyd. [Executive Vice President of the European Commission Frans Timmermans said that Russia should pay reparations for ecocide]*. 2023. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3650641-u-evrokomisii-zaavili-so-rosia-mae-viplatiti-ukraini-reparacii-za-ekocid.html> (access date 11.01.2023) [in Ukrainian].

16. Aigner S. Krieg in der Ukraine schädigt die Umwelt nachhaltig. [War in Ukraine causes lasting damage to the environment]. 2022. URL: <https://www.sonnenseite.com/de/umwelt/krieg-in-der-ukraine-schaedigt-die-umwelt-nachhaltig/> (access date: 14.05.2022). [in German].
17. Buschmann M. Ökozid in der Ukraine. [Ecocide in Ukraine]. 2022. URL: <https://www.facebook.com/Tierschutzabgeordneter/posts/1118528899016151/> (access date: 19.07.2022). [in German].
18. Chen S. Language and ecology: A content analysis of ecolinguistics as an emerging research field, *Ampersand*, 2016, Vol. 3, pp. 108–116.
19. Fluchs S. Ukraine: Wie Kriege die Umwelt schädigen. [Ukraine: How wars damage the environment]. 2022. URL: <https://www.iwkoeln.de/presse/iw-nachrichten/sarah-fluchs-wie-kriege-die-umwelt-schaedigen.html> (access date: 04.03.2022). [in German].
20. Goldmann L. Phänomen und Begriff der Metapher. Vorschlag zur Systematisierung der Theoriegeschichte. In: Germanische Forschungen. [Phenomenon and concept of metaphor. Proposal for systematizing the history of theory. In: Germanic studies]. Hermaea. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2019, Band. 145. 409 S. [in German].
21. Goossens L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: R. Dirven, R. Pörings (Eds.) *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New-York: Mouton de Gruyter, 2003. pp. 349–377.
22. König N. Ecocide – killing one’s home. 2022. URL: <https://www.publicsphere.eu/2022/06/okozid-das-toten-der-heimat/#> (access date: 21.09.2022).
23. Lakoff G., Johnson M. *Leben in Metaphern*. [Metaphors we live by]. Heidelberg: Carl Auer, 2008, 272 S. [in German].
24. Lakoff G., Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chacago Press, 1980. 242 p.
25. Leitner C. „Ökozid“ Getötete Tiere und verseuchte Natur – die vergessenen Kriegsoffer in der Ukraine. [“Ecocide” Killed animals and contaminated nature – the forgotten victims of war in Ukraine]. 2022. URL: <https://www.stern.de/panorama/weltgeschehen/umweltschutz-im-krieg--was-die-russische-invasion-mit-der-natur-macht-33009784.html> (access date: 21.12.2022). [in German].
26. Materynska O. Das anthropomorphe Bild des Krieges in den Deutschen und Ukrainischen Massenmedien [The anthropomorphic image of war in the German and Ukrainian mass media]. *Lingua Montenegrina*. 2019, 24, S. 153–167. [in German].
27. Matthies R. Kriegsoffer Natur. 2022. URL: <https://taz.de/Forschung-ueber-Kriegsschaeden/!5890269/> (access date: 15.11.2022). [in German].
28. Rothe K. Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs [Media Ecology – towards an ethics of media usage]. *Zeitschrift für Medienwissenschaft. Schwerpunkt: Medienökologien*, 2016, 14 (1), pp. 46–57. [in German].
29. Scheidler F. Wie der Ukraine-Krieg die Zukunft der Menschheit gefährdet. [How the Ukraine war endangers the future of mankind]. 2022. URL: <https://www.heise.de/tp/features/Wie-der-Ukraine-Krieg-die-Zukunft-der-Menschheit-gefaehrdet-6540417.html?seite=all> (access date: 06.03.2022). [in German].
30. Schnitzler L. Öko-Katastrophe Krieg in der Ukraine verursacht massive Umweltschäden. [Eco-disaster War in Ukraine causes massive environmental damage]. 2022. URL: <https://greenspotting.de/natur/krieg-in-der-ukraine-verursacht-massive-umweltschaeden/> (access date: 01.04.2022). [in German].
31. Spangenberg B., Spangenberg E. Sprachbilder und Metaphern in der Mediation. [Language images and metaphors in mediation]. Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner Verlag, 2013. 160 S. [in German].
32. Stibbe A. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London: Routledge, 2015. 260 p. DOI : 10.4324/9780367855512
33. Strate L. *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition*. New York: Peter Lang Publishing, 2017. 258 p. DOI: 10.3726/978-1-4331-4005-1
34. Waack J. Verbrannte Erde. [Burned earth]. 2022. URL: <https://taz.de/Kriegsschaeden-in-der-Ukraine/!5839848/> (access date: 20.03.2022). [in German].

Оксана МЕЛЬНИЧУК,

orcid.org/0000-0002-1725-7270

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

(Івано-Франківськ, Україна) *melnychuk27@gmail.com*

СЕМАНТИЧНІ ТА СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ КОНСТРУКЦІЙ-ЗВЕРТАНЬ У ТВОРАХ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ

Запропонована стаття є однією із спроб дослідження та систематизації семантичних і стилістичних особливостей етикетних конструкцій-звертань у поетичних, прозових та драматичних творах Марійки Підгірянки.

Етикетні конструкції-звертання є яскравою формою самовираження системи української мовленнєвої культури, формують рамки етикетності спілкування, які спрямовані на встановлення ввічливого спілкування й репрезентують особливості національного світосприйняття та комунікативні традиції нашого народу. У них віддзеркалюються хліборобський, побожний, духовний та інтелектуальний психоетнотипи українців. Також ці етикетні висловлення засвідчують високий естетизм, яскраву художність форм, рясно наповнених відповідними шанобливими звертаннями.

Нами визначено такі основні групи етикетних конструкцій-звертань у досліджуваному матеріалі: 1) звертання, що ними послуговуються в родинному колі; 2) інтимні звертання закоханих; 3) товариські звертання.

Чи не найпоширенішою формою апеляції в усіх проаналізованих групах є звертання на власне ім'я; фіксуємо як загальнонаціональні, так і регіональні та індивідуальні форми звертання. Неповторний колорит мовлення прикарпатців відтворюють звертання у формі прикладкових зворотів фольклорного типу, емоційно-експресивних образних назв. Авторка використовує такі форми звертань для стилізації та відображення етнопсихологічних особливостей мовлення персонажів своїх творів.

Зафіксовані етикетні конструкції засвідчують особливості мовної свідомості українців, особливості їх національного характеру, темпераменту, основні риси душевного світу, зокрема такі, як доброзичливість, толерантність, щирість, романтичність, емоційність, прихильність, шанобливе ставлення до співрозмовника.

Низка факторів та умов впливають на вибір конструкцій-звертань, а саме: соціальний статус комунікантів, рівень знайомства, вік співрозмовників, їхній рівень освіченості та вихованості, місце проживання тощо. Структурно-семантична розмаїтість етикетних конструкцій-звертань сприяє реалізації комунікативної, фатичної, культурологічної та естетичної функції мови.

Ключові слова: етикетні висловлення, етикетні конструкції-звертання, мовленнєвий етикет, адресат мовлення.

Oksana MELNYCHUK,

orcid.org/0000-0002-1725-7270

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Linguistics

Ivano-Frankivsk National Medical University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *melnychuk27@gmail.com*

SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF ETIQUETTE ADDRESS FORMULAS IN THE WORKS OF MARIYKA PIDHIRYANKA

*The proposed article is one of the attempts to study and systematize the semantic and stylistic features of etiquette address formulas in the poetic, prose, and dramatic works of Mariyka Pidhiryanka. **The purpose** of the study is to analyze the semantic and stylistic features of etiquette address formulas in the works of Mariyka Pidhiryanka. **The relevance** of the study is determined by the importance of the object of research, the ambiguity of views on the characteristics of the main lexical-semantic groups of address formulas, their functions, and syntactic status.*

***The scientific novelty** of the study lies in the proposal of a new analysis of the semantic and stylistic features of etiquette address formulas in the works of Mariyka Pidhiryanka, taking into account their ethno-psychological peculiarities. To achieve the set goal, **the methods** of component-functional analysis of linguistic units, communicative composition, and pragmatilistics were used.*

*The implementation of the set goal involves solving the following **tasks**: to determine the semantic and stylistic features of etiquette address expressions in the works of Mariyka Pidhiryanka; to clarify the ethno-psychological peculiarities of fixed politeness formulas.*

*The analysis carried out makes it possible to draw certain **conclusions**. We have identified the following main types of address formulas: 1) address formulas used in the family circle; 2) intimate address formulas of lovers; 3) friendly address formulas.*

Among the address constructions, preference is given to forms of address by first name; we observe both national, regional, and individual forms of address. The choice of address depends on many factors: the social status of the communicants, the level of acquaintance, the age of the interlocutors, their level of education and upbringing, place of residence, and so on. The structural-semantic variety of etiquette address constructions contributes to the realization of the communicative, phatic, cultural and aesthetic functions of language.

Key words: *etiquette expressions, address constructions, speech etiquette, addressee of speech.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та обґрунтування її актуальності. Семантичні та стилістичні особливості етикетних конструкцій-звертань стали важливим предметом наукових розвідок у сучасному мовознавстві. Активізувалася зацікавленість різними аспектами дослідження цих форм. Зокрема, об'єктом висвітлення постають особливості лексико-семантичного наповнення, структури та функцій номінацій адресата мовлення.

Актуальність роботи зумовлена важливістю об'єкта дослідження, неоднозначністю поглядів на характеристику основних лексико-семантичних груп звертань, їхніх функцій та синтаксичний статус.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська національна система найменувань адресата мовлення, на думку відомого мовознавця Скаба М. С., «чи не найвиразніше та найпоказовіше виявляє особливості українського світобачення, культурно-політичного та економічного устрою нашого суспільства, його тривалого, часто різновекторного та суперечливого розвитку» (Скаб, 2008: 6).

У найновіших лінгвістичних розвідках чимало уваги приділено низці основних теоретичних питань щодо комплексного прагматичного аналізу системи найменувань адресата мовлення, з'ясуванню національних особливостей лексико-семантичного наповнення, функціональних та стилістичних можливостей звертань, їхньої реалізації в українській мовленнєвій культурі. Наприклад, Бабич Н. Д. здійснила аналіз стилістичного діапазону звертань у побутовому, інтимному та офіційному спілкуванні; Скаб М. С. охарактеризував основні лексико-семантичні групи номінацій адресата мовлення в руслі лінгвопрагматичного дослідження; Колесник Н. С. присвятила свою розвідку апеляційним особливостям функціонування онімів-демінативів у фольклорі; Грималовський І. С. обрав об'єктом свого наукового зацікавлення риторичні звертання в українській духовній поезії XVIII – поч. XIX ст.; Гуцуляк І. Г. визначила структурно-семантичні особливості та стилістичні функції риторичних звертань в українському бароко-

вому поетичному тексті; Бережан Л. В. присвятила свої розвідки категорії адресатності у спонукальних реченнях різних типів; Богдан С. К. дослідила епістолярні звертання як вияв індивідуальної мовної картини світу та багато ін.

По-різному тлумачать мовознавці семантику, функції та синтаксичний статус звертання. Дудик П. С. виокремив кілька основних груп звертань-речень, які розрізняються змістом і формою. Зокрема, ті, «що ними гукають когось, просять, закликають, чи вимагають зреагувати на кликання», «звертання-речення з виразною спонукальною функцією – попереджувальною, заборонною, наказовою тощо», «звертання-речення, що виражають інші реакції мовців, їх глибинні переживання, настрої» (Дудик, 1973: 263, 264, 264).

Скаб М. С. виокремлює низку прагматичних функцій з номінацій адресата мовлення, серед яких: «дейктично-контактна, номінативно-контактна, номінативно-вирізняльна, номінативно-ідентифікуюча, соціально-регулювальна, оцінно-характеризуюча, спонукальна, власне контактна та етикетна» (Скаб, 2003: 73).

На думку Кадомцевої Л. О., спеціального дослідження вимагають «номінативні речення у діалогічному експресивному мовленні – вокативи», «такі конструкції не охоплено ні списком структурних схем, ні переліком реалізації моделі, бо це явища синтаксису мовлення» (Кадомцева, 1985: 27). За спостереженнями Вихованця І. Р., «наявність вокативної синтаксеми у синтаксичній системі сучасної української мови засвідчується сукупністю диференційних семантичних і формальних її ознак, а також високим ступенем її мовної закріпленості» (Вихованець, 1992: 193). Мовознавиця Каранська М. У. вважає, що звертання «це важливий засіб розкриття особи мовця, його світогляду й духовності як людини в людському суспільстві» (Каранська, 1995: 130) і розглядає вокативні речення як одночленні номінативні речення, називаючи їх «спонукальним різновидом номінативних» (Каранська, 1995: 134). Мірченко М. В. відзначає, що «звертання є категорією інфраструктурного рівня, що представляє адресата мовлення» і розглядає

його «як базову підкатегорію функціонально-синтаксичної апелятивності» (Мірченко, 2001: 197).

Загнітко А. П. зауважує, що «для мовця вокативно позначений адресат мовлення – непозамовна дійсність, про яку мова йде саме у висловленні, а одна із передумов комунікації» (Загнітко, 2001: 267), а «оцінно-кваліфікаційна семантика звертання витворюється при відповідній інтонації та розміщенні звертання» (Загнітко, 2001: 268).

Мета роботи полягає в аналізі семантичних та стилістичних особливостей етикетних конструкцій-звертань у поетичних, прозових і драматичних творах Марійки Підгірянки.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: визначити семантичні та стилістичні особливості етикетних висловлень звертань у творах Марійки Підгірянки; з'ясувати етнопсихологічні особливості зафіксованих формул ввічливості.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що запропоновано новий аналіз семантичних та стилістичних особливостей етикетних висловлень звертань у творах Марійки Підгірянки з урахуванням їхніх етнопсихологічних особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Контактновстановлювальна функція етикетних висловлень пов'язана насамперед із звертанням, яке супроводжує їх. Вокатив належить до апеляційних засобів мови, які передусім виконують сигнальну роль, сповіщаючи про початок контактування, привертають увагу співрозмовника. Крім того, звертання виконує й експресивно-оцінну функцію. Називаючи співрозмовника на ім'я, нерідко з означенням, чи звертаючись офіційно, мовець виражає своє ставлення до нього, адресуючи йому щире вітання, побажання чи формально вітаючись або прощаючись, просячи вибачення, дякуючи за зроблене добро, висловлюючи прохання і т.ін.

Оскільки функція етикетних висловлень передусім залежить від ініціативи самого мовця, то він сам обирає форму звертання відповідно до комунікативної ситуації.

У структурі етикетного висловлення звертання є своєрідним закликком, сигналом до початку ввічливого контактування. Воно має привернути увагу співрозмовника, налаштувати на контакт ввічливого спілкування. Звертання не є свідченням лише певної комунікативної ситуації, але й виражає соціальний статус комунікантів, приналежність до певних соціальних груп, а також є виразником характеру стосунків між спілкувальниками.

Комунікативно-функціональний підхід до вивчення етикетних висловлень підтверджує залежність вибору форми звертання від багатьох позамовних чинників.

У «Словнику української мови» слово *звертання* тлумачиться як «1. Дія за значенням *звертати* і *звертатися*; 2. Вислів, думка, прохання і т. ін., спрямовані до кого-небудь. // лінгв. Слово або сполучення слів, що називають особу чи предмет, до яких звертається той, хто говорить» (СУМ, 1970–1980: 465). А слово *звертатися* означає «1. Говорити, писати, спрямовуючи свої слова, свою мову до кого-небудь. // до чого. Апелювати до чого-небудь притаманного або приписуваного комусь. // Говорячи до кого-небудь, називати його певним чином, виявляти своє ставлення до нього. // Удаватися до кого-небудь за порадою, допомогою і т. ін.» (СУМ, 1970–1980: 466).

Зафіксовані на сторінках творів Марійки Підгірянки *родинні* звертання засвідчують глибоку повагу дітей до батьків. До матері діти традиційно звертаються загальнонаціональними ласкаво-шанобливими формами «*мамко*», «*матусю*», «*нене*», «*ненько*», наприклад: За того м'я, *мамко*, дайте, Бо ж то моя душка... (Підгірянка, 2009: 380); Ти знаєш, *матусю*, Як дуже тебе я люблю (Підгірянка, 2009: 184); Нарвав квіточок, перших свіженьких, Для тебе, *нене!* (Підгірянка, 2009: 188); ...Все для тебе, *ненько* (Підгірянка, 2009: 186).

Яскраво доповнюють опорні форми звертань різноманітні означення, промовисто відтворюючи неповторну любов і сердечну уважність до матері, як-от: *Мамко моя рідненькая*, Ти чому не рада... (Підгірянка, 2009: 380); Привіт Тобі, *кохана Нене*, У цей великий день! (Підгірянка, 2009: 181); Біг я на поле, зелене поле, *Дорога нене!* (Підгірянка, 2009: 188); *Моя, нене, найдорожча, Наймиліша в світі!* (Підгірянка, 2009: 186).

Щира повага та правдиве захоплення у стосунках дітей і батьків обумовили велику кількість звертань до тата, що яскраво засвідчені у мовленні персонажів творів Марійки Підгірянки, наприклад: – Час, *таточку*, час, – защебетав найстарший синок... (Підгірянка, 2009: 499); – *Татусю, татусю*, куди йдеш? (Підгірянка, 2009: 186); – *Татусю милий*, знаєш це... (Підгірянка, 2009: 186).

Такі ж особливості звертань прослідковуємо й у функціонуванні звертань онуків до дідуся та бабусі. У цій групі конструкцій-звертань представлено традиційне для Прикарпаття шанобливе звертання на *ви*, яке стало панівною формою апеляції у родинному спілкуванні. Порівняймо: [Натан:] Кажіть, *дідусю*, про старовину, Як діди наші, прадіди жили... (Підгірянка, 2009: 568);

«Чому ви, *бабусю*, смутні такі дуже...» (Підгірянка, 2009: 464).

Естетичності та орнаментальності таким звертанням надають різноманітні означення та прикладки. Деякі з них мають виразний фольклорний характер, як-от: [Натан:] Тепер кажіть нам, *наш любий діду* (Підгірянка, 2009: 570); [Лія:] *Дідусю рідний, сивий голубе!* (Підгірянка, 2009: 573); [Міра:] *Дідусю добрий, дідусю любий!* (Підгірянка, 2009: 572); [1 Дівчина:] *Дідусю солодкий, і я піду з вами...* (Підгірянка, 2009: 603).

Ніжне, чуйне ставлення і щирість взаємин відображають форми звертань братів та сестер. Переважають зменшено-пестливі форми звертань на ім'я, наприклад: [Олюся:] *Івасю*, де мама? (Підгірянка, 2009: 674); [Івась:] Встань, *Олюсю*, перехрестися, Спатоцьки положися (Підгірянка, 2009: 674).

Варіантністю форм та неповторним струменем прихильності до близьких людей характеризуються зафіксовані конструкції-звертання – образні назви, як-от: [Кора:] Чому так замовкла, *пташко співоча?* (Підгірянка, 2009: 582); [Міра (з плачем):] *Сестричко, любко*, Хіба це справді? (Підгірянка, 2009: 587).

У звертаннях батьків до дітей виразно відображені почуття неосяжної любові, самовідданої опіки та щирого застереження. Переважно ця група звертань представлена здрібніло-пестливими формами власних імен. Наприклад: – Вставай, вставай, *Петрусечку*, Бо вже дніє. – Встань, *Анничко*, вмивай личко, Бо вже дніє (Підгірянка, 2009: 230); Спи, *мій Юрчику малий...* (Підгірянка, 2009: 124); Люлі, *Юрцю*, люлі... (Підгірянка, 2009: 193).

Опорні форми звертань «*дитинко/діти/діточки*», «*сину/синочку*», «*доню*» поширюються означеннями. Наприклад: – Спи, *дитинко*, спи... (Підгірянка, 2009: 195); – Де підете, *чемні діти...* (Підгірянка, 2009: 230); – *Діти любенькі*, спішіть... (Підгірянка, 2009: 117); – *Мої діточки, мої любі, солодкі діточки*, – лебеділа раз-у-раз... (Підгірянка, 2009: 509); – Вставайте, *любі діточки!* (Підгірянка, 2009: 209); Згадаєш, *мій сину маленький...* (Підгірянка, 2009: 709); То ж до книжки, *доню люба*, І ти, *сину жвавий...* (Підгірянка, 2009: 206).

У досліджуваному матеріалі широко представлені форми звертання батьків до дітей, що поширюються прикладковими назвами. Такі етикетні конструкції характеризуються значним багатством синонімічних форм та емоційно-експресивних відтінків, як-от: Ой, люлі, *мій сину*, люлі... Ой, люлі, *мій скарбе*, люлі... (Підгірянка, 2009: 194);

Ой, *дитинко*, спи... Можеш, *рибко*, тихо спати (Підгірянка, 2009: 195); Тихо, *лялю моя*, спи! Спи, *лялюню*, спи! (Підгірянка, 2009: 197); І тихо говорю: *Ягідко маленька*, Чи бачиш, чи чуєш? (Підгірянка, 2009: 471); «Іду вже, *Ганусю*, іду вже, *серденько!*» (Підгірянка, 2009: 470).

Зазначені звертання є індивідуалізованими, містять оцінний елемент та відображають фольклорну традицію прикарпатців.

Серед конструкцій-звертань у спілкуванні дітей надається перевага звертанням на власне ім'я. Порівняймо: – Ой, *Петре, Петре!* Чи тобі вже однаково? (Підгірянка, 2009: 493); – Так, так, *Михасю!* (Підгірянка, 2009: 521); «Не забудь, *Остане!*» (Підгірянка, 2009: 493).

Слід зауважити, що поширеними також є зменшено-пестливі звертання на власне ім'я серед дітей-однолітків. Можемо відзначити вживання таких форм як особливу рису цієї групи звертань, наприклад: – Що тобі сниться ся, *Петрику?* (Підгірянка, 2009: 493); А я, *Васильку*, і собі справлю хату коло твоєї (Підгірянка, 2009: 512); – Не журися, *Василечку...* (Підгірянка, 2009: 334); – Затямиш добре, *Михасику?* (Підгірянка, 2009: 520); «Я любив тебе, *Степанку...*» (Підгірянка, 2009: 566); [Лесь:] Ні, тобі, *Юрціню!* [Юрчик:] Ні, тобі, *Лесуню!* (Підгірянка, 2009: 648).

На наш погляд, літературна творчість Марійки Підгірянки є надзвичайно цікавим матеріалом у дослідженні вибору форм звертання між закоханими. Зафіксовані конструкції *інтимних звертань закоханих* відзначаються багатством емоційно-експресивних відтінків і передають сердечність взаємин, повагу та шанобливість у стосунках. Стилистичний діапазон звертань є широким. Наприклад, фіксуємо загальноприйняті на той час в етикеті українського народу формули звертання типу «*козаче*», «*козаченьку*». «*лицарю*», «*дівчино*», «*дівчинонько*» тощо. Але окрім цих нейтральних форм, вживаються й звертання, що відображають фольклорну традицію, як-от: Шукалисьмо, *мій миленький*, Золотої долі. Не бачимось, *мій миленький*, Через хмару тую (Підгірянка, 2009: 314); Коли мене, *любку*, любиш, Чому не береш ні? (Підгірянка, 2009: 380); Ти полетиш, *мій соколе*, На чуже поле (Підгірянка, 2009: 66); «Де ідеш, *серденько?*» – мене питає (Підгірянка, 2009: 201); Бо нам, *серце*, із тобою Вже не по дорозі (Підгірянка, 2009: 323).

Стилізованими під високий стиль є звертальні конструкції «*кохання мого цвіте*» та «*о зоре моїх шляхів*», які можна розглядати як такі, що виступають яскравим стилістичним прийомом. Такі індивідуалізовані форми відзначаються піднесеністю,

урочистістю та художністю, як-от: «*Кохання мого цвіте, Зростеш під рідним стягом!*» (Підгірянкa, 2009: 450); [Подорожній:] *О зоре моїх шляхів, о Ліє!* (Підгірянкa, 2009: 577).

Виразно засвідчують особливості мовленнєвого етикету персонажів творів Марійки Підгірянки *товариські* звертання. Нами зафіксовані загальноновживані варіанти загальних звертань до гурту осіб: «хлопці», «товариші», «браття», «брати мої», «молодці», «борці». Таким формам властива поряд з етикетною й соціально-регулювальна функція, оскільки ними мовець задає співрозмовникові своє усвідомлення особливостей конкретного комунікативного акту. Наприклад: – Кличе нас дзвінок на науку. Ходім, хлопці! (Підгірянкa, 2009: 521); То засвітить ясне сонце Ще й нам, браття, українцям! (Підгірянкa, 2009: 105); Терпите ви муки, брати мої... (Підгірянкa, 2009: 91); [Вістун:] Гей, борці, молодці, гей! (Підгірянкa, 2009: 546).

У звертаннях до однієї особи для підкреслення приязного ставлення і щирості взаємин опорні лексеми «друже», «товаришу», «брате» поширюються означеннями «старий», «любий», «милий», як-от: – Не журися косо, старий товаришу: Ми два козаки дамо собі раду (с. 503); – Чому так зажурився, любий друже? (Підгірянкa, 2009: 503); – Не забувай мене, милий товаришу... (Підгірянкa, 2009: 520).

Фіксуємо у досліджуваному матеріалі конструкції-звертання з повтором однакових чи різних форм, наприклад: [Дід:] Молімся, браття, браття, молімся... (Підгірянкa, 2009: 602); Товаришу, любий брате, Лівий не будь... (Підгірянкa, 2009: 208). У таких формулах простежується нерозривний ланцюг емоційно-оцінних та світоглядних компонентів вираження ввічливого ставлення до співрозмовника.

Фіксуємо специфічну регіональну формулу звертання «мої друзі», яка не стала узвичаєною на теренах інших регіонів України, як-от: Скинете ви пута, мої друзі... (Підгірянкa, 2009: 91).

З-поміж загальних звертальних конструкцій, які наділені виразною специфікою, що враховує рівень знайомства, соціальний стан, вік, суспільні традиції, регіональні етикетні норми, виокремлюємо звертання до членів «Пласту». Такі формули є також зразком висловлення солідарності та під-

твердженням належності до національної скаутської організації. Для них характерне дотримання основних конститутивних ознак – урочистості та піднесеності. Порівняймо: Вибирайся, молодий пластуно, Скоро приказ буде (Підгірянкa, 2009: 102); Вибирайся, молода пластуно, На простір, на волю (Підгірянкa, 2009: 103).

Особливе ставлення до зазначених адресатів передають самобутні звертання «орли пластові», «плем'я орлине», як-от: Зашуміть в крила, ви, орли пластові – Вгору прямуйте свій лет... (Підгірянкa, 2009: 361); Злітайте вгору, ви, плем'я орлине, І кличте сонце із хмар... (Підгірянкa, 2009: 362). Такі формули є звертаннями-характеристиками мають чітке комунікативне призначення і представлені тільки в поетичних творах авторки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У досліджуваному матеріалі ми виділили такі основні типи звертань: 1) звертання, що ними послуговуються в родинному колі; 2) інтимні звертання закоханих; 3) товариські звертання.

Серед конструкцій-звертань надається перевага звертанням на власне ім'я; фіксуємо як загальнонаціональні, так і регіональні та індивідуальні форми апеляції. Неповторний колорит мовлення прикарпатців відтворюють звертання у формі прикладкових зворотів фольклорного типу, емоційно-експресивних образних назв.

Вибір конструкцій-звертання залежить від багатьох чинників: соціального статусу комунікантів, рівня знайомства, віку співрозмовників, їхнього рівня освіченості та вихованості, місця проживання тощо.

Як засвідчує здійснений аналіз, вибір Марійкою Підгірянкою певних етикетних форм звертання формувалася на національних етнопсихологічних рисах мовленнєвої культури українців з урахуванням світогляду та етнічної ментальності, мовної картини світу мешканців Прикарпаття. Дібрані формули звертання відзначаються високою культурою, емоційністю, люб'язністю та поштивістю. Творчість Марійки Підгірянки стверджує неповторність та невмирущість морального духу нашого народу, довершеність українського мовленнєвого етикету.

Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути аналіз екстралінгвістичних засобів вираження модальності ввічливості в етикетних конструкціях-звертаннях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ: Наукова думка, 1992. 224 с.
2. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення (Просте речення : еквіваленти речення). Київ: Наукова думка, 1973. 288 с.
3. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: Монографія. Донецьк: Дон НУ, 2001. 662 с.
4. Кадомцева Л. О. Українська мова: Синтаксис простого речення. Київ: Вища школа, 1985. 126 с.

5. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 1995. 312 с.
6. Мірченко М.В. Структура синтаксичних категорій. Луцьк: Вежа, 2001. 340 с.
7. Підгірянка Марійка. Для України вірно жиймо. Твори. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2009. 784 с.
8. Скаб М. С. Прагматика апеляції в українській мові: Навчальний посібник. Чернівці, 2003. 80 с.
9. Словник української мови: в 11 томах. Т. 3. Київ: Наукова думка, 1970–1980.
10. Українська система найменувань адресата мовлення. Колективна монографія. Чернівці: Рута, 2008. 304 с.

REFERENCES

1. Vykhovalnets I. R. Narysy z funktsionalnoho syntaksysu ukrainskoi movy [Essays on the functional syntax of the Ukrainian language]. Kyiv: Naukova dumka, 1992. 224 s. [in Ukrainian].
2. Dudyk P. S. Syntaksys suchasnoho ukrainskoho rozmovnoho literaturnoho movlennia (Proste rechennia : ekvivalenty rechennia) [Syntax of modern Ukrainian colloquial literary speech (Simple sentence: sentence equivalents)]. Kyiv: Naukova dumka, 1973. 288 s. [in Ukrainian].
3. Zahnitko A. P. Teoretychna hramatyka ukrainskoi movy: Syntaksys: Monohrafiia [Theoretical grammar of the Ukrainian language: Syntax]: Monograph. Donetsk: Don NU, 2001. 662 s. [in Ukrainian].
4. Kadomtseva L. O. Ukrainska mova: Syntaksys prostoho rechennia [Ukrainian language: Syntax of a simple sentence]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1985. 126 s. [in Ukrainian].
5. Karanska M. U. Syntaksys suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy: Navchalnyi posibnyk [Syntax of modern Ukrainian literary language: Study guide]. Kyiv: Lybid, 1995. 312 s. [in Ukrainian].
6. Mirchenko M.V. Struktura syntaksychnykh katehorii [The structure of syntactic categories]. Lutsk: Vezha, 2001. 340 s. [in Ukrainian].
7. Pidhirianka Mariika. Dlia Vkrainy virno zhyimo. Tvory [Let's live for Ukraine. Writings]. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria, 2009. 784 s. [in Ukrainian].
8. Skab M. S. Prahmatyka apeliatsii v ukrainskii movi: Navchalnyi posibnyk. [Pragmatics of appeal in the Ukrainian language]. Chernivtsi, 2003. 80 s. [in Ukrainian].
9. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. T.3. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980. [in Ukrainian].
10. Ukrainska systema naimenuvan adresata movlennia. Kolektyvna monohrafiia [The Ukrainian system of names of the broadcast addressee. Collective monograph]. Chernivtsi: Ruta, 2008. 304 s. [in Ukrainian].

Людмила МИХАЙЛОВА,

orcid.org/0000-0003-3525-7400

*старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) mykhailovalz@ukr.net*

Ганна ЖИЛА,

orcid.org/0000-0002-7928-0660

*викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) ganna.zhylya@hneu.net*

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Самостійна робота студентів є необхідним та дієвим елементом навчального процесу. У статті представлено погляди науковців на сутність цього дидактичного феномену (обов'язковий елемент процесу навчання, на виконання якого відводиться відповідний час. Така робота виконується без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом; індивідуальна навчально-пізнавальна діяльність, яка потребує керування та аналізу з боку викладача, що здійснюється через методичні рекомендації, консультації, бесіди). Визначено основні принципи самостійної роботи студентів з англійської мови: принцип активності (студенти жваво приймають участь у завданні, запропонованому викладачем); принцип індивідуалізації (спрямовано на врахування індивідуальної освітньої траєкторії студентів та передбачає оптимізацію навчання відповідно до рівня володіння мовою та темпу роботи кожного здобувача освіти); принцип доступності та визначеності завдань (передбачає моніторинг відповідності змісту завдань, які відводяться на самостійну роботу, до рівня знань студентів); принцип наочності (візуалізація матеріалу, що вивчається, що сприяє більш глибокому засвоєнню теми); принцип системності та послідовності (дотримання логічного порядку під час вивчення матеріалу та визначення оптимального алгоритму виконання навчальних завдань); принцип зв'язку із життям (добір актуальних завдань); принцип свідомості та самостійності навчання (саме відповідальне ставлення усіх учасників навчального процесу сприятиме формуванню системи знань та умінь у вивченні англійської мови). Узагальнено типи домашніх завдань з англійської мови для студентів немовних факультетів (закріплення навчального матеріалу, що вивчався під час аудиторного заняття; підготовка індивідуального читання; робота над створенням презентації або навчального проекту.

***Ключові слова:** самостійна робота, студенти немовних факультетів, принципи організації самостійної роботи, домашні завдання з англійської мови.*

Lyudmyla MYKHAILOVA,

orcid.org/0000-0003-3525-7400

*Senior Lecturer at the Department of the Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) mykhailovalz@ukr.net*

Hanna ZHYLA,

orcid.org/0000-0002-7928-0660

*Lecturer at the Department of the Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) ganna.zhylya@hneu.net*

PRINCIPLES OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SCHOOLS

Students' individual work is a necessary and effective element of the educational process. The article presents the views of scientists on the essence of this didactic phenomenon (a mandatory element of the learning process, for which appropriate time is allocated. Such work is performed without the direct participation of the teacher; but under his/her guidance; individual educational and cognitive activity that requires management and analysis, which is carried out through methodical recommendations, consultations, and conversations). The main principles of students' individual work

in English are determined: the principle of activity (students actively participate in the task proposed by the teacher); the principle of individualization (aimed at taking into account the individual educational trajectory of students and provides for the optimization of training in accordance with the level of language proficiency and the pace of work of each student); the principle of accessibility and certainty of tasks (provides monitoring of the compliance of the content of tasks assigned to individual work according to the level of students' knowledge); the principle of visualization (visualization of the studied material, which contributes to a deeper assimilation of the topic); the principle of systematicity and consistency (observing a logical order when studying the material and determining the optimal algorithm for completing educational tasks); the principle of connection with life (selection of relevant tasks); the principle of consciousness and independence of learning (responsible attitude of all participants in the educational process that will contribute to the formation of a system of knowledge and skills in learning English). The types of homework in English for students of non-language schools are summarized (consolidation of the educational material studied during the classroom session; preparation of individual reading; work on a presentation or educational project).

Key words: individual work, students of non-language schools, principles of organizing individual work, English homework.

Сучасне суспільство потребує фахівців, які не тільки володіють знаннями та навичками за фахом, але й можуть самостійно обирати методи роботи, знаходити шляхи вирішення різних ситуацій, які виникають у робочому процесі. Саме тому значення самостійної роботи під час підготовки майбутніх спеціалістів неможливо переоцінити. Адже саме цей вид роботи прищеплює студентам навички самостійного мислення, уміння планувати власну діяльність, створювати алгоритм дій та обирати інформацію, яка необхідна для виконання одного чи іншого завдання.

Значення самостійної роботи збільшується також у зв'язку із тим, що наразі існує тенденція зменшення кількості аудиторних годин та збільшення кількості студентів в академічних групах, що також не сприяє підвищенню активності студентів під час занять.

На основі наукової літератури можна стверджувати, що до питань організації самостійної роботи, її видів та функцій неодноразово зверталися вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, А. Котовою було проаналізовано організацію самостійної роботи студентів вітчизняних університетів у другій половині ХХ століття, А. Костенко розглядалися питання організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання, В. Король та О. Савченко аналізували роль самостійної роботи студентів як складник становлення майбутнього фахівця, І. Гіренко вивчалися питання формування готовності студентів до самонавчання тощо.

Разом із тим, вважаємо що узагальнення принципів самостійної роботи студентів немовних факультетів сприятиме подальшому розвитку педагогічної науки.

Отже, метою публікації є висвітлення і узагальнення принципів самостійної роботи студентів немовних факультетів в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури необхідно зазначити, що

не існує єдиного підходу до визначення цього педагогічного феномену. Разом із тим, можна стверджувати, що системний та науковий підхід до вивчення самостійної роботи сформувався у другій половині ХХ століття.

Науковці того часу розглядали самостійну роботу як:

– обов'язковий елемент процесу навчання, на виконання якого відводиться відповідний час. Така робота виконується без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом;

– індивідуальну навчально-пізнавальну діяльність, яка потребує керування та аналізу з боку викладача, що здійснюється через методичні рекомендації, консультації, бесіди (Котова, 2010: 15).

Сучасні науковці мають схожі думки щодо визначення сутності цього поняття та визначають самостійну роботу як сплановану, організаційно та методично керовану викладачем навчально-пізнавальну діяльність (Костенко, 2014 :54).

Отже, підсумовуючи підходи науковців до визначення сутності цієї дидактичної проблеми, самостійну роботу можна визначити як форму активної пізнавальної діяльності, яка виконується одним або групою студентів відповідно до завдання викладача, але без його безпосередньої участі.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів немовних факультетів необхідно дотримуватися основних принципів дидактики, на яких побудовано систему ефективного навчання:

- принцип активності;
- принцип індивідуальності;
- принцип доступності та визначеності завдань;
- принцип наочності;
- принцип системності та послідовності;
- принцип зв'язку із життям;
- принцип свідомості та самостійності навчання;
- принцип наявності єдиних вимог щодо керування.

Принцип активності виявляється в тому, що студенти жваво приймають участь у виконанні завдання, запропонованого викладачем, що сприяє розвитку навичок усного мовлення студентів, умінню коректно висловлювати та захищати власну точку зору. Науковці акцентують увагу на тому, що ступень активності студентів значною мірою залежить від того, наскільки цікавим та корисним для їх професійного становлення є завдання для самостійної роботи (Гіренко, 2010: 65).

Принцип індивідуалізації навчання спрямовано на врахування індивідуальної освітньої траєкторії студентів та передбачає оптимізацію навчання відповідно до рівня володіння мовою та темпу роботи кожного здобувача освіти, що дозволить усім працювати в зручному для них режимі. Цей принцип також знаходить відображення у виборі методу та інструментів виконання завдання, можливості сконцентрувати свою увагу на розділах англійської мови, які є або найбільш цікавими для студентів, або потребують додаткового опрацювання (наприклад, окремі граматичні теми, збагачення словникового запасу, розвиток навичок аудіювання тощо), надання декількох джерел в рекомендованій літературі для того, щоб студенти мали змогу обирати.

Значною мірою дотриманню принципу індивідуалізації сприяє використання Інтернету та різноманітних освітніх платформ, найбільш популярними серед яких є GoogleClassroom та Moodle, які дозволяють створити онлайн тести та добрати відео, що відповідають рівню та інтересам студентів, роблять процес навчання більш ефективним та цікавим, сприяють глибокому засвоєнню знань та формують навички самостійної роботи студентів (Михайлова, 2010: 116).

Для дотримання та реалізації принципу індивідуалізації необхідно також враховувати до якої саме психологічної групи належать студенти. Зокрема, виділяють три основні групи: автономну, змішану та залежну. Відповідно, студенти, які належать до першої групи, майже не потребують допомоги, керівництва та консультацій з боку викладача, здобувачі освіти другої групи потребують педагогічного супроводу з деяких тем курсу, а студенти, які належать до третьої групи у більшості випадків не можуть самостійно виконати завдання та потребують постійного керівництва та консультації викладача (Задорожна, 2008: 48).

Принцип доступності та визначеності завдань є також важливим для організації самостійної роботи студентів з англійської мови. Цей принцип передбачає моніторинг відповідності

змісту завдань, які відводяться на самостійну роботу, до рівня знань студентів. На основі цього принципу завдання мають поступово ускладнюватися та переходити від більш простих завдань до складних, відсоток матеріалу, який відводиться на самостійне опрацювання поступово має збільшуватися. Разом із тим, необхідно дотримуватися балансу завантаженості завданнями, адже навчальне перевантаження завданнями може привести до їх формального виконання або невиконання завдання взагалі (Брода, 2013).

Принцип наочності спрямовано на візуалізацію матеріалу, що вивчається, що сприяє більш глибокому засвоєнню тієї чи іншої теми. Наочність можна розглядати як перехідну ланку між конкретним та абстрактним матеріалом. Щодо впровадження наочності під час організації самостійної роботи з англійської мови, то можна говорити про застосування відеоматеріалів, які активізують сприйняття інформації через гру акторів, використання засобів вербальної та невербальної комунікації, зміни сюжету тощо. Отже, завдання, які розроблено на основі відеоматеріалів, стимулюють розвиток логічного мислення студентів, сприяють формуванню навичок аудіювання та розширенню словникового запасу (Гіренко І, 2010: 68).

Принцип системності та послідовності під час організації самостійної роботи спрямовано на дотримання логічного порядку під час вивчення матеріалу та визначення оптимального алгоритму виконання навчальних завдань. У разі недотримання цього принципу може з'явитися незрозуміння навчального матеріалу або проблеми з його засвоєнням. В основу цього принципу покладено розвиток самостійного мислення здобувачів освіти та розвиток творчої ініціативи.

Принцип зв'язку із життям пов'язано із добром актуальних завдань для самостійної роботи, після виконання яких студенти отримують знання та навички, які можна буде застосовувати під час майбутньої професійної діяльності. З досвіду роботи можна стверджувати, що цей принцип самостійної роботи пов'язано також із оптимальним нормуванням самостійної роботи студентів (Король, 2003: 10).

Принцип свідомості та самостійності навчання ґрунтується на розумінні того, що саме відповідальне ставлення всіх учасників навчального процесу сприятиме формуванню системи знань та умінь у вивченні англійської мови. Так, студенти мають розуміти, що вони самостійно мають виконувати завдання, у разі необхідності використовувати відповідні інформаційні джерела

для виконання того чи іншого завдання (Русанова, 2009: 56).

Необхідно зазначити, що більшість самостійної роботи студентів немовних факультетів з англійської мови відводиться на виконання домашнього завдання, які мають двоєдину дидактичну ціль, що складається із контролю за виконанням завдання та формуванні у здобувачів освіти методики організації самостійної роботи. Саме тому необхідно чітко розуміти вимоги, які висувуються до змісту та обсягу домашніх завдань. Умовно домашні завдання можна розділити на такі групи:

- закріплення навчального матеріалу, що вивчався під час аудиторного заняття;
- підготовка індивідуального читання;
- робота над створенням презентації або навчального проекту.

Під час виконання першого типу завдання самостійне вивчення виносяться основні граматичні теми та закріплення лексичного матеріалу, які вивчалися на занятті. До таких завдань можуть відноситися як вправи на відкриття дужок, тести або переклад з української на англійську та навпаки. Ключовим моментом є використання у вправах лексики професійного спрямування, таким чином студенти не тільки краще засвоюють граматичний матеріал, але й повторюють фахову лексику.

Під час підготовки індивідуального читання ми також оцінюємо рівень володіння студентами

англійською мовою. Ідеальним вважається, коли у студентів є достатній рівень володіння англійською мовою та мотивація для того, щоб самостійно добрати тексти за фахом. У іншому випадку здобувачам пропонується текст, який було обрано викладачем. Зазначимо, що індивідуальне читання не має обмежуватися тільки читанням та перекладом тексту, його підсумком має бути більш творче завдання: складання анотації або есе.

Цікавим та корисним вбачається заохочення студентів до створення презентацій або проєктів за темами професійного спрямування. Для виконання цього завдання студентам необхідно опрацювати досить великий пласт інформації та стисло узагальнити її. Обговорюються презентації під час аудиторних занять, що дозволяє долучити до обговорення теми всіх студентів у групі.

Висновки. Отже, підсумовуючи, зазначимо, що самостійна робота є ефективним та дієвим інструментом формування знань та умінь студентів. За умови дотримання основних принципів самостійної роботи студенти не тільки більш ґрунтовно засвоюють навчальний матеріал, у них також розвиваються такі риси характеру як відповідальність, самостійність та цілеспрямованість.

У подальшому планується розкрити основні функції самостійної роботи студентів немовних факультетів з англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брода М. В. Тенденції організації самостійної роботи студентів з англійської мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_4_38.pdf
2. Гіренко І. В. Формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2010. № 16. С. 63–69.
3. Задорожна І. П. Саморегуляція навчальної діяльності студентів як психологічний чинник індивідуалізації самостійної роботи з іноземної мови. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2008. № 13. С. 47–54.
4. Король В. М., Савченко О. П. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. *Організація самостійної роботи студентів*. 2003. С. 9–13.
5. Костенко О. В. Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення при вивченні іноземної мови. *Вісник Запорізького національного університету (Сер. Педагогічні науки)*. 2014. № 2(23). С. 52–61.
6. Котова А. В. Організація самостійної роботи студентів вітчизняних університетів у другій половині ХХ століття. Дис. ... канд. пед. наук, 2010. Луганськ. 214 с.
7. Михайлова О. В. Інтернет як засіб навчання іноземним мовам. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : мат-ли III Всеукр. конф. (Харків, 23 листопада 2010)*. 2010. С. 115–117.
8. Мочалова, Н. С. Завдання для самостійної роботи студентів із розвитку навичок усного мовлення. *Гуманітарний вісник НУК*. 2010. Вип. 3. С. 64–66.
9. Русанова О. О. Елементи індивідуалізації навчання іноземній мові через рольові ігри. *Вісник Житомирського державного університету : сер. Пед. науки*. 2009. Вип. 44. С. 55–58.

REFERENCES

1. Broda M. V. Tendentsiyi orhanizatsiyi samostiyanoi roboty studentiv z anhliys'koyi movy [Tendencies in the organization of students' individual work in English language]. *Naukovyy visnyk Donbasu*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_4_38.pdf [in Ukrainian].

2. Hirenko I. V. Formuvannya hotovnosti studentiv do samonavchannya z inozemnoyi movy [Formation of students' readiness for self-study of a foreign language]. *Vykladannya mov u VNZ osvity na suchasnomu etapi : Mizhpredmetni zv'yazky*. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky. 2010. № 16. S. 63–69. [in Ukrainian]
3. Zadorozhna I. P. Samorehulyatsiya navchalnoyi diyal'nosti studentiv yak psykholohichnyy chynnyk indyvidualizatsiyi samostiynoyi roboty z inozemnoyi movy [Self-regulation of students' educational activity as a psychological factor of individualization of individual work on a foreign language.]. *Vykladannya mov u VNZ osvity na suchasnomu etapi : Mizhpredmetni zv'yazky*. Naukovi doslidzhennya. Dosvid.Poshuky. 2008. № 13. S. 47–54. [in Ukrainian]
4. Korol' V. M., Savchenko O. P. Samostiyna robota studentiv universytetu yak skladova pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya [Individual work of university students as a component of training a future specialist.]. *Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv*. 2003. S. 9–13. [in Ukrainian]
5. Kostenko O. V. Samostiyna robota studentiv v umovakh osobystisno-oriyentovanoho navchannya ta yiyi informatsiyno-metodychne zabezpechennya pry vyvchenni inozemnoyi movy [Individual work of students in the conditions of personally-oriented learning and its informational and methodological support in learning a foreign language.]. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu (Ser. Pedahohichni nauky)*. 2014. № 2(23). S. 52–61. [in Ukrainian]
6. Kotova A.V. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv vitchyznyanykh universytetiv u druhiy polovyni XX stolittya [Organization of independent work of students of national universities in the second half of the XXth century]. *Dys. ... kand. pednauk*, 2010. Luhans'k. 214 s. [in Ukrainian]
7. Mykhaylova O. V. Internet yak zasib navchannya inozemnym movam [The Internet as a means of teaching foreign languages.]. *Metodychni ta psykholoho-pedahohichni problem vykladannya inozemnykh mov na suchasnomu etapi : mat-ly III Vseukr. konf. (Kharkiv, 23 lystopada 2010)*. 2010. S. 115–117.
8. Mochalova, N. S. Zavdannya dlya samostiynoyi roboty studentiv iz rozvytku navychok usnoho movlennya [Tasks for students' individual work on the development of oral communication skills]. *Humanitarnyy visnyk NUK*. 2010. Vyp. 3. S. 64–66. [in Ukrainian]
9. Rusanova O. O. Elementy indyvidualizatsiyi navchannya inozemniy movi cherez rol'ovi ihry [Elements of individualization of foreign language learning through role-playing games.]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu : ser. ped. nauky*. 2009. Vyp. 44. S. 55–58. [in Ukrainian]

УДК 802.0-801.561.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-20>

Ірина МОРОЗОВА,

orcid.org/0000-0002-1905-7563

доктор філологічних наук,

професор кафедри граматики англійської мови

Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

(Одеса, Україна) *morro@ukr.net*

Дар'я СТРАЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-5008-6522

студентка IV курсу факультету романо-германської філології

Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

(Одеса, Україна) *dasha.strashhenko01@gmail.com*

**ЛІНГВАЛЬНІ ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕМАТИЧНИХ
ВУЗЛІВ У ВІРТУАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ
(НА МАТЕРІАЛІ КІНОСТРІЧКИ «ЩОДЕННИКИ ПРИНЦЕСИ 2:
ЯК СТАТИ КОРОЛЕВОЮ» (2004))**

Будь-яка думка, виражена словами, є силою,
вплив якої не має меж.

Дж. Рокфеллер

Представлена робота присвячена розгляду лінгвальних засобів досягнення ефективності у віртуальних діалогах у тематичних вузлах на матеріалі фільмового матеріалу «Щоденники принцеси 2: Як стати королевою». Матеріалом дослідження є 50 хвилин екранного часу. Концептуально робота спирається на філософське положення про нерозривний зв'язок мови, мовлення і мислення, логічним наслідком котрого є можливість здійснення мовленнєвого впливу на свідомість співрозмовника. У фокусі дослідження – виокремлення вербальних засобів здійснення мовленнєвого впливу задля досягнення результативності діалогічного спілкування.

Відомо, що завдяки мовленнєвій комунікації змінюється внутрішній світ комунікантів, їхні психологічні й соціальні орієнтири в суспільстві, а також створюється певний імідж мовця, який відповідно сприймається його оточенням. Шляхом залучення певних мовленнєвих технік можна переконати свого співбесідника у власній позиції та навіть повністю змінити когнітивну картину світу іншої людини.

Актуальність роботи зумовлена лінгво-гносеологічною важливістю проблем оптимізації вербального спілкування, а також підсилюється практичними потребами підготовки спеціалістів у проведенні ділових бесід, переговорів та дискусій.

Робота сконцентрована на виявленні можливих лінгвальних шляхів досягнення ефективного спілкування задля реалізації мовцем своєї комунікативної інтенції. Поняття ефективності не ототожнюється з загальним результатом вербального спілкування в діалозі, а розуміється як оцінка реалізації комунікативної інтенції у певному тематичному вузлі. Кожний тематичний вузол, у свою чергу, характеризується змістовною завершеністю та синтаксично виражається у вигляді набору діалогічних єдностей.

Отже, дослідження зосереджено на аналізі конкретних мовленнєвих стратегій, які обирає мовець, та їх результативності у тематичному вузлі.

У ході роботи були виявлені особливості різних вербальних технік досягнення ефективності спілкування у мовленнєвих партіях головних героїнь кінострічки та проаналізовані виграшні стратегії, що використовувалися ними у певних ситуаціях протягом сюжетного розвитку. Зроблено висновок, що пріоритетною стратегією спілкування у фільмовій стрічці є стратегія м'якого аргументування, яке виявилось ефективним у більшості діалогічних фрагментів, що аналізувалися.

Ключові слова: мовленнєва стратегія, аргументування, тематичний вузол, діалог, ефективність спілкування, вербальна техніка.

Irina MOROZOVA,
orcid.org/0000-0002-1905-7563
Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of English Grammar
Odesa Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) morpo@ukr.net

Daria STRASHCHENKO,
orcid.org/0000-0002-5008-6522
4th year student of the Faculty of Romano-Germanic Philology
Odesa Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) dasha.strashhenko01@gmail.com

LINGUAL WAYS OF VERBAL EFFECTIVENESS IN THEMATIC CYCLE OF THE VIRTUAL DIALOGUE (BASED ON THE FILM “PRINCESS DIARIES 2: ROYAL ENGAGEMENT” (2004))

The presented work is devoted to the analysis of lingual ways of achieving communicative effectiveness in thematic cycles in the virtual dialogues in the film strip «Princess Diaries 2: Royal Engagement». The actual material of the research covers 50 minutes of the screen time. Conceptually, the work is based on the philosophical principles on the intrinsic connection of language, speech and thinking, the logical consequence of which is the possibility of the verbal impact on the interlocutor's cognition. The work is focused on defining lingual means of the speech influence for the purpose of achieving effectiveness of dialogue communication.

It is known that the speech communication may change the inner world of communicators, their psychological and social orientations in the society, and also creates a certain image of the speaker, which is accordingly perceived by his/her environment.

By using certain speech techniques, one can convince the interlocutor of one's own position and even completely change the cognitive picture of the other person's world. The urgency of the work undertaken is motivated by the linguistic and gnoseological importance of the problems of optimizing the verbal communication, and is also reinforced by the practical needs of training specialists in carrying on business conversations, negotiations and discussions. The work is focused on singling out the possible lingual ways of achieving effective communication in order for the speaker to realize his/her communicative intention.

The concept of effectiveness in this work is not associated with the general result of verbal communication in the dialogue, but is understood as evaluation of the implementation of the communicative intention in a certain thematic cycle. The latter, in its turn, is characterized by a certain semantic completeness and is syntactically expressed as a set of dialogue units.

Therefore, the research is focused on the analysis of specific speech strategies chosen by the speaker and their effectiveness in the thematic cycle.

In the course of this work, we have highlighted peculiarities of various verbal techniques used by the female main characters of the film for the purpose of increasing effectiveness of their speech parties. We have also studied the winning strategies used by them in certain situations during the development of the plot.

The work results in the conclusion that the priority strategy of the effective communication in the film strip is the strategy of soft argumentation, which turns out to be successful in most of the dialogue fragments considered.

Key words: *speech strategy, argumentation, thematic cycle, dialogue, effectiveness of communication, verbal technique*

Постановка проблеми. Проблеми вербального впливу завжди притягувала науковців з багатьох країн світу, серед інших згадаємо М. Оліяр (2016), І. Б. Морозову (2009, 2013, 2016), Є. Ю. Абрамову (2021), Ф. С. Бацевича (2009) та ін. Попри вагомий внесок багатьох вчених в розробку теорії мовленнєвої комунікації, багато аспектів цієї проблеми поки що не отримали достатнього висвітлення.

Аналіз досліджень. Розвиток сучасного світу у сфері комунікації та взаємодії між людьми призвів до того, що з'являється нагальна потреба у дослідженні нових комунікативних практик, що уможливають переконання співрозмовника,

розкриття його таємних намірів та навіть змінювання загального світогляду людини саме за допомогою діалогічного спілкування. Протягом бесіди партнери з комунікації обмінюються не тільки інформацією, але й емоціями, почуттями, стають ближче один до одного. У результаті цього процесу мовець, з одного боку, відкривається своєму співрозмовникові, а з іншого надає останньому можливість здійснювати на нього емоційний або інформаційний вплив. Таким чином, проблема досягнення ефективності діалогічного мовлення за допомогою використання певних гуманітарних технік набуває особливого значення.

Мета дослідження – встановлення ефективних технік реалізації мовцем своєї комунікативної інтенції у персональному діалозі, а також виокремлення вербальних засобів здійснення мовленнєвого впливу задля досягнення ефективності діалогічного спілкування.

У процесі дослідження вирішувались наступні **завдання**:

– конкретизувати поняття «ефективність спілкування», «мовленнєва стратегія», «тактика спілкування», «тематичний вузол»;

– виявити квантитативне відношення успішних та неуспішних тематичних вузлів протягом діалогічного спілкування;

Виклад основного матеріалу. Протягом діалогу кожний партнер намагається реалізувати свою комунікативну інтенцію, яка досягається залученням макросистеми різнорівневих мовленнєвих одиниць, завдяки якій здійснюється концептуальне насичення інформаційної та емоційної структури вербального спілкування. Вирішення проблеми дослідження у роботі здійснюється згідно концепції невід’ємного взаємозв’язку між мовою та свідомістю.

Задля отримання об’єктивних та вірогідних висновків в процесі аналізу використана **комплексна методика**, яка спирається на когнітивно-комунікативний підхід до мовних і мовленнєвих явищ та передбачає залучення **загальнонаукових** методів дослідження (*індукції, дедукції та функціонального підходу*) і **спеціально лінгвістичних методик аналізу** (*контекстуального, дескриптивного, компаративного, та ін.*).

Відомо, що запорукою валідності будь-якого дослідження є однозначність термінологічного апарату, що використовується у процесі аналізу. Отже, насамперед, необхідно з’ясувати дефініції таких понять, як «ефективність спілкування», «мовленнєва стратегія та тактики спілкування», а також «тематичний вузол», які безпосередньо розглядаються у дослідженні.

Ефективність мовленнєвої комунікації є багатопланове явище, яке можна уявити як поступове досягнення мовцями різних рівнів комунікативної мети спілкування. Інакше кажучи, під ефективною мовленнєвою комунікацією розуміється досягнення адекватного сприйняття змісту та адекватна інтерпретація повідомлення, що передається. Правильна інтерпретація вважається здійсненою, якщо реципієнт трактує головну ідею тексту відповідно до задумки комунікатора. На думку Дж. Тамперса: «оптимізація комунікації з очевидністю включає в себе знання співбесідниками мовленнєвих стратегій або стратегій спілку-

вання, що передбачають обов’язкове врахування адресата» (Тамперс, 2016: 18–19). Отже, реальне та віртуальне діалогічне спілкування можна розглядати як ланцюжок тематичних вузлів, кожний з яких є маркером ефективності. При такому розумінні ефективності результат обміну репліками може розглядатися як *ефективний* (комунікативний лідер досягає кінцевої інтенції) та *неефективний* (інтенція залишається нереалізованою).

За визначенням І. Б. Морозової, ефективністю спілкування є досягнення успішної реалізації комунікативної інтенції. При цьому, поняття ефективності не ототожнюється з результатом вербального спілкування в діалозі, а розуміється як оцінка реалізації комунікативної інтенції у певному тематичному вузлі (Морозова, 2016: 3). Кожний тематичний вузол, у свою чергу, характеризується змістовною завершеністю та синтаксично виражається у вигляді набору діалогічних єдностей (Морозова, 2009: 125).

У процесі діалогічного спілкування партнери по комунікації намагаються переконати один одного у своєму баченні ситуації, у власній точці зору, а також змінити внутрішню картину світу співбесідника. Щоб виграти таку комунікативну гру, вони застосовують різноманітні стратегії та тактики. За нашими спостереженнями, успішність діалогу залежить від кількості успішних комунікативних вузлів, так званих комунікативних перемог: чим їх більше, тим більша ймовірність реалізації мовцем його комунікативної інтенції. Під інтенцією розуміється «намір мовця, а також обраний ним для реалізації цього наміру план мовленнєвої поведінки» (Морозова, 2013: 3).

Замість тематичного вузлу, Дж. Левіс та Дж. Месон оперують поняттями «мовленнєвого ходу», розглядаючи вербальну комунікацію у термінах «гри» (game) або «поєдинку» (battle), виділяючи при цьому переможця та того, хто програв (Морозова, 2016: 3). Зі свого боку, ми вважаємо розгляд «тематичного вузла» більш доречним, тому, що на відміну від комунікативного ходу, передбачає аналіз результату взаємодії обох партнерів.

Під комунікативною стратегією зазвичай розуміють генеральну лінію мовленнєвої поведінки, обрану комунікантом для реалізації своєї кінцевої мовленнєвої інтенції (Морозова, 2013: 2). Комунікативна тактика, у свою чергу, розглядається як конкретний прийом, що використовується співрозмовником в рамках заданої комунікативної стратегії (Абрамова, 2021: 3). Стратегії та тактики обираються партнерами по комунікативній взаємодії відповідно до мовленнєвої та екстралінгвальної ситуації бесіди. Ф. С. Бацевич розглядає

комунікативну стратегію як оптимальну реалізацію інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування та гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації (Бацевич, 2009: 133).

Традиційно *мовленнєва стратегія* трактується як «усвідомлення ситуації в цілому, виявлення напрямку розвитку та організації впливу в інтересах досягнення мети спілкування» (Морозова, 2013: 2). Інакше кажучи, мовленнєва стратегія – це генеральна лінія комунікативної поведінки, якої дотримується мовець протягом бесіди.

У залежності від *мети* наукової розвідки дослідники обирають різні класифікації стратегій та тактик мовлення. Серед інших стратегій, які виокремлюють у теорії комунікації, згадаємо *інструментальні*: презентації, маніпуляції та конвенції; основні та допоміжні стратегії. (Морозова, 2013: 3); *нарративну* (оповідну) *описову*, *аргументативну* стратегії (Кіщенко, 2018), а також *прагматичні стратегії впливу* Ф. С. Бацевича, в основі яких лежить презентація інформації та інші (Морозова, 2013: 3).

Узагальнюючи усі існуючі стратегії, бачимо, що їх можна представити згідно з репрезентацією в них «принципів та максим спілкування» Г. П. Грайса, серед яких важливу роль грає Принцип Кооперації з його постулатами, які поділяються на чотири категорії:

- кількість – «Не говори більше або менше, ніж того потребує ситуація»;
- якість – «Висловлювання має бути істинним»;
- відношення – «Не відклоняйся від теми»;
- спосіб – «Висловлюйся зрозуміло». (Grice, 1975).

Мовленнєві засоби реалізації комунікативних стратегій і тактик цілеспрямовано добираються мовцем як ініціатором спілкування відповідно до мети, стилістичного спрямування, характеру адресата, комунікативної ситуації та досвіду таким чином, щоб вони максимально точно виразили його інтенцію (Оліяр, 2016: 3). Звісно, що залежно від обставин і загального напрямку діалогу, мовець може змінювати стратегію спілкування. Проте на певному відрізку діалогу цілком можливо визначити, який саме тип стратегії обрано комунікантом для досягнення своєї мовленнєвої інтенції.

У своєму дослідженні ми спиралися на класифікацію, запропоновану І. Б. Морозовою, що найбільш відповідає меті даного дослідження і є зручною для практичного визначення стратегій, використаних у фільмовому відрізку, що аналізується.

Звідси, мовленнєві стратегії у процесі аналізу поділено на два базові типи: стратегію *кооперація*, або *конформізм*, та стратегію *аргументування*.

Стратегія *конформізму* за своєю суттю є виразом солідарності. В процесі її реалізації співрозмовники вдаються, головним чином, до тактики комунікативної згоди, взаємної поваги, взаємопоступок (Морозова, 2013: 3).

Стратегія *аргументування* передбачає реалізацію тактик незгоди, контр-запитань ухилення від відповіді, тощо. Використання цієї стратегії передбачає зіткнення думок та протиставлення одних повідомлень іншим. Проте, ця стратегія неоднорідна. Аргументування фактично об'єднує дві можливі лінії мовленнєвої поведінки: стратегію *жорсткого* та стратегію *м'якого* аргументування (Морозова, 2013: 4).

Жорстке аргументування передбачає тактики особистісного пресингу, загроз, що цілком логічно призводить до того, що співрозмовники виявляються у стані комунікативного конфлікту. Негативною стороною використання стратегії жорсткого аргументування є збільшення ймовірності виникнення конфлікту сторін, комунікативного «блоку» та розриву комунікації (Морозова, 2013: 4).

У процесі *м'якого аргументування* комунікативний партнер «обеззброює» опонента логікою, зверненням до морального аспекту справи, іноді навіть пускаючи в хід сльози та благання. Непомітно для себе людина, на яку здійснювали переконуючий мовленнєвий вплив, приймає позицію співрозмовника, а згодом визначає її вже як власну. Зазначимо, що комплімент можна розглядати як особливу тактику м'якої аргументації, яку використовують задля зваблення співрозмовника, що в кінцевому підсумку, забезпечує успішність мовленнєвої комунікації (Абрамова, 2021: 3).

Наведемо приклади стратегії м'якого аргументування:

Ніколас: Fantastic party.

Мія: It is.

Ніколас: You two make such a lovely couple.

Мія: We do. Thanks.

Ніколас: It's a shame you're not attracted to him.

Мія: I know, it..

Як бачимо, легкий докір Ніколаса Деверо змушує Мію відчувати свою провину, що вона не кохає Ендрю, чоловіка, якого сама обрала в якості свого супутника в управлінні країною.

Розглянемо успішність використання обраної стратегії у конкретній ситуації.

У цьому тематичному вузлі комунікативна інтенція учасника розмови – це дізнатися правду

від принцеси Мії. Він використовує комплімент як тактику м'якої аргументації, через що героїня розслабляється та випадково розповідає правду. Таким чином, звернення до стратегії м'якого аргументування у бесіді виявилось максимально ефективним для співрозмовника принцеси.

Стратегія *жорсткого аргументування*, за нашими спостереженнями, використовувалася не так часто у кінострічці, як м'якого. Розглянемо її успішне використання у фрагменті діалогу між принцесою Мією та королевою Кларісою:

Королева Кларіса: When are you going to start acting responsibly? Hiding in a closet with a man who is not your betrothed? Coming out of a fountain dripping wet with the same man, who is not your betrothed?

Мія: Do you think I plan for this kind of stuff to happen? I lost it. Sometimes you just lose it.

Королева Кларіса: You can't afford to lose it. Other people lose it. We're supposed to find it. People look up to us, and we're held to higher standards of behavior. Can you try to grasp that concept?

Мія: The concept is grasped.

Леді Кларіса невдоволена поведінкою Мії і використовує стратегію жорсткого аргументування, поводячись з королівською гідністю. Вона нагадує своїй онучці, як саме повинні себе поводити представники правлячого кола. Мія відчуває сором, внаслідок того, що зневажила свою родину, а королева успішно реалізує свою комунікативну інтенцію.

У фільмовому відрізку, що аналізується, також зафіксовано використання стратегії кооперації, або конформізму. Розглянемо яскравий приклад її вербалізації у діалозі між головною героїнею та її нареченим у тематичному вузлі, наведеному нижче:

Мія: Andrew, wait. Everyone deserves the chance to find true love, right?

Ендрю: Yes.

Мія: Including us?

Ендрю: Thank you. For, for, uh... saving me from doing the proper thing for once in my life. Now all I have to do is tell Mummy.

Мія: I have to tell everyone else.

Мія та Ендрю: Good luck.

Головна героїня застосовує стратегію кооперації, прийшовши разом з молодим аристократом до компромісного вирішення ситуації, в якій вони опинилися. Мія ставить питання, якими натякає на можливість бути вільними від шлюбу заради особистісного щастя і права на справжнє кохання. Ендрю, у свою чергу, докладає максимум зусиль для кооперації, про що свідчать його відповіді на слова головної героїні. Розуміємо, що комунікація виявилась ефективною.

У результаті проведеного дослідження зроблено наступні висновки. *М'яке аргументування* є пріоритетною стратегією у фільмових діалогах. Вона застосовується протягом фільму задля вербального впливу у 84,6%. У свою чергу, *стратегія кооперації* використовується значно рідше, тільки у 9,62% діалогів. Щодо стратегії жорсткого аргументування, ця лінія мовленнєвої поведінки – крайня міра для героїнь фільму, осіб королівської крові. Попри свій високий соціальний статус, вони користуються жорстким пресингом лише у 5,76%. Зазначимо, що у розглянутих епізодах фільму у 72,8% діалогічне мовлення героїнь виявилось успішним та комунікативна інтенція була реалізована.

Висновки. Узагальнюючи наукові спостереження проведеного дослідження та отримані результати, можна зробити наступні висновки. Найбільш вигірною є стратегія м'якого аргументування, яка є домінуючою у $\frac{3}{4}$ всіх тематичних вузлів, наявних у матеріалі кінострічки. Інші різновиди комунікативних стратегій, а саме: стратегії жорсткого аргументування та кооперації, використовуються значно менше, не завжди забезпечуючи комунікативну перемогу у тематичному вузлі. Таким чином, можна зробити узагальнення, що успішність діалогічного спілкування залежить від правильного вибору та використання комунікативних стратегій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Є. Ю. Комплімент як ефективна тактика ділового спілкування: стаття. Сімферополь: Гельветика, 2021. Вип. 32. 101–106 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2009. 376 с.
3. Кіщенко А. М. Мовленнєві стратегії комунікативної поведінки адресата в художній комунікації (на матеріалі сучасної української прози): стаття. Одеса: Вісник ОНУ. Сер.: Філологія. 2018. Т. 23, вип. 2(18). 6 с.
4. Морозова І. Б. Мовленнєві механізми успішного діалогізування: стаття. Херсон, ХДУ, 2013. Вип. 20. 125–128 с.
5. Морозова І. Б. Парадигматичний аналіз структури і семантики елементарних комунікативних одиниць у світлі гештальт-теорії в сучасній англійській мові: монографія. Одеса: Друкарський дім, 2009. 384 с.
6. Оліяр М. Стратегії і тактики мовної комунікації: стаття. Івано-Франківськ, 2016. 5 с.
7. Морозова І. Б. Як сказати так, щоб вас почули: синтаксичні принципи ефективності мовленнєвого спілкування: стаття. 2016. 7 с.

8. Grice H. P. Logic and conversation. In: "Syntax and semantics", v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975.
9. Tampers L. The Strategy of Speech Communications. Psychological Study. New York: Ithaca, 2006. 205 p. [2nd ed].

REFERENCES

1. Abramova Ye. Yu. Kompliment yak efektyvna taktyka dilovoho spilkuvannya [Compliment as an effective tactic of business communication]: statyya. – Simferopol': Hel'vetyca, 2021. Vyp. 32. 101–106 pp. [in Ukrainian].
2. Batsevich F. S. Osnovy kommunikativnoyi lingvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]: K.: Akademiya, 2009. 376 p. [in Ukrainian].
3. Kishchenko A. M. Movlennyevi stratehiyi komunikativnoyi povedinky adresata v khudozhniy komunikatsiyi (na materialy suchasnoyi ukrayins'koyi prozy) [Speech strategies of the addressee's communicative behavior in artistic communication (on the material of modern Ukrainian prose)]: statyya. – Odesa: Visnyk ONU. Ser.: Filolohiya. 2018. T. 23, vyp. 2(18). 6 p. [in Ukrainian].
4. Morozova I. B. Movlennyevi mekhanizmy uspishnoho dialogizuvannya [Speech mechanisms of successful dialogue]: statyya. Kherson: KHDU, 2013. Vyp. 20. 125–128 pp. [in Ukrainian].
5. Morozova I. B. Paradyhmachnyy analiz struktury i semantky elementarnykh komunikativnykh odynyts' u svitli heshtal't-teoriyi v suchasniy anhliys'kiy movi [Paradigmatic analysis of the structure and semantics of elementary communicative units in the light of Gestalt theory in modern English]: monohrafiya. Odesa : Drukars'kyy dim, 2009. 384 p. [in Ukrainian].
6. Oliyars'ka M. Stratehiyi i taktyky movnoyi komunikatsiyi [Strategies and tactics of language communication]: statyya. – Ivano-Frankivs'k, 2016. 5 p. [in Ukrainian].
7. Morozova I. B. Yak skazaty tak, shchob vas pochuly: syntaktychni pryntsypy efektyvnosti movlennyevoho spilkuvannya [How to say to be heard: syntactic principles of the effectiveness of speech communication]: statyya. 2016. 7 p. [in Ukrainian].
8. Grice H. P. Logic and conversation. — In: "Syntax and semantics", v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975.
9. Tampers L. The Strategy of Speech Communications. Psychological Study. New York: Ithaca, 2006. 205 p. [2nd ed].

УДК 811.11-112

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-21>**Назарія РІЗВАНЛИ,**

orcid.org/0000-0003-3399-5887

викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
 Національного технічного університету України
 «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
 (Київ, Україна) nazariyarizvanli@gmail.com

ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ

У статті досліджені особливості та систематизація нових засобів реалізації наукового дискурсу задля формування англомовних моделей інформаційного інтернет-обміну, розкриття сутності та властивостей каналів його реалізації. Встановлено, що сучасний англомовний науковий дискурс як важлива складова науково-професійної комунікації широко застосовує засоби інформаційних систем і технологій та розглядається нами як науковий інтернет-дискурс. Інтенсивний інформаційний обмін світової наукової спільноти, його розширення та прискорення відбувається через освоєння нових форм і засобів, насамперед електронних цифрових ресурсів (різного роду інтернет-платформ). Означене може суттєво вплинути на існуючі форми наукового дискурсу і сприятиме виробленню нових англомовних лінгвістичних моделей наукової інтернет-комунікації. Так для пошуку, аналізу та управління науковою інформацією призначені міжнародні інтернет-платформи Web of Science, Scopus, Google Scholar, Index Copernicus, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef. Найбільш авторитетними серед них є Web of Science (раніше Web of Knowledge) та Scopus, так як індекси їх цитування визнаються у всьому світі. З метою проведення наукового онлайн-спілкування, організації відеоконференцій та вебінарів широко застосовуються такі платформи, як Zoom, MSTeams, Webinar. Для організації контролю за засвоєнням навчального матеріалу, перевірки знань та атестації здобувачів вищої освіти у науково-педагогічній практиці використовуються сервіси GoogleClassroom, OnlmeTestPad. Масові відкриті онлайн-курси проводяться на платформах GreekBrains, SkiUbox, Coursera. Так найбільш популярною комплексною системою для організації дистанційного навчання в Україні є платформа Moodle, Edmodo, MoodleCloud. Розкриття особливостей спеціалізованих професійних наукових соціальних мереж – академічних соціальних мереж (Academic social networking sites, або Academic SNS), таких як LinkedIn, Research Gate, Academia.edu та інших) дозволило виявити специфіку англомовної наукової інтернет-комунікації. Отже дослідження нових засобів наукової комунікації задля формування англомовних моделей інформаційного обміну через освоєння комунікативних електронних цифрових ресурсів (різного роду інтернет-платформ) дозволило виявити їх структури, розкрити властивості та систематизувати за призначенням у використанні.

Ключові слова: дискурс, науковий дискурс, наукові дискурсивні практики, наукова інтернет-комунікація, інтернет-дискурс, науковий інтернет-дискурс.

Nazariia RIZVANLI,

orcid.org/0000-0003-3399-5887

Lecturer at the Department of Theory, Practice and Translation of the English Language
 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
 (Kyiv, Ukraine) nazariyarizvanli@gmail.com

MEANS OF REALIZATION OF ENGLISH SCIENTIFIC INTERNET DISCOURSE

The article examines the peculiarities and systematization of new means of implementing scientific discourse for the purpose of forming English-language models of Internet information exchange, revealing the essence and properties of the channels of its implementation. It has been established that modern English-language scientific discourse as an important component of scientific and professional communication widely uses the means of information systems and technologies and is considered by us as a scientific Internet discourse. The intensive information exchange of the world scientific community, its expansion and acceleration occurs through the development of new forms and means, primarily electronic digital resources (various types of Internet platforms). The above can have a significant impact on the existing forms of scientific discourse and will contribute to the development of new English-language linguistic models of scientific communication. Thus, the international Internet platforms Web of Science, Scopus, Google Scholar, Index Copernicus, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef are designed for searching, analyzing and managing scientific information. The most authoritative among them are Web of Science (formerly Web of Knowledge) and Scopus, as their citation indexes are recognized worldwide. Platforms such as Zoom, MSTeams, Webinar are widely used for the purpose of scientific online communication, organization of video conferences and webinars. GoogleClassroom, OnlmeTestPad services are used for the organization of control over learning material,

knowledge testing and certification of higher education applicants in scientific and pedagogical practice. Mass open online courses are held on GreekBrains, SkiUbox, Coursera platforms. Thus, the most popular integrated system for the organization of distance learning in Ukraine is the Moodle, Edmodo, MoodleCloud platform. Revealing the features of specialized professional scientific social networks – academic social networks (Academic social networking sites, or Academic SNS, such as LinkedIn, Research Gate, Academia.edu, and others) made it possible to reveal the specifics of English-language scientific Internet communication. Therefore, the study of new means of scientific communication for the formation of English-language models of information exchange through the development of communicative electronic digital resources (various types of Internet platforms) made it possible to reveal their structures, reveal their properties and systematize them according to their intended use.

Key words: *discourse, scientific discourse, scientific discursive practices, scientific Internet communication, Internet discourse, scientific Internet discourse.*

Постановка проблеми. Еволюція сучасного англомовного наукового дискурсу перейшла у площину інформаційних систем і технологій. А отже постає питання щодо виявлення особливостей та систематизація нових засобів реалізації наукового дискурсу задля формування англомовних моделей інформаційного інтернет-обміну, розкриття сутності та властивостей засобів його реалізації.

Аналіз досліджень. Серед досліджень специфічних характеристик наукового дискурсу, у тому числі засобів (каналів) його реалізації необхідно виділити праці таких вчених: С. Голик (Голик, 2016), О. Ільченко (Ільченко, 2002), Т. Маслова (Маслова, 2012), М. Томахів (Томахів, 2015), І. Фролова (Фролова, 2009), J. Ahmad (Ahmad, 2012), P. Bizzell (Bizzell, 1999), J. Gee (Gee, 2005), J. Hartley (Hartley, 2008).

Проте практично поза фокусом дослідження залишається специфіка реалізації англомовного наукового дискурсу через засоби сучасних інформаційних систем та технологій, що реалізує його особливу інтернет-комунікативну спрямованість.

Мета статті – розкриття нових засобів реалізації наукового дискурсу задля формування англомовних моделей інформаційного інтернет-обміну через освоєння комунікативних електронних цифрових ресурсів (різного роду інтернет-платформ) задля виявлення їх структури, розкриття властивостей та систематизації за призначенням у використанні.

Виклад основного матеріалу. Сучасний англомовний науковий дискурс як важлива складова науково-професійної комунікації широко застосовує засоби інформаційних систем і технологій та розглядається нами як науковий інтернет-дискурс.

Інтенсивний інформаційний обмін світової наукової спільноти, його розширення та прискорення відбувається через освоєння нових форм і засобів, насамперед електронних цифрових ресурсів (різного роду інтернет-платформ). Означене може суттєво вплинути на існуючі форми

наукового дискурсу і сприятиме виробленню нових англомовних лінгвістичних моделей наукової інтернет-комунікації.

Так міжнародні інтернет-платформи Web of Science, Scopus, Google Scholar, Index Copernicus, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef призначені для пошуку, аналізу та управління науковою інформацією. Найавторитетнішими з них, індекси цитування яких визнаються у всьому світі, є Web of Science (раніше Web of Knowledge) та Scopus.

Їх створення забезпечило допомогу дослідникам у пошуку потрібної наукової інформації у її величезному потоці. зазначені інтернет-платформи – є успішним комерційним проєктом для наукових видань, які дотримуються правил академічної доброчесності та створюють умови для аналізу ефективності їх діяльності в процесі вироблення наукової продукції.

На сьогодні індексація опублікованих наукових матеріалів у журналах включених до зазначених інтернет-платформ свідчить про їх високий науковий статус та рейтинг самого науковця.

Наведемо основні характеристики таких міжнародних систем цитування (бібліографічних баз) як Web of Science, Scopus та Google Scholar.

Платформа Web of Science (WOS) як міжнародна пошукова система, яка є найбільш визнаною у світі наукометричною бібліографічною базою даних та пошуковою системою. Дана платформа містить реферативні бази наукових публікацій із урахуванням їх взаємного цитування. Усі видання, що включені в дану інтернет-базу отримують окремий імпаکت-фактор журналу (Journal Impact Factor™ (JIF). (Journal Impact Factor) як характеристику впливу журналу.

Сама інтернет-платформа Web of Science (WOS) з 2016 року перебуває під управлінням компанії “Clarivate Analytics”, основні положення якої розкрити нами нижче за матеріалами розміщеними на їх офіційному веб-сайті (Clarivate Analytics, 2023).

Інтернет-платформа має декілька бібліографічних інформаційних баз даних, призначених

для пошуку, аналізу та управління через вбудований інтерфейс. До основної бази Web of Science Core Collection входять чотири журнальні колекції (індекси), що охоплюють усі галузі знань: природничі та технічні науки (Science Citation Index Expanded (SCIE)); соціальні науки (Social Sciences Citation Index (SSCI)); гуманітарні науки (Arts & Humanities Index (АНЦИ)); мультидисциплінарний індекс, що включає видання за усіма галузями знань (Emerging Sources Citation Index (ESCI)) проте індексуються з випробувальним терміном.

До основних баз Core Collection входять міжнародні та регіональні видання світового рівня, відбір до яких здійснюється за особливою процедурою на основі певних груп критеріїв, що послідовно застосовуються понад 50 років.

На сьогодні для оцінки журналів Web of Science Core Collection застосовує набір із 28 критеріїв, що розділені на дві групи: 24 критерії якості (quality criteria) для редакційної оцінки рівня журналу; 4 критерії впливовості (значущості, вагомості, авторитетності) (impact criteria) для відбору найбільш цитованих журналів у своїх предметно-тематичних областях.

Журнали, що відповідають першим 24-м критеріям якості (quality criteria), можуть входити лише до журналів з каталогу мультидисциплінарного індексу (Emerging Sources Citation Index (ESCI)), який часто визначають як інкубатор. І лише ті журнали, що відповідають усім 27 критеріям (мають ще додатково 4 критерія впливовості (impact criteria)) претендують на включення в один з трьох каталогів: природничі та технічні науки (Science Citation Index Expanded (SCIE)); соціальні науки (Social Sciences Citation Index (SSCI)); гуманітарні науки (Arts & Humanities Index (АНЦИ)).

Однією із головних параметрів, що характеризують журнали, які входять до природничих та технічних наук (SCIE), соціальних наук (SSCI) та гуманітарних наук (АНЦИ) – є розрахунковий показник цитування (citation impact (CI)), який відображується в показнику впливу окремого наукового журналу – імпаکت-факторі (JIF). Список журналів, що мають імпакт-фактор за базами SCIE та SSCI щорічно публікується в Звіті цитування журналів (Journal Citation Report (JCR)).

Також в Web of Science Core Collection як окрема колекція представлені монографії та патенти (Book Citation Index (BKCI)), а також колекції кращих матеріалів наукових конференцій (Conference Proceedings Citation Index (CPCI)). Архів Web of Science Core Collection надає можливість вивчати матеріали з 1864 року, а журнали

класифіковані з понад 250 наукових дисциплін більше ніж у 33 тисячах виданнях.

Іншою міжнародною реферативною науковою базою даних є визнана в усьому світі інтернет-платформа SciVerse Scopus, що перебуває у віданні видавничої корпорації «Elsevier» з 2004 року. Scopus призначений як для пошуку необхідної інформації, так і слугує інструментом для відстеження цитованості наукових матеріалів.

Основні положення інтернет-платформи SciVerse Scopus розкриті нами нижче за матеріалами розміщеними на офіційному веб-сайті компанії «Elsevier» (Elsevier, 2022).

Інтернет-платформа Scopus є складовою інтегрованого науково-інформаційного простору SciVerse, що містить понад 82 млн. документів (рецензованих журналів, матеріалів конференцій, книжкових видань тощо) починаючи з 1788 року. Проіндексовано понад 25 тис. назв рецензованих наукових журналів (з них понад 5,5 тис. відкритого доступу) та створено понад 17 млн. авторських профілів та понад 80 тис профілів установ.

Рубрикатор Scopus (ASJC) налічує 27 базових тематичних розділів, які поділені на 335 підрозділів (політематичні статті індексуються за кількома розділами одночасно) та мають наступний галузевий розподіл:

- фізичні (природничі) науки (виробництво, енергетика, математика, комп'ютерні науки, фізика, астрономія, матеріалознавство, хімія тощо);
- медичні науки (медицина, ветеринарія, стоматологія, фармакологія, токсикологія та фармацевтика, стоматологія, медичні професії, сестринська справа);
- науки про життя (біохімія, імунологія та мікробіологія, генетика та молекулярна біологія, нейронауки, науки про навколишнє середовище, сільськогосподарські та біологічні науки);
- соціогуманітарні науки (економіка, менеджмент та бухгалтерський облік, бізнес, економетрика та фінанси, теорія прийняття рішень, соціальні науки, психологія, мистецтвознавство та гуманітарні науки).

Інтернет платформа Scopus є комерційною базою даних, повна версія якої доступна є передплатою через веб-інтерфейс. Проте існує можливість перегляду в обмеженому режимі для авторів даного ресурсу (Author preview), яким доступні статистична інформація автора (кількість публікацій, кількість цитувань, зважені показники цитувань по роках, індекс Хірша (h-index), історія приналежності).

Для представлення вищезазначених показників та іншої аналітичної інформації досліджень інтернет-платформа Scopus використовує аналітичний портал SCImagoJournal & CountryRank (SJR). Інформація даного порталу представляє показники ефективності досліджень у розрізі журналів та країнах, публікує рейтинги активності публікацій та статистику цитування. Також показники SJR використовуються для отримання різноманітних мультимедійних звітів у розрізі окремих учених, наукових установ, галузями та напрямками дослідження, назвами видань тощо. Так індекс Хірша (h-index) – є показником впливовості та престижності журналу, який показує число цитувань поточного року на публікації за попередні три роки.

Міжнародна інтернет-платформа Google Scholar належить міжнародній корпорації “Google”, основні положення якої розкрити нами нижче за матеріалами розміщеними на їх офіційному веб-сайті (Google, 2022).

Інтернет-платформа Google Scholar характеризується вільним доступом до бібліографічних даних представлених нею наукових публікацій. Платформа здійснює індексацію повного тексту наукових матеріалів усіх форматів та дисциплін, має легкий інтерфейс та зрозумілу пошукову систему для значного обсягу наукової літератури.

Для здійснення пошуку інтернет платформа використовує єдину форму запиту, яка найбільш точно відповідає вимогам пошукового запиту серед великого масиву наукових праць. Так платформа дозволяє представляти інформацію за різними науковими дисциплінами, різними джерелами, які пройшли рецензування (статті, дисертації, книги, реферати, різні звіти, що опубліковані видавництвами, освітніми й науковими установами та іншими професійними організаціями).

Модуль аналізу представлених на платформі Google Scholar матеріалів класифікує їх так само, як представили самі вчені та здійснює релевантне оцінювання тексту кожної статті, її автора, видавництва, і, головне, частоту її цитування публікації в науковій літературі, що відображено на першій сторінці автора.

Цінність розглянутих інтернет платформ як засобів реалізації англомовного наукового інтернет-дискурсу важко переоцінити. Використання англійської мови усіма учасниками наукової міжнародної комунікації вносить суттєвий організаційний компонент в форму представлення матеріалів наукових досліджень і саму англомовну модель, що застосовується даними платформами.

Для проведення онлайн-спілкування, організації відеоконференцій та вебінарів широко застосовуються такі платформи, як Zoom, MSTeams, Webinar.

Для організації контролю за засвоєнням навчального матеріалу, перевірки знань та атестації здобувачів вищої освіти у науково-педагогічній практиці використовуються сервіси GoogleClassroom, OnlmeTestPad. Масові відкриті онлайн-курси проводяться на платформах GreekBrains, SkiUbox, Coursera.

Найбільш популярною комплексною системою для організації дистанційного навчання в Україні є платформа Moodle, Edmodo, MoodleCloud.

Таким чином сучасні інформаційні технології змінюють модель наукової комунікації як переходу від репродуктивної до творчої моделі, на основі принципів компліментарності та взаємозв'язку, що існує в реальному часі та глобальному вимірі (Nickerson, 2013: 112–114).

Розуміння специфіки наукової інтернет-комунікації, може відбуватися через дослідження спеціалізованих професійних наукових соціальних мереж – академічних соціальних мереж (Academic social networking sites, або Academic SNS), таких як Linkedin, Research Gate, Academia.edu та інших.

Академічні соціальні мережі – є втіленням відкритої та глобальної науки, що об'єднують дослідників у цілому світі та організують комунікативні обміни науковою інформацією. Це дозволяє науковцям представляти свої проекти, публікації, звіти у відкритому доступі, а також здійснювати обмін думками та поглядами.

Онлайн-комунікації у професійних наукових мережах є невід'ємною складовою повсякденних наукових практик та надають принципово нові можливості для здійснення наукової діяльності. Віртуальна наукова комунікація через професійну мережу є репрезентацією нової організаційної структури наукового дискурсу як «модусу комунікативної поведінки», що було відсутнє у доцифрову епоху.

Академічні мережі стають новим доповненням до каналів реалізації наукового дискурсу та мають зростаюче значення у неформальному науковому спілкуванні (Mikki et al., 2015: 2–3). Так найбільш популярними мережами серед вчених природничих наук є інтернет-платформами Linkedin і Research Gate, а гуманітарних та соціальних наук – Academia.edu (Noorden, 2014: 127).

Висновки. Підсумовуючи дослідження маємо зазначити, що найбільший вплив на інтенсифікацію інформаційного обміну світової наукової спільноти здійснило освоєння нових форм і засо-

бів електронних цифрових ресурсів. Означене суттєво впливатиме на прийняті дискурсивні практики і сприятиме виробленню нових англо-мовних лінгвістичних моделей наукової комунікації. Широке застосування електронних цифрових

ресурсів у англо-мовному науковому інтернет-дискурсі через застосування різного роду професійних наукових інтернет-платформ сприятиме формуванню нових комунікативних практик, які важко переоцінити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голик С. В. Науковий дискурс: основні напрями дослідження. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2016. Вип. 14. С. 45–49.
2. Ільченко О. М. Етикет англо-мовного наукового дискурсу : монографія. Київ : Політехніка, 2002. 288 с.
3. Маслова Т.Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англїстика та американїстика*. Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2012. Вип. 10. С. 39–43.
4. Томахів М. В. Англо-мовний науковий дискурс: сучасний стан та перспективи подальших досліджень. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2015. Вип. 5(2). С. 154–157.
5. Фролова І.Є. Стратегія конфронтації в англо-мовному дискурсі: монографія. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. 344 с.
6. Ahmad J. Stylistic Features of Scientific English: A Study of Scientific Research Articles. *English Language and Literature Studies*, 2012. Vol. 2. Nr. 1. P. 47–55. URL: <https://doi.org/10.5539/ells.v2n1p47> (дата звернення: 02.02.2023).
7. Bizzell P. Hybrid Academic Discourses: What, Why, How. *Composition Studies*. 1999. Vol. 27. Nr. 2. P. 7–21.
8. Gee J. P. An Introduction to Discourse Analysis. 2nd ed. L., N. Y.: Routledge. 2005. 209 p.
9. Hartley J. *Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook*. Abingdon: Routledge. 2008. 208 p.
10. Clarivate Analytics. Website. 2022. URL: <https://clarivate.com/webofsciencegroup/journal-evaluation-process-and-selection-criteria> (дата звернення: 02.02.2023).
11. Elsevier. Website. 2022. URL: <https://www.elsevier.com/about> (дата звернення: 02.02.2023).
12. Google. Website. 2022. URL: <https://scholar.google.com.ua> (дата звернення: 02.02.2023).
13. Nickerson, R.S. Technology in Education: Looking toward 2020. *Routledge Taylor & Francis Group*, 2013. 352 p.
14. Mikki S., Zygmuntowska M., Gjesdal O.L., Al Ruwehy H.A. Digital Presence of Norwegian Scholars on Academic Network Sites –Where and Who Are They? *PLoS ONE*. 2015. Vol. 10. Nr. 11, 17 p. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142709> (дата звернення: 02.02.2023).
15. Noorden R. Online collaboration: Scientists and the social network. *Nature*. 2014. Vol. 512. Nr. 7513. P. 126–129.

REFERENCES

1. Holyk S. V. Naukovyi dyskurs: osnovni napriamy doslidzhennia [Scientific discourse: main areas of research]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filologii – Modern research on foreign philology*, 2016, Nr. 14, pp. 45–49 [in Ukrainian].
2. Ilchenko O. M. Etyket anhlomovnoho naukovoho dyskursu: monohrafiia [Etiquette of English-language scientific discourse: a monograph]. Kyiv: Polytechnic, 2002. 288 p. [in Ukrainian].
3. Maslova T.B. Typolohiia naukovoho dyskursu v suchasni movoznavchii paradyhm [Typology of scientific discourse in modern linguistic paradigms]. *Anhlistyka ta amerykanistyka – English and American studies*. D.: Dnipropetrovsk National University, 2012, Nr. 10, pp. 39–43 [in Ukrainian].
4. Tomakhiv M. V. Anhlomovnyi naukovyi dyskurs: suchasnyi stan ta perspektyvy podalshykh doslidzhen [English-language scientific discourse: current state and prospects for further research]. *Odeskyi lnhvistychnyi visnyk – Odesa Linguistic Bulletin*, 2015, Nr. 5(2), pp. 154–157 [in Ukrainian].
5. Frolova I.Ie. Stratehiia konfrontatsii v anhlomovnomu dyskursi: monohrafiia [Confrontation strategy in English discourse: monograph]. Kharkiv: KhNU named after V.N. Karazina, 2009. 344 p. [in Ukrainian].
6. Ahmad J. Stylistic Features of Scientific English: A Study of Scientific Research Articles. *English Language and Literature Studies*, 2012, Vol. 2. Nr. 1, pp. 47–55. URL: <https://doi.org/10.5539/ells.v2n1p47> (accessed: 02.02.2023).
7. Bizzell P. Hybrid Academic Discourses: What, Why, How. *Composition Studies*, 1999, Vol. 27. Nr. 2, pp. 7–21.
8. Gee J. P. An Introduction to Discourse Analysis. 2nd ed. L., N. Y.: Routledge, 2005. 209 p.
9. Hartley J. *Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook*. Abingdon: Routledge, 2008. 208 p.
10. Clarivate Analytics. Website, 2022. URL: <https://clarivate.com/webofsciencegroup/journal-evaluation-process-and-selection-criteria> (accessed: 02.02.2023).
11. Elsevier. Website, 2022. URL: <https://www.elsevier.com/about> (accessed: 02.02.2023).
12. Google. Website, 2022. URL: <https://scholar.google.com.ua> (accessed: 02.02.2023).
13. Nickerson, R.S. Technology in Education: Looking toward 2020. *Routledge Taylor & Francis Group*, 2013. 352 p.
14. Mikki S., Zygmuntowska M., Gjesdal O.L., Al Ruwehy H.A. Digital Presence of Norwegian Scholars on Academic Network Sites – Where and Who Are They? *PLoS ONE*, 2015, Vol. 10. Nr. 11, 17 p. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142709> (accessed: 02.02.2023).
15. Noorden R. Online collaboration: Scientists and the social network. *Nature*, 2014, Vol. 512. Nr. 7513, pp. 126–129.

Оксана СИВИК,

orcid.org/0000-0002-2329-8896

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) ksenja241983@gmail.com*

НАТУРАЛІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СВІТУ В ТВОРЧОСТІ Г. ГАУПТМАНА

У статті досліджено натуралістичну концепцію світу в творчості Гергарта Гауптмана. Багатьма дослідниками доведено, що Гергарт Гауптман вважав себе представником загальної німецької поезії та його називали головним представником натуралізму в Німеччині. Адже його ранні роботи мають не тільки політичний ефект, але й характеризуються його натуралістичною фазою.

У статті зауважено, що на рубежі століть твори Герхарта Гауптмана були включені в широку літературну течію символістських і неоромантичних творів. Окреслено внесок Г. Гауптмана в натуралізм, який тільки з'явився в Європі та його новаторські драми. У своїх перших драмах письменник віддавав перевагу натуралізму для опису трагедії навколишнього середовища, але в подальшій своїй творчості він присвятив себе психології особистості, яка бореться з цим середовищем.

Обгрунтовано думку літературознавців, які розглядають тісний зв'язок Г. Гауптмана з натуралістами, що базується на новій драматичній техніці, яка однаково важлива як у так званих власне натуралістичних творах, так і практично у всіх творах Г. Гауптмана першого періоду.

Акцентовано увагу на те, що прем'єри перших драм Г. Гауптмана відбулися на «Вільній сцені», де, як відомо, ставилися твори штюрмерів – так називали натуралістів – кінця XIX – початку XX століття. Варто відзначити особливості міркувань натуралістів про єдність у природі. При безперечному контакті з іншими епохами натуралісти спиралися на класико-романтичну традицію, ставлячи собі ті питання, відповіді на які, здавалося, були отримані у XVIII та XIX століттях. Проведено аналіз їх безперечного зв'язку з епохою Просвітництва, з її ідеєю порядку в природі, акцентом на різноманіття емпіричних законів, що сприймаються в єдності. Зазначено, що теоретична і поетична думка художника слова носить ауторефлексивний характер. Онтологічність свідомості Гауптмана як письменника-модерніста проявляється у творчому акті пізнання світу та осмислення свого буття в ньому.

Ключові слова: натуралізм, концепт, модерн, епоха, драматургія.

Oksana SYVYK,

orcid.org/0000-0002-2329-8896

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor at the Department of German and French Language and their Teaching Methods
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) ksenja241983@gmail.com*

NATURALISTIC CONCEPTION OF THE WORLD IN THE WORK OF G. HAUPTMANN

The article examines the naturalistic concept of the world in the work of Gerhart Hauptmann. Many researchers have proven that Gerhart Hauptmann considered himself a representative of general German poetry and was called the main representative of naturalism in Germany. After all, his early works have not only a political effect, but are also characterized by his naturalistic phase.

The article notes that at the turn of the century, the works of Gerhart Hauptmann were included in the broad literary stream of symbolist and neo-romantic works. The contribution of Hauptmann to naturalism, which has just appeared in Europe, and his innovative dramas are outlined. In his first dramas, the writer preferred naturalism to describe the tragedy of the environment, but in his later work he devoted himself to the psychology of the individual who is fighting against this environment.

The opinion of literary critics who consider the close connection between G. Hauptmann and the naturalists based on a new dramatic technique, which is equally important both in the so-called naturalistic works and in practically all Hauptmann's works of the first period, is substantiated.

The attention is focused on the fact that the premieres of G. Hauptmann's first dramas took place on the "Free Stage", where, as is known, the works of Stürmers – so called naturalists – of the late 19th and early 20th centuries were staged. It is worth noting the peculiarities of naturalists' reasoning about unity in nature. In unquestionable contact with other

eras, naturalists relied on the classical-romantic tradition, asking themselves those questions, the answers to which seemed to have been received in the 18th and 19th centuries. An analysis of their indisputable connection with the Age of Enlightenment, with its idea of order in nature, with an emphasis on the diversity of empirical laws perceived in unity has been carried out. It is noted that the theoretical and poetic thought of the word artist is self-reflexive in nature. The ontological nature of Hauptmann's consciousness as a modernist writer is manifested in the creative act of knowing the world and making sense of one's existence in it.

Key words: *naturalism, concept, modern, epoch, drama.*

Постановка проблеми. Німецька література характеризується багатьма видатними авторами. Багато німецькомовних авторів відомі в цілому світі та представляють різні літературні епохи. Німецькомовна література була представлена в усіх жанрах: від поезії до прозових творів.

Гергарт Гауптман був провідним німецьким драматургом аж до 20 століття. З 1904 працював на берлінській сцені. Хоча писав Гауптман у натуралістичному стилі, йому було дуже важко розвиватися, адже берлінська сцена тяжіла до натуралізму. Гауптман еволюціонував і не можна сказати, що він писав виключно в стилі натуралізму та включив у свої роботи елементи романтизму, класики, імпресіонізму та символізму.

Творчість Г. Гауптмана пов'язана зі створенням нової драми в Європі. Лауреат Нобелівської премії Гауптман є спадкоємцем європейського гуманізму нової німецької літератури. З «ною драмою» на зламі XIX–XX століть докорінно змінюється сфера тематики, проблематики і драматургічних форм, ще недостатньо досліджені загальноестетичні та художні зміни, характерні для цього періоду. Спроба є принциповою для Гауптмана й виходить за звичні рамки «нової літератури», підкреслюючи порівняльні можливості особистості, драматург прагне відновити втрачену цілісність світу.

Художня творчість Гауптмана кінця XIX – початку XX століття є прикладом створення індивідуальної картини світу і представляє собою форму самопізнання епохи. Актуальність дослідження визначається саме дослідницьким і читацьким інтересом до діалогу літератури і філософії, продуктивність якого найбільш досліджується в Німеччині, також необхідністю теоретичного обґрунтування широкого контексту між ранньою творчістю Г. Гауптмана та культурно-естетичною думкою мікроєпохи модерну кінця XIX – початку XX століть, коли у філософії та літературі, що представляють єдине загальнокультурне ціле з розмитими, так званими предметними границями, піддаються переосмисленню принципи миропорядку та принципи особистості, які коригують цей миропорядок.

Аналіз досліджень. Дослідженням творчості Г. Гауптмана займався багато і українських письменників та критиків. Свої статті присвячували

такі письменники як: І. Франко, Г. Цеглинський, Ю. Кміт, М. Яцків та Леся Українка. Український літературознавець та критик Сергій Родзевич аналізував та вивчав саме літературну спадщину Гауптмана. У 1899 р. Леся Українка переклала п'єсу письменника «Ткачі», а з 1898 р. його драми перекладали М. Павлик, А. Крушельницький, Б. Грінченко, Ф. Федорців, М. Голубець. З-поміж пізніших українських перекладів слід назвати дослідження С. Тобілевича, М. Вороного, О. Бублик-Гордона, Ю. Назаренка та ін.

Мета статті – дослідити натуралістичну концепцію світу в творчості Г. Гауптмана.

Виклад основного матеріалу. Потрібно перш за все зазначити, що своє «театральне покликання» Г. Гауптман повною мірою розкрив ще у 1889 році, коли була написана його перша драма «Перед сходом сонця» («Vor Sonnenaufgang»). Саме у цей час німецький драматург тісно спілкується з теоретиками та художниками слова, які очолили новий культурний рух – натуралізм.

Рання драматургія Г. Гауптмана (1862–1946) являє собою яскраве проявлення літературно-філософського синкретизму і відноситься до історичного періоду, коли з найбільшою повнотою здійснюється практична, творча реалізація минулого культурного спадку. Саме в цей час, після багатовікового роздвоєння, в Німеччині появляється можливий діалог між філософією та літературою, на основі якого складається схил етико-філософських та естетико-літературних принципів. Такий діалог виникає на зламі XVIII–XIX століть. Але його розширення, найбільший вплив філософії на літературу, а літератури на філософію, приходить на долю наступного століття. Надзвичайно своєрідно і поетично виразно описаний подібний процес у ранній творчості Гауптмана.

У ранній драматургії Гауптмана, яка розглядається в контексті макроєпохи модерну та досліджується в німецьких літературознавчих працях, бере початок з 1750 року і продовжується до цього часу, що є центральною проблемою взаємодії людини та світу. Вона репрезентується естетично, під пером Гауптмана філософська думка отримує своєрідне мовне, образне пояснення. Найбільш досліджувані зміни у відносинах між людиною

і миром, сформовані епохою модерну, описують новий спосіб мислення, коли картина світу вибудовується індивідом, творчою особистістю, самостійно, початково заданим миропорядком, існуючим незалежно від людини, що було характерно для античного і середньовічного розуміння життя та не приймається в розрахунок.

Питання, що стосується приналежності Г. Гауптмана до натуралізму – одне з найскладніших і суперечливих у дослідженні творчості Г. Гауптмана. У численних роботах, присвячених цій проблемі, виділяються три погляди. Один – досить категоричний, якого дотримувалися саме представники другої половини ХІХ століття: «Г. Гауптмана слід вважати натуралістом, тому що його цікавлять соціальні питання, проблеми середовища та спадковості» (Мандель, 1976: 11). Підкреслюється, що драматург у травні 1887 вступив у літературне об'єднання «Прорив» (“Durch”), членів якого пов'язувала ідея оновлення культури: брати Харті, І. Шлаф, А. Хольц, Л. Берг, П. Ернст, Б. Вілле, В. Більше. Відповідно до другої точки зору, прямо протилежної літературознавчій концепції, Г. Гауптмана не можна зараховувати до натуралістів, оскільки німецький драматург схиляється до ірраціонального: внутрішній, містичний перебіг його драм практично повністю належить так званій соціальній проблематиці (Fick, 1993: 327).

Німецький драматург та його побратими по перу, які деякий час називали себе натуралістами, жили і творили в одну епоху – мікроепоху модерну. Це особливий культурний простір, у якому найбільш помітний різкий відрив від традиції і водночас відчувається сильний зв'язок із нею. У цьому плані натуралізм як одна з численних течій модерну та перші три драми Г. Гауптмана, умовно звані сучасними, повинні розглядатися як єдиний модерністський комплекс.

Таке коригування відбувається Гауптманом з погляду етики. Письменник-модерніст вступає у неоднозначні відносини (зближення та одночасне віддалення) з тією традицією, в якій етика, на його думку, була центральним пунктом – домодерністською (античною) та німецькою суб'єктоцентричною філософією, в основі якої, як писав Гауптман, «лежать співчуття і любов до людей». Мова йде про те, що минуле, усвідомлене з погляду сучасності, стає близьким і зрозумілим тією мірою, якою сучасність на певному витку свого розвитку здатна досягнути його. Тоді виникає нова сучасність, яка, у свою чергу, намагається зрозуміти і «стару сучасність», і те минуле, яке вже було усвідомлено «старою сучасністю».

«Живою» традицією для Гауптмана є Античність та німецька філософія. Їхній взаємозв'язок та взаємозчеплення призводить до особистого, емоційного переживання філософських моральних постулатів тих “Philia” та “Sophia”, які, як відомо, спочатку закладені в слові «філософія». Вони перекладаються українською мовою за стандартною традицією як любов і мудрість та підкреслюють своїм етимологічним зчепленням ту початкову цілісну складову, яка укладена в глибинному значенні іменника «філософія».

Традиція для Гауптмана стає культурним феноменом, який підвладний власному внутрішньому руху – трансферу, пов'язаному з переглядом, перекладом колишніх «старих» значень мовою сучасних «нових» понять. Тому «Sophia» – мудрість – втрачає свою колишню, явлену ще в античній етиці, смисловою наповненість: мудрець осягає глибину речей розумом, що виражалось знаменитою тавтологією в трактаті Платона «Тететет»: «Мудрі мудрі мудрістю» і зв'язується в Гауптмана добротою (Платон, 1993: 242).

Гауптман як художник слова часу модерну, створюючи свій етичний світ на сторінках художніх творів, зводить в абсолют ті моральні цінності, які колись здавалися незначними, або ж не домінували в житті особистості. Глибокий етичний сенс «Philia» прояснюється Гауптманом через ідею співчуття (Б. Спіноза, наприклад, вважав її потрібною і несуттєвою для світу і людини; не є ключовим, за всієї словесної орієнтації на нього, це співчуття і в метафізиці А. Шопенгауера), людяності (що зводиться у високий ранг переважно Г. Гердером), милосердя (слабким законом, за І. Кантом), співчуття (в етичних системах ранньої епохи модерну надзвичайно мало і скупі про нього говориться). Для розуміння істинного сенсу “Philia”, за Гауптманом, важливим є і страждання, воно, будучи моральним наставником людини, виявляє глибини його етичного життя, розкриває моральний потенціал, загострює ціннісне бачення. Моральний зміст «Philia» полягає, вважає Гауптман, у своєрідному поєднанні ціннісних критеріїв, пов'язаних з етикою співчуття, співчуття та милосердя.

«Життя – це висока доброта», – стверджує німецький драматург і це твердження можна вважати центральною тезою всіх його творів. «Sophia» для Гауптмана – це чеснота серця, етична духовність особливого роду, найсильніший етичний відгук життя загалом, насамперед життя всіх людей. Гауптман писав: «У поліфонії мого духу особливо сильно звучить голос любові до людей»

<... > Мої особисті пута, як і пута Прометея – це любов до людства» (Hauptmann, 1980: 671).

У Гауптмана як письменника часу модерну відбувається зміння ціннісних акцентів, їхня колишня етична суть підлягає перетлумаченню, перегляду. Він пов'язаний з таким ставленням до традиції, де у сучасній компаративістиці визначається словом трансфер ("Transfer"). Утворене від латинського "transfere" – «перенести», «перекладати», трансфер, наприклад, для Д. Кемпера, значущий як «процес посередництва» ("Vermittlungsprozess") і в рамках національної традиції і для розширення та глибокого розуміння літератури інших країн»

На зламі XIX – XX століть натуралісти звертаються до «старих» поглядів на природу, наповнюючи їх іншим змістом, вирішуючи в сучасності ті проблеми, яким, з їхньої точки зору, не було приділено достатньої уваги раніше. Гасло «Назад до природи» не тільки не суперечило загальному модерністському духу натуралістів, але, навпаки, свідчило про прагнення пізнати минуле в його сучасному сенсі, долучало до піднесеного досвіду колишньої культури та сприяло її перетлумаченню.

Німецький письменник і критик В. Більше підкреслює «небувалий успіх теорії розвитку, за допомогою якої виявлено нескінченне багатство постійних змін і перевтілень» (Більше, 1998: 94). К. Штерн (псевдонім Ернста Краузе, 1839–1901), оспівуючи людську здатність мислити і міркувати, що й призвело в переломне століття до найбільших відкриттів у галузі природничих наук, звертає увагу на «поступову еволюцію земного життя: від нижчих форм до найвищих форм» (Штраус, 1992: 222).

Уявлення про навколишнє буття (äußerlich) у Гауптмана, завдяки небувалому розвитку природничих наук на рубежі століть, стають все більш ясними, але не менш виразним і трактується усвідомлення його загадковості, внутрішньої (innerlich) суті світобудови. Видимий світ постає перед ним у своїй таємній недоторканності.

Дуже значимими у плані стають міркування саме натуралістів про безсмертя. Найбільш показовою є робота В. Більше "Das Liebesleben in der Natur" (1904), інакше кажучи «Таємниця любові в природі». Мова йде про таємницю, пов'язуючи з нею природознавство, яке, згідно з його образним визначенням, виявляється казковою країною, яка прорвала «вхід у нескінченність» (Більше, 1998: 100). Саме цей прорив сприяє невпинному розкриттю таємниць природи та завдяки цьому Більше робить висновок, що «індивід зникає, але

не гине», оскільки «є інше вище життя, що настає після смерті» (Hauptmann, 1980: 671).

Такий далеко не новий висновок, що найбільш виразно звучав у філософських концепціях XVIII століття і отримав поетичне втілення й у творчості Гете, настільки шанованого натуралістами на рубежі століть. Таємниця безсмертя пов'язана із зачаттям, що прокладає дорогу до безсмертя, з любов'ю, якою охоплено всю світобудову і кожен індивід окремо. Однак домінантою в дослідженні та осмисленні Більше подібного сховища принципів пантеїзму, найбільш досконалою виявляється релігія Спінози, в якій Бог і світ уявляють є єдиним цілим, а поняття Бога тотожне поняттю природи. Натуралісти вбачають у такій релігії «всю глибину ідеї монізму, оскільки Спіноза довів, що у природі існують умови розвитку як тілесного, і духовного світу» (Штраус, 1992: 68). Підкреслений інтерес натуралістів до проблеми Бога і природи висловлює також і Геккель у формулюванні цілей до своєї роботи «Монізм», основні положення якої надалі увійдуть до однієї з його головних праць «Світові загадки» – «установити зв'язок між релігією та наукою, <...> зблизити емпіричний та спекулятивний метод» (Геккель, 1907: 5).

Віросповідання випробувача, як визначає Геккель, а за ним і К. Штерн, сенс нової моністичної релігії, будуються на принципах пантеїзму, який проголошувався «світоглядом сучасного природознавства» (Геккель, 1906: 100). Показовим у плані є лист письменника і театрального діяча Б. Вілле до Більше, у якому він підкреслює, що «картина світу Дарвіна проходить у рамках ідеалістичного розуміння природи. Ми обидва, друже Більше, є ідеалісти, під дарвіністською картиною світу розуміємо пантеїстичну» (Metzler, 1987: 11).

Натуралісти сприймають пантеїзм Спінози в контексті дуже істотної для них ідеї загального одухотворення, коріння якої сягає романтичної культури, а через неї – Античності. Тим часом сам Спіноза в «Богословському трактаті» називає язичництво «забобоною, огидною догмою» і радить «назавжди забути мерзенних аристотеліків та платоніків» (Стадніков, 2009: 149), тоді як для натуралістів надзвичайно важливим виявляється звернення до Античності як до авторитету «мерзенних платоніків» з їхньою концепцією про земне існування індивіда, що переходить у щось вище, так і до теорії одухотворених атомів Демокріта. Значними виявляються для них і думки романтиків про пантеїзм минулого, які відчують, що за моністичністю

поглядів Спінози криється найсильніший дуалізм – початкова розділеність *Natura Naturans* і *Natura Natutata*, єдність природи і духу не може бути досягнуто. Невипадково Ф. Шлегель називає пантеїзм негативною ідеєю, «у ній визнання лише нескінченного, кінцевому місця немає», Шеллінгу пантеїзм здається «зловісним словом, під яким «розуміють все, що завгодно» філософ відчуває у Спінози поділ між Богом і природою, «Бог Спінози є поза собою, він значимий у своїй потаємності» (Шестакова, 2005: 425).

Натуралісти межі XIX–XX століть подібним чином неспроможні прийняти поняття Бога, запропоноване Спінозою: Бог – причина всіх речей, природа – лише атрибут Бога. Подібно до своїх романтичних попередників, натуралісти відчувають поділ між Богом і природою у Спінози, але, не формулюючи чітко подібний поділ, намагаються нейтралізувати той дуалізм, який був помічений романтиками у філософії Спінози. Натуралісти, при всьому пафосному проголошенні пантеїзму Спінози, що відповідає їх уявленням про моністичну картину світу, виводять не природу з духу, а навпаки, дух з природи. Не приймаючи колишнього поняття Бога, вважаючи тимчасові та епохальні зміни цього поняття цілком природними, вони повністю не відмовляються від нього. Не бачачи у Бозі джерело буття, підкреслюючи, що «неможливо уявити собі нематеріальну істоту», натуралісти визначають Бога як «нескінченну суму всіх сил природи» (Геккель, 1907: 35). Поняття Бога стає чисто номінальним, його повністю замінює поняття природи, яка одухотворює себе саму. Можна сказати, що натуралісти вперше після Античності починають осягати природу як саме єство.

Висновки. Отже, філософські питання світу та людини в ранній драматургії Г. Гауптмана були представлені в контексті культурно-історичної думки модерну як макроепохи, яка бере початок у середині XVIII століття. У творчості Г. Гауптмана знаходить яскраве відображення діалог літератури та філософії, найважливішою особливістю якого на рубежі XIX–XX століть стає не лише рух літератури назустріч філософії, а й участь її у створенні філософських ідей. Г. Гауптман та його рання драматургія займають особливе місце. Під пером художника слова створюється драма, неповторна своєрідність якої дозволяє говорити про функціонування філософського пласта літератури.

Драма Г. Гауптмана є наочним прикладом модерністського процесу, коли численні пласти культурної традиції стикаються, та завдяки чому виявляється можливою внутрішня комунікація часів. Основні концептуальні положення, пов'язані з індивідуальними естетичними уявленнями Г. Гауптмана про сутність драми, висловлені ним у теоретичних творах та автобіографічних роботах, стосуються драматичних категорій амальгамності, коли відбувається змішання різнорідних елементів, та еристичність, від якої залежить драматичний рух, що здійснюється в часах реальності. Не менш важливим виявляється і почате Г. Гауптманом поетичне порівняння драми з особливим видом клена, що пускає коріння в руїни стіни абатства Геллоуей та стає пружним і міцним.

З самого початку свого творчого шляху, осягаючи необхідність як глибокого контакту з культурною традицією, так і так само необхідного її відторгнення, Г. Гауптман відчуває внутрішню потребу поетично створювати драматичну дійсність, яка, на його думку, є саме життя, але в той же час є перемогою над нею. «Самим життям» для драматурга стає літературне минуле, яке творчо осмислює і «перемагає» – переробляє у свідомості. Завдяки подібній переробці створюється «інше» життя, тісно пов'язане з першим, минулим, що залежить від неї, але має своє власне творче буття. Така амальгамність неминуче тягне за собою еристичність, яка, проте, будучи наповнена силою «материнської землі в абатстві Геллів», призводить до гармонізації світу і людини, до встановлення між ними досить міцного морального контакту. Така загалом внутрішня та зовнішня структура, що визначає драматичну ходу ранніх творів Г. Гауптмана, пов'язана з реакцією на традицію минулого та сучасної йому епохи.

Ретардаційний драматичний рух, що намітився в середині XVIII століття, в епоху раннього модерну кінця XIX – початку XX століття призвело до пишного драматичного розквіту, що багато в чому пояснює тісний світоглядний контакт Г. Гауптмана з тим часом, який є найбільш значущим для драматичного мистецтва. Така багата у плані домодерністська епоха – класична Греція – осягається Г. Гауптманом і крізь призму XVIII століття, коли виникає інтерес до Античності, і виходячи з уявлень про Античність з сучасної йому епохи XIX–XX століть.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бильше В. Тайны любви в природе. Минск: Литература, 1998. 830 с.
2. Геккель Э. Бог в природе. СПб., 1906. 39 с.

3. Геккель Э. Монизм или связь между религией и наукой. Лейпциг; СПб.: Мысль, 1907. 67 с.
4. Мандель Е. М. Драматическое искусство Г. Гауптмана конца XIX – начала XX века. Л.: АДД, 1976. 48 с.
5. Платон. Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 3. 528 с.
6. Стадников Г. В. Зарубежная литература и культура средних веков, Возрождения, XVII века. М.: Академия, 2009. 168 с.
7. Шеллинг Ф. Сочинения: в 2. М.: Мысль, 1987. Т. 2. 638 с.
8. Шестакова Н. В. «Возчик Геншель» Г. Гауптмана как драма рока. Судьба жанра. Иркутск: ИГУ, 2005. Вып. № 2. С. 230–239.
9. Шлейермахер Ф. Д. Речи о религии к образованным людям её презирающим. СПб.: Наука, 1994. 335 с.
10. Штраус Д. Жизнь Иисуса. М.: Республика, 1992. 447 с.
11. Hauptmann, G. Abenteuer meiner Jugend. Berlin und Weimar: Fischer Verlag, 1980. 901 S.
12. Fick M. Sinnenwelt und Weltseele. Der psychophysische Monismus in der Literatur der Jahrhundertwende. Tübingen: Niemeyer, 1993. 652 S.

REFERENCES

1. Bilshе V. Taynyi lyubvi v prirode. [Secrets of love in a nature]. Minsk: Literatura, 1998. 830 s. [in Russian].
2. Gekkel E. Bog v prirode [God in a nature]. SPb., 1906. 39 s. [in Russian].
3. Gekkel E. Monizm ili svyaz mezhdu religiey i naukoy [Monism or the connection between religion and science]. Leyptsig; SPb.: Myisl 1907. 67 s. [in Russian].
4. Mandel E. M. Dramaticheskoe iskusstvo G. Gaupmana kontsa XIX – nachala XX veka. [The dramatic art of G. Hauptmann of the late 19th – early 20th century]. L.: ADD, 1976. 48 s. [in Russian].
5. Platon. Sobr. soch. [Collected Works]: v 4 t. M.: Myisl, 1993. T. 3. 528 s. [in Russian].
6. Stadnikov G. V. Zarubezhnaya literatura i kultura srednih vekov, Vozrozhdeniya, XVII veka. [Foreign literature and culture of the Middle Ages, Renaissance, XVII century]. M.: Akademiya, 2009. 168 s. [in Russian].
7. Shelling F. Sochineniya v 2: [Compositions: in 2]. M.: Myisl, 1987. T. 2. 638 s. [in Russian].
8. Shestakova N. V. “Vozchik Genshel” G. Gaupmana kak drama roka. Sudba zhanra [“Carrier Genschel” by G. Hauptmann as a drama of rock. The fate of the genre]. Irkutsk: IGU, 2005. Vyip. 2. S. 230–239. [in Russian].
9. Shleyermaher F. D. Rechi o religii k obrazovannyim lyudyam eYo prezirayuschim [Speech about religion to educated people who despise it]. SPb.: Nauka, 1994. 335 s. [in Russian].
10. Shtraus D. Zhizn Isusa [Life of Jesus.]. M.: Respublika, 1992. 447 s. [in Russian].
11. Hauptmann, G. Abenteuer meiner Jugend. Berlin und Weimar [Adventures of my youth]: Fischer Verlag, 1980. 901 S. [in German].
12. Fick M. Sinnenwelt und Weltseele. Der psychophysische Monismus in der Literatur der Jahrhundertwende [Sense world and world soul. Psychophysical monism in turn-of-the-century literature]. Tübingen: Niemeyer, 1993. 652 S. [in German].

УДК 821.161.1-1.09“19”

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-24>

Ірина СЛОНЕВСЬКА,
orcid.org/0000-0001-6960-0539
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри культурології та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) iri-s@ukr.net

Світлана ПІРОШЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5818-1735
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) lana715@gmail.com

Руслана МЕЛЬНИК,
orcid.org/0000-0002-1101-6812
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) sn_melnik@ukr.net

НОВІТНЯ НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ

У статті проаналізовано новітню німецькомовну літературу останніх десятиліть як вагому складову мультикультурного дискурсу, що почав складатися в Німеччині упродовж другої половини ХХ століття під впливом багатьох чинників, які трансформували етнонаціональну ідентичність.

Автори висновують, що, ставши країною, переповненою мігрантами, Німеччина постала перед проблемою співжиття різних культур в одній країні.

Саме в контексті ідей мультикультуралізму розглянуто творчість письменників «гібридної ідентичності», які співвідносять у своїй творчості власний світогляд і культуру, репрезентантами якої вони є, з освоєним ними простором раніше чужої, німецької культури.

Доведено, що новітня німецькомовна література формується наразі як новий, міжкультурний простір – своєрідна територія взаєморозуміння.

У фокусі уваги авторок статті – письменники-вихідці з інших країн, для яких Німеччина не є країною походження, але які пишуть німецькою мовою та здобули неабияку популярність. У текстах цих авторів відтворено ті два світи, у яких їм доводиться жити. За чинник відбору імен взято недавніх лауреатів Премії імені Адельберта фон Шаміссо (нім. *Adelbert-von-Chamisso-Preis*), яка щорічно присуджується автору, іноземцю за походженням, котрий пише німецькою мовою (Феридун Заїмоглу, Рафік Шамі, Терезія Мора, Аббас Хідер, Зентуран Варатараджа, Саша Станішич, Барбі Маркович та інші).

Зазначено, що феномен літератури мігрантів розглядається як об'єкт міжкультурного літературознавства, а останнє своєю чергою є перспективним напрямом новітньої міжкультурної германістики. У цьому контексті акцентовано увагу на дослідженнях Хайді Рош, зокрема розглянуто ключові тези доповіді «Література міграції в міжкультурному дискурсі» (Н. Rösch, 1998 рік), де дослідницею виокремлено термінологічний ряд на позначення творчості письменників-мігрантів.

Ключові слова: мультикультуралізм, ідентичність, культурна і мовна гібридність, мультикультурна Німеччина, сучасна німецькомовна література, міжкультурне літературознавство, інтеркультурна література.

Iryna SLONEVSKA,

orcid.org/0000-0001-6960-0539

*Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Head of the Department of Cultural Studies and Foreign Literature
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) iri-s@ukr.net*

Svitlana PIROSHENKO,

orcid.org/0000-0002-5818-1735

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Cultural Studies and Foreign Literature
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) lana715@gmail.com*

Ruslana MELNYK,

orcid.org/0000-0002-1101-6812

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) sn_melnik@ukr.net*

CONTEMPORARY GERMAN LITERATURE IN MULTICULTURAL DISCOURSE

The paper analyzes contemporary German-language literature of recent decades as a significant part of the multicultural discourse that stemmed in Germany during the second half of the 20th century under the influence of many factors that changed the ethnonational identity.

The authors concluded that after the country became overflowed with migrants, Germany faced the challenge when different cultures live side by side in one country. The works of 'hybrid-identity-writers' have been analyzed from the standpoint of multicultural ideas, whose works integrate writers' personal worldview and culture, which they brought, and the previously unfamiliar realm of German culture, they have assimilated.

It has been proved that contemporary German-language literature is being formed as a new, intercultural realm, a kind of area of mutual understanding.

The authors of the paper focus on writers, born in other countries, for whom Germany is not a country of origin, but who write in German and have gained great popularity. The texts of these authors reproduce two realities in which they exist. The recent winners of the Adelbert von Chamisso Prize (in German: Adelbert-von-Chamisso-Preis), which is awarded annually to foreign-born authors who write in German (Feridun Zaimoğlu, Rafik Schami, Terézia Mora, Abbas Khider, Senthuran Varatharajah Saša Stanišić, Barbi Marković and others) have been chosen for the present study.

It is emphasized that the phenomenon of migrant literature is perceived as an object of cross-cultural literary criticism, and the latter is a perspective direction in contemporary cross-cultural German studies. In view of the foregoing, the authors focused their attention on the research of Heidi Rösch, with subsequent analysis of the key theses of 'Migration literature in cross-cultural discourse' report (H. Rösch, 1998), in which the researcher listed the terminology for designating works of migrant writers.

Key words: *multiculturalism, identity, cultural and linguistic hybridity, multicultural Germany, contemporary German-language literature, cross-cultural literary criticism, intercultural literature.*

Постановка проблеми. Кінець ХХ століття дослідниками культури й літератури визначається як епоха постмодернізму. Експериментаторство та пошук у сфері жанрів – головні та магістральні для постмодерної літератури явища. Саме у цьому періоді відбувається значний інтерес до історії, тем «історичної пам'яті» та «колективної травми». Дискурси культури пам'яті та пошуку ідентичності в постмодерному світі, які сьогодні є надзвичайно актуальними у всіх літературах, утворилися близько сорока років тому, і своє особливе місце у цьому контексті зайняла німецька література.

Маючи фундаментальну традицію самотної філософської рефлексії, література німецькомовних країн завжди викликала європейський активний читацький та фаховий інтерес, і творчість письменників останніх десятиліть не стала винятком. Західним і вітчизняним поціновувачам добре відомі як німецькомовні лауреати-Нобеліати Гюнтер Грас (1999), Ельфріда Елінек (2004), Герта Мюллер (2009), Пітер Хайндке (2018), так і не менш знані Патрік Зюскінд, Вінфрід Зебальд, Бернхард Шлінк, Крістофер Рансмайр. Менше або взагалі не перекладеними в Україні, проте популярними у себе на батьківщині та у Європі є

Крістофер Крахт, Зої Йенні, Інго Шульце, Даніель Кельман, Райнхард Йиргл, Терезія Мора.

Кожна національна розвинена література може розглядатися як своєрідне відображення фундаментальних засад світосприйняття, котре домінує в тій чи іншій культурі та виявляється в усіх вагомих аспектах буття на ключових етапах соціокультурного шляху. Зміна культурних традицій та динаміка аксіосфери знаходить чи не найяскравіше відображення саме в царині літератури, і сучасна німецькомовна література є свідченням цих процесів.

Так, з кінця 1980-х років німецька література переживає справжній бум молодих авторів, пов'язаний, перш за все, з історичними подіями у суспільстві. В десятиліття після падіння Берлінської стіни в новій літературі відбуваються кардинальні зміни. По-новому осмислюються і переосмислюються ключові для повоєнної німецької свідомості теми нацистського минулого, відповідальності німців за злочини епохи нацизму. Як особливо актуальні, входять у літературу теми життя в НДР (нове «минуле»), життя в об'єднаній Німеччині, а також проблеми мультикультурного суспільства та Берліна як нової столиці країни.

Німецькомовна література останніх десятиліть розкриває низку проблем, які виникають у мультикультурному суспільстві, допомагає усвідомити природу міжкультурних непорозумінь і відшукати способи їх подолання.

Зазначені тенденції стають ключовими домінантами нової літератури і детермінують її розвиток впродовж останніх десятиліть. Саме відповідні тексти утворюють на сьогоднішній день ґрунтовний літературний дискурс, який є чи не найвичерпнішим поясненням сучасного світу доби після-постмодерну.

Аналіз досліджень. Проблеми мультикультуралізму, пошуку ідентичності в мультикультурному світі отримали ґрунтовне осмислення в низці фундаментальних творів, що належать авторам, які започаткували цю актуальну інтелектуальну традицію як реакцію на світ, що змінюється: Чандра Кукагас (*Multicultural citizens: The philosophy and politics of identity* Kukathas, Chandran 1993); Ентоні Сміт (*National identity*, Anthony D. Smith, 1991); Вілл Кімліка (*Kymlicka, Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights ukatas, 1993*); Гомі Бгабга (*Bhabha, H. Location of culture* 1993); Едвард Саїд (*Edward Wadie Saïd, Culture and Imperialism, 1993*); Гаятрі Чакраворті Співак (*Gayatri Chakravorty Spivak, A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present 1999*); Семюель Хайтінгтон

(*Hantington, S. P. (2004). (Who are we? Challenges to American National Identity).*

Актуальна проблема мультикультурного дискурсу, зокрема в проекції на сучасну Німеччину, знайшла відображення і в вітчизняному науковому полі (Балога Е. Мультикультуралізм у Німеччині: особливості німецького наукового та політичного дискурсу; Трохименко О. Політика мультикультуралізму в громадській думці сучасної Німеччини; Підскальна О. Мультикультуралізм як феномен постсучасного світу тощо).

У контексті нашої статті привертають увагу літературознавчі праці з зазначеної проблематики (Висоцька Н. О. Концепція мультикультуралізму як чинник розвитку літератури США кінця ХХ – початку ХХІ століть; Ірина Сенчук Мультикультурний контекст сучасної британської літератури; Гаманюк В. А. Міжкультурні особливості художніх текстів сучасної німецької літератури тощо) (Гаманюк, 2017: 305).

Мета статті – проаналізувати німецькомовну літературу останньої третини ХХ – початку ХХІ століття, зокрема дослідити характерний для сучасної мультикультурної Німеччини феномен літератури мігрантів як об'єкт міжкультурного літературознавства.

Виклад основного матеріалу. Проблеми мультикультурного світу, зокрема властивої йому нової ідентичності, яку Г. Бхабха називає «гібридною», отримали яскраве увиразнення в західній літературі останніх десятиріч (Bhabha, 1994).

Література в мультикультурному дискурсі має на увазі, з одного боку, наявність простору чужої культури, з іншого – присутність в цьому просторі контексту рідної культури, що стає причиною переосмислення цих двох культур і виникнення нового, міжкультурного простору як території взаєморозуміння.

Тенденція «стирання» національних кордонів і визначення літератури письменників-мігрантів як частини спільного культурного простору є дедалі яскравішою в останні десятиліття і для німецької літератури.

На межі ХХ–ХХІ століття в систему національної німецької літератури рішуче входить література письменників-мігрантів, яка збагачує «домінуючу літературу» мультикультурним досвідом.

З кінця минулого сторіччя про себе активно заявляють німецько-турецька, німецько-арабська, німецько-угорська, німецько-італійська та інші міжнаціональні літератури, які супроводжуються виникненням відповідних видавництв, преси та нових медіа.

Як наслідок, сучасна німецькомовна література характеризується мультикультурним характером: письменники-іммігранти привносять в неї проблематику і художні традиції інших культур.

Німецька література вирізняється сьогодні наявністю яскравих імен письменників-вихідців з інших країн, для яких Німеччина не є країною походження, але які пишуть німецькою мовою, та здобули неабияку популярність.

Свідченням соціокультурної значущості цього феномену є зокрема Премія імені Адельберта фон Шаміссо (*нім. Adelbert-von-Chamisso-Preis*) – німецька літературна премія, яка, починаючи з 1985 року, щорічно присуджується автору, який пише німецькою мовою, але є іноземцем за походженням. Названа на честь Адельберта фон Шаміссо, німецького поета і вченого, француза за походженням.

З 1985 року Фонд ім. Роберта Боша нагородив понад 80 письменників та письменниць із 20 країн світу. Твори, відзначені цією премією, створені дуже різними людьми і представляють різні аспекти сучасного німецького суспільства та сучасної німецької літератури: від гастарбайтерів першого покоління та їхніх дітей та онуків до письменників у вигнанні з країн Східної Європи, від пізніх переселенців до біженців з Африки та країн арабського світу.

Серед найвідоміших лауреатів Феридун Заїмоглу, Рафік Шамі, Терезія Мора та інші. Так, лауреатом-2013 став Феридун Заїмоглу (*нім. Feridun Zaimoğlu*) – німецький письменник і художник турецького походження, який з 1995 року є одним із найбільш визначних митців сучасної німецької літератури. Його центральні теми – проблеми другого і третього покоління турецьких іммігрантів до Німеччини, що особливо актуально для країни, де турки складають найчисельнішу національну меншину, що налічує понад 3 млн осіб і становить майже 5% від загальної кількості населення.

Вагоме місце у новітній німецькій літературі посідає Рафік Шамі (*нім. Rafik Schami*), – сирійсько-німецький письменник, який народився у Дамаску, в Сирії. Його позиціонують як одного із найвідоміших представників «літератури мігрантів». Творчість Шамі продовжує орієнтальні традиції, властиві арабській літературі з її тяжінням до казковості, притчевості, духу авантюризму та моралізаторству водночас. Рафік Шамі є засновником мультикультурного літературного об'єднання *Südwind* і руху *PoLiKunst* (Полінаціональна літературна і художня спільнота).

У 2017 році лауреатом став уродженець Іраку Аббас Хідер (*нім. Abbas Khider*). Біографія 50-річ-

ного письменника – готовий сюжет для художнього роману. У 1990-х молодий Хідер за політичними мотивами знаходився в іракській в'язниці часів Саддама Хусейна, з 1996 як біженець перебував у різних європейських країнах, доки 2000 року прибув до Німеччини. «З нуля», не знаючи мови, взявся до її вивчення, заодно осягаючи літературу та філософію в Мюнхені. Його дебютний роман "*Der falsche Inder*" від 2008 року було створено німецькою мовою і високо оцінено критикою та читачами. З того часу Аббас Хідер – один з найвідоміших та найулюбленіших німецьких письменників.

У тому ж таки 2017 році Премію Шаміссо отримав Зентуран Варатараджа, який народився 1984 року на Шрі-Ланці, зараз живе в Берліні та в одному з інтерв'ю зізнався, що самотужки вивчив німецьку за творами Гегеля. Прикметно, що журі одноставно відзначило тонке відчуття мови та стилю, властиве молодому письменнику, та зауважило, що він створив «зразково-показову семіотичну теорію біженців» (Гаманюк, 2017: 306-308).

Однією з найбільш знакових постатей у сучасних літературних німецькомовних колах є Терезія Мора (*нім. Terézia Mora*), яка народилася 1971 року в Угорщині, премію імені Адальберта Шаміссо здобула в 2000 році, а у 2005 опублікувала роман «*День у день*» (*Alle Tage*), який одразу нарекли літературною сенсацією. Центральною темою твору є фундаментальна європейська тема відчуження. Роман здобув європейське визнання. Принагідно зазначимо, що у 2009 році видавництвом «Літопис» твір перекладено українською мовою.

Новітню історію Європи можна вивчати за біографіями деяких сучасних німецьких письменників. Так, Саша Станішич (*босн. Saša Stanišić*), німецький письменник боснійського походження, народився у родині батька серба та матері боснійка. 14-річним підлітком, втікаючи у 1992 році з сім'єю від Боснійської війни, опинився в Німеччині, де згодом став студентом Гейдельберзького університету, а потім слухачем письменницьких курсів у Німецькому літературному інституті Лейпцига. У 2008 отримав Премію ім. Адельберта фон Шаміссо як письменник, що здобув визнання творами, написаними німецькою мовою. Дебютний роман Станішича «*Як солдат ремонтує грамофон*» від 2006 року перекладений тридцятьма мовами, зокрема українською.

Серед наймолодших лауреаток-слов'янок, відзначених Премією ім. Адельберта фон Шаміссо, – письменниця зі Східної Європи Барбі Маркович (*серб. Barbara Marković*). Її, уродженку Белграда,

сербку за походженням, на початку 2000-х після публікації дебютного роману «Гулянка» (*Ausgehen*, 2006) назвали літературним відкриттям. Ще більшу популярність здобув роман «Супергероїні» (*Superheroines*, 2015), у центрі якого долі молодих жінок із Сербії, котрі шукають кращого життя в Австрії.

Наша співвітчизниця, німецькомовна письменниця українського походження, уродженка Одеси Мар'яна Гапоненко, привернула до себе увагу вже першим романом «Аннушка-квітка» (нім. *Annuschka Blume*), виданим у 2010 році; два роки потому побачив світ роман-казка «Хто така Марта?» (нім. *Wer ist Martha?*), за який у 2013 році письменницю було нагороджено Премією Адельберта фон Шаміссо.

Мар'яна Гапоненко, як і Димитре Динев (нім. *Dimitré Dinev*), німецькомовний письменник і сценарист болгарського походження, Володимир Камінер (нім. *Wladimir Kaminer*), популярний в Німеччині письменник, російсько-єврейського походження, теж можуть вважатися «голосом Східної Європи» в мультикультурному хорі сучасних німецьких письменників.

Присутність письменників-мігрантів у мовному та літературному просторі Німеччини стає дедалі помітнішим культурним явищем, яке викликає появу нових наукових досліджень та навіть окремих наукових напрямів.

Література Німеччини у зазначеному контексті стає об'єктом вивчення літературознавців з позиції міжкультурних особливостей. Актуальності набуває розвиток «міжкультурної германістики», що ставить своїм основним завданням розгляд творів авторів в міжкультурному аспекті.

У науковій праці «Міжкультурне літературознавство» М. Хоффманн позначає сферу інтересів даного напрямку сучасної германістики як спостереження «міжкультурних процесів, що виникають при зіткненні німецькомовних читачів з іноземною літературою» (Hoffmann, 2006: 59).

Однією з найавторитетніших дослідниць нового феномену є Хайді Рош. У доповіді «Література міграції в міжкультурному дискурсі». Х. Рош виокремлює наступний термінологічний ряд для позначення творчості письменників-мігрантів: «*Immigrantenliteratur*» («література іммігрантів»), «*Emigrationsliteratur*» («література еміграції»), «*Migrantenliteratur*» («література мігрантів») або «*Migrationsliteratur*» («Література міграції»), «*Iterkulturelle Literatur*» («міжкультурна література»), «*Multikulturelle Literatur*» («мультикультурна література»), визначаючи останні чотири терміни як найбільш прийнятні

для позначення літератури письменників іноземного походження в Німеччині (Rösch, 1998: 1).

Х. Рош намагається створити певну класифікацію літератури, яку можна охопити терміном «інтеркультурна література», розуміючи під цим:

– твори з великим міжкультурним потенціалом (зокрема й твори класичної німецької літератури, що зображують проблему «життя на чужині»);

– твори сучасної німецької літератури, переважно німецьких авторів, у яких порушується проблема «мігрантів» у контексті сучасної Німеччини / Європи;

– твори так званої «мігрантської літератури», авторства письменників-іноземців, що мешкають у Німеччині;

– твори авторів різного походження, які у формі документальної прози пропонують «путівники» країною загалом, окремими містами або навіть континентами, звертають увагу на суто типові деталі (Rösch, 1998: 2).

Дослідниця стверджує, що «література міграції», розглядаючи динамічні культурні концепти і комбіновані ідентичності, особливо яскраво використовує багаторакурсні образотворчі прийоми у площині розкриття міжкультурного потенціалу літератури, та підкреслює, що «в літературі мігрантів розкриваються теми, актуальні для соціалізації меншин». До них вона відносить наступні:

– соціалізація мігрантів і процеси формування особистості в умовах міграції;

– міжкультурні процеси комунікації і процеси самоорганізації меншин;

– етнізація і мультикультурація;

– відмінності між «своїм» і «чужим»;

– дії щодо боротьби з повсякденним расизмом;

– організація освітніх процесів в умовах міграції;

– літературна творчість як свого роду посередник в процесі соціалізації, акультурації, становлення і навчання особистості;

– відносини «письменник – читач» і інші» (Rösch, 1998: 2).

Фахівці вважають, що в новітніх дослідженнях для позначення творів, написаних авторами з інонаціональним корінням, ствердився універсальний термін «міжкультурна література», який витіснив поширені в 1980-і рр. поняття «емігрантська література» і «література гастарбайтерів».

В широкому значенні термін «література міграції» (*Migrationsliteratur*) було введено Франко Бюнді і Рафіком Шамі (Hamm, 1988), які розглядали феномен літератури авторів-мігрантів, перш за все, в контексті робочої міграції. Подібна точка зору на феномен дозволяє звернути увагу також

на такі соціокультурні аспекти, як, наприклад, наслідки робочої міграції для західнонімецького суспільства, або подолання етнічної нерівності.

Певною мірою з ним корелює поняття «література мігрантів», яке було вперше згадано Ірмгард Аккерманом і позначало не тільки твори письменників «з досвідом міграції», а також переселенців на території Німеччини, для котрих німецька мова, як і раніше, залишається нерідною (Rösch, 1998: 1).

Як правило, розрізняють поняття «література мігрантів» і «література на тему міграції». Вони можуть бути розмежовані таким чином:

- література мігрантів, яка визначається біографією автора, характеризується створенням її в Німеччині, має бікультурне оформлення;

- література на тему міграції не залежить від національності автора, створюється не обов'язково в Німеччині, містить тематичні елементи, що розкривають деякі проблеми міграції.

Візьмемо до уваги факт, що твори, які належать до міжкультурної літератури, характеризуються специфічною тематикою, позаяк поштовхом до розвитку цієї літератури послужили певні політичні і соціально-економічні процеси. Тому цілком закономірно, що автори звертаються до досвіду переселення, еміграції, репатріації. В їх текстах, як правило, мова йде про інокультурний (з позиції німецьких читачів) досвід, про зустріч з чужою культурою, про переживання ситуації іншої культури та пошук ідентичності в новому середовищі.

Цікавою у зазначеному контексті є позиція, викладена у книзі *«Література без кордонів: сучасна інтеркультурна література в Німеччині – портрети і точки зору»*), автори видання: Імаколата Амодео, Хайдрун Хёрнер і Крістіана Кімле, які досліджують життя, творчість, естетичні погляди сучасних письменників, котрі народилися в Італії, Японії, Угорщині, на Кубі та в інших країнах і знайшли в Німеччині свою батьківщину. Серед них – японка Йоко Тавада, румунка Кармен-Франческа Банчу, кубинець Карлос А. Агілера, італієць Франко Біонді і ін. Огляд життя і творчості цих авторів, їх власні висловлювання дозволяють виокремити низку особливостей, характерних для мультикультурних письменників. Це (Immacolata Amodeo, Heidrun Hörner, Christiane Kiemle, 2009: 123):

- співіснування кількох мов і культур в житті і творчості авторів;

- досвід еміграції, висилки;

- труднощі у визначенні національної приналежності;

- відтінок «екзотичності», «чужий погляд» письменників;

- специфічність тем (автори часто звертаються до тем, які довгий час були під забороною, роблячи при цьому акцент на відмінностях між культурами, на поняттях «свого» і «чужого», на проблемі самоідентифікації особистості в сучасному глобалізованому світі).

Полеміка щодо дефініцій назв міжкультурної літератури, з одного боку, доводить відсутність обґрунтованого підходу до її вивчення, а з іншого – підкреслює мінливість тих феноменів, з якими доводиться стикатися сучасним літературознавцям: ідентичність, культурна і мовна гібридність, самовизначення письменника між культурами, культурна пам'ять. Крім того, різноманітність використовуваної термінології часто стає причиною виникнення наукових дискусій щодо тематики творів письменників-мігрантів.

Висновки. Попри відсутність усталеного однозначного терміну, незаперечним є той факт, що твори, написані письменниками, які не є німцями за походженням, стали невід'ємною частиною новітнього німецькомовного літературного ландшафту.

Ця складова сучасної художньої німецької літератури представлена творами іноземців, які мешкають у Німеччині, мають іноземне походження, але народилися і виростили в Німеччині, працюють тут або навчаються. У текстах цих авторів відтворено ті два світи, у яких їм доводиться жити. Крім того, до цієї категорії належать також твори письменників німецького походження, де йдеться про власний досвід перебування за кордоном, аналізуються соціальні, ментальні й психологічні відмінності, демонструються прості зразки та зрозумілі ситуації.

Таким чином, сучасні німецькі тексти засвідчують надзвичайно потужний міжкультурний потенціал, адже вони відображають реалії повсякденного життя сучасних німців у всій різноманітності життєвих ситуацій, пропонуючи читачеві актуальні проблеми, які є близькими для різних людей з різних культурних осередків. Саме в рамках герменевтичної ідеї розуміння «чужого» виник літературознавчий напрям, який підкреслює важливу роль «літератури, що сприяє розумінню своєї власної культури через призму розгляду чужий» (Immacolata Amodeo, 2009: 125). Така інтенція напряму корелює з визначенням мультикультуралізму, котре подає Федеральне агентство громадської освіти Німеччини: «Це політична вимога та соціальний намір знайти шляхи щоб забезпечити мирне та корисне співіснування різноманітних культур та стилів життя (наприклад, із допомогою взаємної поваги, визнання та толерантності)» (Politische Bildung, 2011).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаманюк В. А. Міжкультурні особливості художніх текстів сучасної німецької літератури. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2017. Вип.16. С. 303-311. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2017_16_37 (дата звернення: 11.02.2023).
2. Bhabha H. K. The Location of Culture. Routledge, 1994. 307 p. URL: <https://ia800507.us.archive.org/28/items/TheLocationOfCultureВНАВНА/the%20location%20of%20culture%20ВНАВНА.pdf> (дата звернення: 12.02.2023).
3. Hoffmann M. Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink, 2006. URL: <https://docplayer.org/21746296-Interkulturelle-literaturwissenschaft.html> (дата звернення: 15.02.2023).
4. Rösch H. Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs. Der Text basiert auf dem Vortrag zu der Tagung Wanderer – Auswanderer – Flüchtlinge 1998 an der TU Dresden. URL: http://www.fulbright.de/fileadmin/files/togermany/information/2004-05/gss/Roesch_Migrationsliteratur.pdf (дата звернення: 12.02.2023).
5. Hamm H. Fremdgegangen – Freigeschrieben. Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur. Würzburg, 1988. URL: <https://www.amazon.de/Fremdgegangen-freigeschrieben-Einf%C3%BChrung-deutschsprachige-Gastarbeiterliteratur/dp/3884793578> (дата звернення: 12.02.2023).
6. Immacolata Amodeo, Heidrun Hörner, Christiane Kiemle. Literatur ohne Grenzen: interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland – Porträts und Positionen. Sulzbach-Taunus, 2009. 240 S. (дата звернення: 13.02.2023).
7. Multikulturalismus – Bundeszentrale für politische Bildung. 2011. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17871/multikulturalismus> (дата звернення: 11.02.2023).

REFERENCES

1. Hamaniuk V. A. Mizhkulturni osoblyvosti khudozhnikh tekstiv suchasnoi nimetskoj literatury. [Intercultural features of artistic texts of modern German literature]. Philological studies. Scientific Bulletin of the Kryvyi Rih State Pedagogical University. 2017. Vyp.16. P. 303–311. [in Ukrainian].
2. Bhabha H. K. The Location of Culture. Routledge, 1994. 307 p.
3. Hoffmann M. Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. [Intercultural Literary Studies. An introduction]. Paderborn: Finch, 2006 [in German].
4. Rösch H. Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs. [Migration literature in intercultural discourse]. The text is based on the lecture at the Wanderer – Emigrants – Refugees 1998 conference at the TU Dresden [in German].
5. Hamm H. Fremdgegangen – Freigeschrieben. Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur. [Cheated – Released. Introduction to German-language guest worker literature]. Würzburg, 1988. [in German].
6. Immacolata Amodeo, Heidrun Hörner, Christiane Kiemle. Literatur ohne Grenzen : interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland – Porträts und Positionen. [Literature without borders: intercultural contemporary literature in Germany – portraits and positions]. 2009. 240 p. [in German].
7. Multikulturalismus – Bundeszentrale für politische Bildung. [Multiculturalism – Federal Agency for Civic Education]. 2011. [in German].

ПЕДАГОГІКА

УДК 81'367.4=162.2.122.10

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-25>**Оксана МАКСИМ'ЮК,***orcid.org/0000-0003-1963-6165**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри сучасної української мови**Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**(Чернівці, Україна) o.maksymiuk@chnu.edu.ua***Іванна СТРУК,***orcid.org/0000-0002-9883-8818**кандидат філологічних наук,**асистент кафедри сучасної української мови**Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**(Чернівці, Україна) iv.struk@chnu.edu.ua*

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПОМИЛОК У МОВЛЕННІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ВПЛИВОМ ДІАЛЕКТНОГО ОТОЧЕННЯ

Підвищення культури усного та писемного мовлення учнів у закладах загальної середньої освіти та засвоєння ними орфоепічних та правописних норм є одним із пріоритетних завдань сучасної мовної освіти. Його неможливо успішно розв'язати, залишаючи поза увагою негативний вплив діалектів на орфоепічну та орфографічну грамотність учнів – їх носіїв. Мета статті полягає в аналізі видів фонетичних помилок, що спричинені діалектним оточенням, та окресленні шляхів подолання таких помилок у мовленні учнів. З опертям на наукову літературу звернули увагу первинні та вторинні ознаки діалектних рис, які більше чи менше відрізняються від літературної норми, здатні впливати на культуру мовлення учнів – носіїв різних наріч, та способи подолання їх. Констатуємо, первинні діалектні риси настільки відмінні від орфоепічних норм літературної мови, що носій легко помічає ці відхилення у своїй мові й намагається їх позбутися. Значно важче переборюються вторинні, малопомітні для мовця діалектні риси. Первинні діалектні риси найчастіше зумовлюють фонологічні помилки, а вторинні риси – акцентуаційні.

Сучасна лінгводидактика розрізняє фонетичні, морфологічні, фонетико-морфологічні та лексичні орфографічні діалектні помилки. Об'єктом нашого дослідження послуговували фонетичні діалектні помилки в мовленні учнів закладів загальної середньої освіти, що є представниками південно-західного, південно-східного та північного наріч.

Здійснивши аналіз фонологічних, акцентуаційних, орфографічних помилок, запропонували ефективні шляхи їх подолання та дійшли висновку, що викладання тих самих тем з розділів «Фонетика. Графіка, Орфоепія. Орфографія» та «Склад слова. Наголос» у різному діалектному оточенні має свою специфіку як у постановці мети, добиранні та використанні методів, прийомів, так і в кількості часу, відведеного на вивчення певної теми.

Ключові слова: *фонетичні діалектні помилки, літературна норма, орфоепічна та орфографічна грамотність учнів, південно-східні, південно-західні, північні говори, первинні та вторинні діалектні риси.*

Oksana MAKSYMIUK,
orcid.org/0000-0003-1963-6165

PhD of Philology, Professor;
Associate Professor at the Department of modern Ukrainian Language
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) o.maksymiuk@chnu.edu.ua

Ivanna STRUK,
orcid.org/0000-0002-9883-8818

PhD of Philology, Professor;
Assistant at the Department of modern Ukrainian Language
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) iv.struk@chnu.edu.ua

THE WAYS TO AVOIDING MISTAKES IN THE SPEECH OF PUPILS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS UNDER THE INFLUENCE OF THE DIALECT ENVIRONMENT

Elevating the oral culture of schoolchildren and their assimilation of the oral orthoepic norm is one of the priority tasks of modern language education. It cannot be solved successfully, ignoring the negative influence of dialects on orthographic and orthographic literacy of students – their native speakers.

The purpose of the article is to analyze the types of spelling mistakes caused by the dialect environment and to outline ways to overcome such errors in the speech of schoolchildren.

In the article, we analyzed the primary and secondary signs of dialect features, which are more or less different from the literary norm, capable of influencing the speech culture of students – speakers of the mentioned dialects, and ways to overcome them. As it turns out, we state that the primary dialect features are so different from the orthoepic norms of the literary language that the native speaker easily notices these deviations in his language and tries to get rid of them. It is much more difficult to overcome secondary dialect features that are hardly noticeable to the speaker. Primary dialect features most often cause phonological pronunciation errors, and secondary features – accent errors.

Modern linguistic didactics distinguishes between phonetic, morphological, phonetic-morphological and lexical orthographic dialect errors. The object of our research was phonetic dialect mistakes in the speech of students of secondary education institutions.

After analyzing phonological, accentuation, and spelling errors, it was proposed effective ways to avoid them and the conclusion was to teach the same topics from the sections «Phonetics. Graphics, Orthoepia. Spelling» and «Phrases. Emphasis» in a different dialectal environment has its own specifics both in setting the goal, choosing and using methods, techniques, and in the amount of time devoted to studying a certain topic.

Key words: *phonetic dialect errors, literary norm, students' orthographic and orthographic literacy, south-eastern, south-western, northern dialects, primary and secondary dialect features.*

Постановка проблеми. Останнім часом помітно зросла увага вчених до діалектології як науки. На думку П. Ю. Гриценко, діалектні тексти – «реальність мови, не затиснена і не трансформована вузькими берегами нормативних приписів і обмежень, як у літературному різновиді мови» (Гриценко, 2003: 15). «Поглиблене опрацювання специфіки діалектної мови розвиває навички теоретичного осмислення різноманітних проблем: з'ясувати тенденції формування загальнонародної мови, зрозуміти і пояснити процеси змін, які відбувалися у фонетичній системі, граматичній будові і лексичному складі сучасної української мови» (Громко, 2016). Тому формування високої кваліфікації вчителя-філолога має супроводжуватися різноманітними формами роботи з мовним матеріалом говірок в умовах сучасної освітньої парадигми. Підвищення культури мовлення шко-

лярів та засвоєння ними орфоепічних та орфографічних норм є одним із пріоритетних завдань нової української школи.

Аналіз досліджень. У працях українських лінгводидактів висвітлено проблему впливу діалектів на їх усне та писемне мовлення, обґрунтовано методологічні та методичні підходи до подолання мовних помилок учнів, зокрема зосереджено увагу на потребі виправлення фонетичних відхилень (Л. І. Прокопова, Н. І. Тоцька), розроблено спеціальні прийоми опрацювання деформованих явищ при вивченні фонетики і морфології в умовах місцевих говорів (Л. М. Симоненкова), систематизовано діалектологічні знання, необхідні для запобігання орфографічним помилкам, що зумовлені впливом місцевих говорів (І. М. Хом'як), запропоновано шляхи подолання діалектного впливу в мовленні учнів Хмельниччини (П. Є. Ткачук), Рів-

ненщини (В. В. Грещук, М. І. Дорошенко), Черкащини (О. А. Дорошенко), Полтавщини (Н. Нагребельна) Донбасу (З. Л. Омельченко), Херсонщини (Я. Д. Нагін), Одещини (Г. М. Мукач).

Метою нашої статті є звернути увагу вчителя на найпоширеніші види фонетичних помилок, що спричинені діалектним оточенням, та запропонувати шляхи подолання діалектного впливу на культуру мовлення учнів.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі окреслено «первинні» ознаки, тобто діалектні риси, які найбільш відмінні від форми літературної мови, і «вторинні», які менше відрізняються від прийнятої норми (Глуховцева, 2005; Мойсієнко, 2016). До первинних віднесемо такі особливості, які характеризуються вживанням властивих певній діалектній групі фонем, невідповідних фонемам літературної мови, що стоять у тих самих позиціях. Наприклад, первинними можна назвати такі риси: у північній групі діалектів – вживання дифтонгів (*зр'ієх, с'н'ієг*) та явище акання (*вада́, галова́*); у південно-західному наріччі – перехід /a/ після палатальних приголосних в [e], [i] (*ч'єс, йєблукo, ч'іс*) чи зближення з [o] (*проўда, зоўтра*), стягнення подовжених приголосних в один звук (*кам'ін'а, колос'а*), перехід /d/, /m/ перед і в [r], [k] (*г'іти, к'істо*); у південно-східних діалектах – перехід фонем /ф/ в [x] звукосполучення [xв] (*кохта, тухл'і, хрукти*), фонема /p/ реалізується як звук [p'] (*базар', р'ама, гр'ад, др'укуват'*).

До вторинних рис належать такі, яким властива не відмінність діалектного складу слова від літературного, що нею характеризуються первинні риси, а лише вживання комбінаторних або позиційних варіантів фонем, невідповідних до звуків, вживаних у літературній мові. Вторинними ознаками будуть такі: часткове оглушення дзвінких приголосних, вимовляння /o/ в більшості позицій як [o'] на території південно-західної діалектної групи (*сад^m, голуб'ка, во'дити*), вживання звуків [u'] або [i'] відповідно до фонем /u/ у північних діалектах (*рукиⁱ, мухиⁱ*) та ін. Первинні діалектні риси настільки відмінні від орфоепічних норм літературної мови, що носій легко помічає ці відхилення у своїй мові й намагається їх позбутися. Більшості людей це щастить, тому що основним засобом боротьби з помітними для мовця діалектними рисами (фонетичними) є заміна *іє, уо* на [i]; *а* на [o] і т. д. Значно важче переборюються вторинні, малопомітні для мовця діалектні риси боротьби з ними вже не підходить засіб заміни однієї фонемі іншою, тому що риси ці здебільшого полягають у невідповідній літературній

вимові відтінків окремих фонем. Щоб позбутися малопомітних для мовця діалектних рис, потрібно багато тренуватися у вимові фонем, які в місцевій говірці відрізняються звучанням від літературної.

Орфоепічні помилки, що виникають під впливом говорів, поділяємо на: фонологічні (помилки на заміну однієї фонемі іншою, що нерідко призводить до зміни значення слова: *ган'ба – гон'ба, ве^zзти – ве^zсти*) та акцентуаційні помилки, які не впливають на зміни у фонемному складі слова, проте надають окремим фонемам певних відтінків під впливом діалекту або іншої мови (*рукиⁱ, с^u'іно*, вплив діалекту, *т^uік, латат^uт^uа* – вплив російської мови). Первинні діалектні риси найчастіше зумовлюють фонологічні помилки, а вторинні – акцентуаційні помилки.

Помітні та малопомітні для мовців діалектні риси також по-різному позначаються на правописній грамотності учнів. Помітні риси, які значно відмінні від норм літературної мови, відображені на письмі рідко, здебільшого їх допускають учні молодших класів. Малопомітні діалектні риси часто виявляються на письмі через те, що учень не завжди розуміє причину їх появи, напр.: відсутність подвоєння приголосних у словах, змішування ненаголошених голосних *o* та *y*, *e* та *u* в письмових роботах учнів – представників південно-західних, а змішування [e], [u] – у представників південно-східних діалектів, змішування голосного [i] з [u], [i] з [e] в роботах учнів, що є носіями північних діалектів. Аналіз великої кількості учнівських письмових робіт різного типу та зіставлення матеріалів цієї перевірки засвідчують, що у своїх письмових роботах учні допускають близько чверті діалектних орфографічних помилок, здебільшого фонетичних.

На території південно-західних діалектів в учнівських письмових роботах фіксуємо такі типи діалектних помилок: 1) на наголошені голосні: [i] замість [u] після [z], [k], [x] (*якій, хітрий*); [u] замість [i] на місці давнього [o] (*нижє*); *є* замість *я* (*житє*); рідше – [e] замість [u], [u] замість [e] (*садеба, до людий*); 2) на ненаголошені голосні: [u] замість [e], [e] замість [u] (*чикати, крижина*); *і* замість *и* в звукосполученнях *ги, ки, хи* (*кідати*); [u] замість [i] давнього *ѣ* (*вона виришила*), давнього [o] (*видпочинок*); [o] замість [y], [y] замість [o] (*збудозали, сунілка*); [a] замість [o] (*начувати*); 3) у написанні приголосних: тверді [p], [ц], [с], [т], [н] замість м'яких (*ратувати, кінець, ходит, сине небо*); написання парних глухих замість дзвінких у кінці та в середині слів (*сат, близько*); відсутність подвоєння приголосних перед *я, ю,*

є (каміння); вживання протетичних приголосних (возимина); помилкове вживання неетимологічного й (тепліше, біліший).

Під впливом північних діалектів багато помилок допускаєть: 1) у написанні наголошених голосних: [y] замість [i] на місці давнього [o] (пуйти), [u] замість [i] на місці давніх ъ, [o] (змицувати, вин), [i] замість [u], найчастіше в сполученнях ги, ки, хи (блакитний, загине); 2) у написанні ненаголошених голосних: [e] замість [i] (ѣ) (метла, песок), [u] замість [i] на місці давнього [o] (мишати, кильце); [o] замість [i] на місці давнього [o] (пошла), [a] замість [o] (дорога); 3) у написанні приголосних: твердий [p], рідше [ц], [т] (рад (ряд), юнацький, митют); втрата й (чорни, пришов).

Найменше діалектних орфографічних помилок зфіксовано в ЗЗСО на території південно-східних діалектів. Основні з них: [u] замість [e], [e] замість [u] (відношення, менає); [y] замість [o] (пулудень); м'який [p] замість твердого (погрянничий).

Важливе значення для засвоєння орфоепічних та орфографічних норм літературної мови має ґрунтовне вивчення учнями розділів «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» і «Склад. Наголос». Розпочинаючи вивчення фонетики в 5 класі, учитель має врахувати всі особливості місцевої говірки, а також ознайомитися з тим, які помилки під впливом вимови допускають учні.

В умовах південно-західних діалектів, де найбільше відхилень від літературного наголошування, на тему «Наголос» треба виділити дві години, а в умовах південно-східних діалектів, де наголос мало відрізняється від літературного, на її вивчення досить одного уроку. Вивчаючи глухі та дзвінки приголосні в ЗЗСО, розташованих на території південно-західних діалектів, слід якомога більше часу виділити на усні та письмові вправи, на вимову та правопис дзвінких приголосних перед глухими та в кінці слова, тому що однією з особливостей південно-західних діалектів є невідповідне літературній мові оглушення дзвінких приголосних у цих позиціях. У закладах, що перебувають в оточенні більшості південно-східних та північних діалектів, ця тема не потребує стільки уваги, оскільки там вимова дзвінких приголосних відповідає орфоепічній літературній нормі.

Викладання багатьох тем з урахуванням діалектного оточення повинно мати свою специфіку в постановці мети уроку. Так, наприклад, під час вивчення теми «Позначення на письмі ненаголошених [e], [u] та [o] перед складом з наголоше-

ним [y] в коренях слів» на території південно-західних та південно-східних діалектів основну увагу варто приділити правописові цих голосних, тому що змішана вимова [e] – [u], [o] – [y] часто відбивається на письмі, у той час як в умовах північних діалектів доцільно більше уваги приділити прищепленню навичок правильної вимови ненаголошених голосних [e] – [u], які носії цих діалектів вимовляють чітко, виразно.

На уроках фонетики слід дотримуватися принципу наступності: весь час спиратися на знання звукової системи української мови, яких учні набули в початкових класах; це сприяє засвоєнню нового матеріалу, уникненню діалектизмів.

Опрацьовуючи розділи «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» та «Склад. Наголос», треба регулярно посилювати вивчений матеріал на попередніх уроках: це полегшує пояснення нових правил. Так, наприклад, перед тим, як ознайомити учнів з правилами вживання апострофа, корисно повторити про поділ слова на склади, відомості про твердість та м'якість приголосних; перед поясненням теми «Уподібнення приголосних звуків», доречно ґрунтовно повторити дзвінки та глухі приголосні.

На основі перевірки в ЗЗСО ефективності методів удосконалення грамотності учнів – носіїв рис певного діалекту можна зробити висновок, що під час вивчення фонетичних правил потрібно закріплювати їх за допомогою усних та письмових вправ. Постійне тренування правильної вимови різних звуків та написання відповідних їм букв сприяє удосконаленню орфоепічної та орфографічної грамотності учнів. У засвоєнні учнями фонетики значну роль відіграє використання наочних дидактичних матеріалів, дібраних з урахуванням особливостей місцевого діалекту.

Позитивні результати дослідної перевірки методичних розробок уроків з фонетики й розділу «Склад. Наголос», складених з урахуванням особливостей груп українських діалектів, підтверджують, що в ЗЗСО, розташованих на території північних діалектів, на уроках фонетики й під час вивчення розділу «Склад. Наголос» варто дотримуватися таких вимог:

1. Особливу увагу приділяти тренуванням у вимові голосного *i* (*ж'інка*, а не *«жсѳонка»* чи *«жїнка»*, *п'іч*, а не *п'ѳеч*). Робота над виробленням правильної вимови цих голосних може відбуватися різними способами: учитель указує на невідповідність місцевої вимови до літературної, звертає увагу учнів на звучання дібраних ним окремих слів або тексту, під час читання якого він стежить за дотриманням орфоепічних норм

учнів або для зразка читає сам. Корисно провести з учнями низку усних та письмових вправ різного типу, використовуючи слова, у діалектній вимові яких звучать невідповідні літературним звуки. Наприклад: а) правильно прочитати, записати й підкреслити прості голосні в словах: *двір, віл, стіл, піч, сірий, собі, кінь, білий* та ін.; б) змінити наведені слова так, щоб, замість *о, е* у відкритому складі, у закритому стояв звук *і*: *ночі (ніч), боки (бік), перелогі (переліг)* та ін. Вправа першого типу буде корисною при вивченні удосконаленні вимови голосних звуків (орфоепічний тренінг)», вправа другого типу – на уроці за темою «Чергування голосних звуків».

2. Зосереджувати увагу на літературній вимові ненаголошених [и], [е], які у вимові цих діалектів звучать виразно.

Працювати над правильною вимовою цих голосних варто на всіх уроках фонетики, особливо під час роботи над вимовою голосних та приголосних звуків, ненаголошених [е], [и]. Учні за завданням учителя записують слова і підкреслюють букву, що позначає наголошений звук: *зелений, великий, село, веселий, живе, пливе* та ін.; пригадують правило перевірки ненаголошеного голосного й добирають слова з наголосом на іншому складі: *зелений, зелень, зеленіє, ззелено, зеленим; село, села, сільський, селяни, селам; живе, жити, живий, живіти, життя* та ін.

3. Виконувати вправи, використовуючи слова, у яких чітко ненаголошений [о], що звучить як [а] в деяких говорах північної групи. Шляхи подолання цієї діалектної особливості різні: аналіз слова за його складом; записування окремих слів у словнички; порівняння слів, у місцевій вимові яких виступає ненаголошений [а] замість [о], зі звучанням їх у літературній мові; постановка ненаголошеного [о] в наголошену позицію.

4. Багато працювати з учнями над вимовою [і], [у], які в діалектних умовах часто сплутують. Як і в подоланні діалектного сплутування [о] з [а], корисною може бути тренувальна робота в зв'язку з вивченням вимови голосних звуків та їхнього чергування: [и], [і] після шиплячих та [є], [к], [х] в корені слова. Рекомендується виконувати такі вправи: а) пояснити вживання [і] або [у] в коренях слів, наприклад: *гіркий, жінка, шість, нагинати, викидати*, правильно вимовити їх та ін.; б) у запропонованих учителем словах, на місці крапок поставити *и* або *і*, наприклад: *к...дати, ш...рокий, ч...тати, х...трий, з...дкий*

5. Виробляти навички ставити правильний наголос у словах. Темі «Наголос» в умовах північних діалектів доцільно приділити два уроки й

один з них присвятити практичним заняттям, під час яких корисно провести з учнями таку роботу: а) записати спеціально дібраний текст, позначаючи наголошені голосні; б) читати прозові та поетичні твори з позначенням наголосу; в) правильно вимовляти дібрані вчителем слова, у яких учні під впливом місцевого діалекту допускають помилки при наголошуванні; г) підготувати презентацію з цими словами «Правильно наголошуй!».

6. Стежити за правильною вимовою та написанням деяких приголосних, діалектна вимова яких інколи негативно позначається на грамотності письма. Так, наприклад, під впливом лише твердої вимови [р] перед *я, ю, є* учні, які є представниками північних діалектів неправильно вживають апостроф. Отже, у таких умовах перед поясненням правил вживання апострофа слід навчити учнів м'якої вимови [р] перед *я, ю, є*. Варто запропонувати їм усно вводити в речення слова типу *варю, рясно, буряк*, а також підготувати дидактичний матеріал. Для кращого засвоєння м'якої вимови [р] перед *ю, я, є* доцільно скористатися таблицею:

Пиши і вимовляй!			
рюмсати	крюк	кучерявий	рясно
крякати	рюкзак	рядковий	прямо
грюкати	рядно	рябоцоккий	рябо
варю	буря	рятувальний	гаряче

Під час вивчення фонетики та окремої теми «Склад» на території південно-західних діалектів учитель повинен зреалізувати такі завдання:

1. Звертати увагу на літературну вимову ненаголошених голосних [е] – [и], [о] – [у], повне змішування яких в усному мовленні нерідко викликає орфографічні помилки. Використання вправ під час опрацювання тем: «Наголос», «Ненаголошені голосні [е], [и], [о] в коренях слів», «Найпоширеніші випадки чергування голосних звуків» сприяє засвоєнню літературної вимови та правильному написанню цих голосних. Наприклад, вивчаючи тему «Наголос», можна записати низку слів з ненаголошеними [е], [и], [о] й так змінити їх, щоб наголос падав на сумнівний звук (*писати – писаний, живе – жити, веселий – весело, розумний – розум, голубка – голуб*). Щоб учні краще засвоїли норми вимови та правила правопису цих голосних, варто практикувати усне читання різних уривків, а також усі види диктантів.

2. Окрім вправ, що рекомендовані для носіїв північних діалектів для вироблення навичок правильного наголошування слів, в умовах південно-західних діалектів можна запропонувати ще й

такі види роботи: а) добирання з учнями омографічних пар слів, які б розрізнялися лише за допомогою наголосу (*брати* – *браті*, *наси* – *насі*, *поклади* – *покладі*); б) записування слів до словника наголосів (укладання словників); в) демонстрація таблиці:

Правильно наголошуй!		
веземо́	була́	пишу́
ідемо́	взяла́	роблю́
перевезті́	зняла́	розкажу́
віднесті́	пила́	прийду́

3. Стежити за правильною вимовою дзвінких приголосних у кінці та в середині слів перед глухими, довести до свідомості учнів різницю в звучанні глухих та дзвінких приголосних. Щоб учні краще засвоїли це правило орфоепії, доцільно вдаватися до відповідних таблиць і виконувати різні вправи: правильно прочитати й записати такі, наприклад, слова: *голуб*, *посуд*, *город*, *дід*, *сад*, *ніж*, *стежка*, *везти* та ін.; поставити пропущені приголосні в дібраних учителем словах: *оби... (д)*, *холо... (д)*, *моро... (з)* *допомі... (г)*, *нарі... (ж)*, *воро... (г)*, *небе... пека*, *бі... цем*, *тя... ти* та ін.; так змінювати слова, щоб після сумнівних приголосних був голосний: *гру... ці (грушка)*, *коту... ці (котушка)*, *ді... ці (діжка)*, *стру... ці (стружка)*, *кі... тю (кіготь)* та ін.

4. Звертати увагу учнів на тверду та м'яку вимову звука [р]. Під час вивчення тем «Позначення м'якості приголосних на письмі буквами ь, і, є, ю, я», «Правила вживання апострофа» корисно добирати слова з твердим і м'яким [р] і виконувати з цими приголосними різні вправи; виготовляти таблиці типу «Звук [р] вимовляй твердо у словах»; добирати для порівняння пари слів, в одному з яких [р] твердий, в іншому – м'який: (*ради* – *ряди*, *радий* – *рядий*, *крюк* – *крук*), а також тексти, де є твердий і м'який [р].

5. Пропонувати учням спеціальні вправи, які б сприяли засвоєнню м'якої вимови [т'], [ц'] у словах типу *ходить*, *хлопець* і приголосних [с'], [ц'] у суфіксах *-ськ-*, *-цьк-*. Вивчаючи теми: «Тверді і м'які приголосні звуки», «Правила вживання знака м'якшення», варто звернути особливу увагу на правильну вимову та написання цих приголосних. Щоб така робота була ефективною, можна дібрати низку слів, у діалектній вимові яких приголосні [т], [ц], [с] у згаданих позиціях звучать твердо, практикувати учнів у діалектній вимові цих слів, записати їх у словнички.

6. Учитель повинен сприяти тому, щоб учні правильно вимовляли й писали слова з подовже-

ним приголосними. З цією метою варто запропонувати такі тренувальні завдання: утворити слова з подовженими приголосними від коренів: *волос(ся)*, *колос(ся)*, *стат(тя)*, *ріл(ля)*, *камін(ня)*; пояснити подовження приголосних у словах (*проваля*, *піднісся*, *переллю*, *віддати*, *чавунний*, *ніччю*, *рілля*, та ін.); утворити нові слова з подвоєними приголосними, вживаючи префікси *роз-*, *від-*, *без-*, *над-*, *під-*. Для кращого засвоєння теми доцільно провести пояснювальний чи вибіркового диктанта.

7. Особливу увагу треба звертати на засвоєння літературної вимови м'яких свистячих звуків [с], [з], [ц], які на території Закарпаття та частини західних областей України звучать з домішкою шиплячого елемента [с^ш, з^ш, ц^ш]. Подолання цієї діалектної риси має чимало труднощів, а тому на уроках фонетики варто пропонувати учням спеціальні вправи на вживання цих звуків, зокрема: а) записати й правильно прочитати слова: *сісти*, *сіно*, *співати*, *сніг*, *освіта*, *зірка*, *цілий* та ін.; б) учні пригадують слова, у яких би були приголосні [з], [ц], [с], вводять ці слова в самостійно складені речення. Корисно для усних та письмових вправ добирати тексти, у яких є багато приголосних [з], [с], [ц]: *Зранку злива злиувала – / Всю пилюку позмивала...* (Г. Чубач); *Сумно стогне сонний струмінь / Серце слуха скорбний сміх* (В. Кобилянський); *Лев – Цар звірів, а левиця? / Правильно – вона Цариця! / Цап – Це батько Цапняти, / А коза малому мати!* (М. Вересюк).

Південно-східні діалекти менше відрізняються від звукової системи літературної мови, ніж південно-західні й північні, у результаті чого на території їх поширення учні допускають менше діалектних орфографічних помилок, але все-таки спостереження показують, що не варто залишати поза увагою вироблення навичок в учнів правильної вимови і правопису таких голосних та приголосних: 1) приголосного [ф], замість якого нерідко виступає [хв] або [х]. У цих випадках треба зосередити увагу учнів на роботі мовних органів під час вимови звуків, на закріпленні цих навичок за допомогою усних вправ; 2) приголосного [р], що в деяких місцях вимовляється м'яко там, де він повинен звучати твердо (*ряма*, *рянок*), замість *рама*, *ранок*), унаслідок чого виникають діалектні орфографічні помилки, шляхи подолання яких такі самі, як і при засвоєнні літературної вимови [р] в умовах південно-західних діалектів; 3) ненаголошених [е], [и]. Темі «Ненаголошені голосні [е], [и], [о] в коренях слів» доцільно виділити два уроки й другий з них відвести лише на тренувальні вправи або написання диктанту (пояснювального, вибіркового, поперед-

жувального); на правилах орфографії та орфоєпії ненаголошених [e], [u] варто зосередитися під час вивчення випадків чергування голосних.

Проаналізувавши види діалектних орфографічних помилок, можна вважати, що 1) в умовах південно-західних діалектів найбільша кількість помилок спричинена впливом місцевої вимови ненаголошених голосних [e], [u], [o], [y] та окремих приголосних; 2) носії рис північних говорів найбільше помилок роблять у написанні наголошених і особливо ненаголошених голо-

сних [i], [u]; 3) найменше діалектних помилок допускають учні – представники південно-східного наріччя.

Висновки. У різному діалектному оточенні викладання тих самих тем з розділів «Фонетика. Графіка, Орфоєпія. Орфографія» та «Склад. Наголос» має свої особливості при формулюванні мети уроку, добиранні та використанні ефективних методів та прийомів, визначенні кількості відведених годин на вивчення відповідної теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глуховцева К. Варіативність діалектних явищ у системі українських східнословобожанських говірок. Волинь – Житомирщина, 2005. № 14. С. 48–54.
2. Гриценко П. Ю. Тексти як джерело дослідження українських говірок Румунії. Павлюк М., Робчук І. *Українські говори Румунії*. Едмонтон, Львів, Нью-Йорк, Торонто, 2003. С. 15.
3. Громко Т. В. Специфіка методики вивчення української діалектної лексики в школі. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83100047.pdf>
4. Мойсієнко В. Історична діалектологія української мови. Північне (поліське) наріччя : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2016. 284 с.

REFERENCES

1. Hlukhovtseva K. Variatyvnist dialektnykh yavvyshch u systemi ukrainskykh skhidnoslobozhanskykh hovirok [Variability of dialectal phenomena in the Ukrainian system East Slobodan dialects]. Volyn – Zhytomyrshchyna, 2005. № 14. S. 48–54. [in Ukrainian].
2. Hrytsenko P. Yu. Teksty yak dzherelo doslidzhennia ukrainskykh hovirok Rumunii [Texts as a source of research on Ukrainian sayings Romania]. Pavliuk M., Robchuk I. *Ukrainski hovory Rumunii* [Pavlyuk M., Robchuk I. Ukrainian dialects of Romania]. Edmonton, Lviv, Niu-York, Toronto. 2003, S. 15. [in Ukrainian].
3. Hromko T. V. Spetsyfika metodyky vyvchennia ukrainskoi dialektnoi leksyky v shkoli [Specificity of the methodology of studying the Ukrainian dialect]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83100047.pdf> [in Ukrainian].
4. Moisiienko V. Istorychna dialektolohiia ukrainskoi movy. Pivnichne (poliske) narichchia: pidruchnyk [Historical dialectology of the Ukrainian language. Northern (Polish) adverb: textbook]. Kyiv: VTs “Akademiia”, 2016. 284 s. [in Ukrainian].

Дір'я МАЛИШЕВА,

orcid.org/0000-0003-0827-384X

аспірантка кафедри педагогіки та психології

Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) dashkami@i.ua

АНАЛІЗ ІСТОРИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

У статті аналізуються тенденції у формулюванні та використанні поняття «загальне недорозвинення мовлення», активно використовувані у працях вчених теоретичного та методичного характеру, класифікаційні підходи до вивчення дефектів мовлення при різноманітних порушеннях розвитку.

Метою статті є аналіз історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення різноманітного генезу як предмету дослідження багатьох учених. Акцентовано увагу на тому, що проблема вивчення загального недорозвинення мовлення різноманітного генезу має історичні корені. Вченими було сформульовано два класифікаційні підходи: клініко-педагогічний, який дозволив розкрити механізми, форми і види мовленнєвих розладів, тобто структуру дефекту, та психолого-педагогічний, яким відображено симптомологічний підхід до визначення характеру мовленнєвого порушення. Наголошується на важливості комплексного підходу до вирішення досліджуваної проблеми, що сприяє розгляду мовленнєвих порушень у різноманітних аспектах. У висновках зазначено, що на сучасному етапі розвитку логопедії важливим є розуміння мовленнєвих порушень з урахуванням базових позицій клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікації, які не суперечать одна одній, а розглядають мовленнєві порушення, враховуючи у різноманітні аспекти, що доповнюють один одного. Звертається увага на сучасні аспекти формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що виникає у зв'язку із наявними у цих дітей ускладненнями можливостей вільного спілкування з дорослими та однолітками, налагоджуванням міжособистісних стосунків, неадекватності емоційних реакцій, порушеннями самооцінки, комунікації у соціумі, що призводить до зниження рівня психосоціального і особистісного розвитку і обмежує можливості у пізнанні суспільного довкілля.

***Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, класифікаційні підходи, клініко-педагогічний, психолого-педагогічний, мовленнєва патологія.*

Dyria MALYSHEVA,

orcid.org/0000-0003-0827-384X

Graduate student at the Department of Pedagogy and Psychology

V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv

(Mykolaiv, Ukraine) dashkami@i.ua

ANALYSIS OF HISTORICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF STUDYING GENERAL SPEECH DEVELOPMENT

The article is dedicated to the analyzes of trends in the formulation and use of the concept of “general speech underdevelopment”, actively used in the works of scientists of a theoretical and methodological nature, classification approaches to the study of speech defects in various developmental disorders.

The purpose of the article was to analyse historical approaches to the problem of studying the general speech underdevelopment of various genesis as a subject of research by many scientists. Attention is focused on the fact that the problem of studying the general speech underdevelopment of various genesis has historical roots. Scientists formulated two classification approaches: the clinical-pedagogical one, which revealed the mechanisms, forms and types of speech disorders, that is, the structure of the defect, and the psychological-pedagogical one, which reflected the symptomological approach to determining the nature of the speech disorder. The importance of a comprehensive approach to the solution of the investigated problem is emphasized, which contributes to the consideration of speech disorders in various aspects. The conclusions state that at the current stage of the development of speech therapy, it is important to understand speech disorders, taking into account the basic positions of clinical-pedagogical and psychological-pedagogical classification, which do not contradict each other, but consider speech disorders, taking into account various aspects that complement each other. Attention is drawn to modern aspects of the formation of social and civic competence of children with general speech underdevelopment, which arises in connection with the complications of these children's opportunities for free communication with adults and peers, establishing interpersonal relationships, inadequacy of emotional reactions, violations of self-esteem, communication in society, which leads to a decrease in the level of psychosocial and personal development and limits opportunities in learning about the social environment.

***Key words:** general underdevelopment of speech, classification approaches, clinical-pedagogical, psychological-pedagogical, speech pathology.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі значна частка таких дітей має мовленнєві порушення. Науковці, педагоги, логопеди, батьки, які мають дітей із порушеннями мовлення, актуалізують проблему надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами через створення ефективних умов та оптимальних шляхів для отримання очікуваних результатів логопедичної корекції. Врахування особливостей психологічних механізмів порушень, структурних складових мовленнєвої діяльності, формування мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та закономірностей компенсації зумовлює розроблення засобів діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дошкільників зазначеної категорії. Водночас, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що серед наукових досліджень вкрай обмежене коло таких, що розглядають особливості соціального та особистісного становлення дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Така ситуація значно знижує ефективність психолого-педагогічної допомоги таким дітям, якої вони потребують. За цих обставин значущості набуває проблема формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, визначена Базовим компонентом дошкільної освіти як одна із ключових компетенцій, що має сформуватися на етапі дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень науковців засвідчує їхню зацікавленість проблемою загального недорозвинення мовлення у дітей шкільного та дошкільного віку. Проблема вивчення загального недорозвинення мовлення потягом декількох десятиліть є об'єктом вивчення багатьох дослідників. Так, історичний контекст вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення показав наявність численних досліджень, присвячених цій проблемі (Г. Жаренкова, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.). У працях психологів, логопедів О. Боряк, Н. Ільїної, Р. Лалаєвої, З. Ленів, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомової, Н. Савінової, Н. Січкачук, Є. Собонович, Л. Спірової, В. Тищенко, Л. Трофименко, Г. Чиркіної, М. Шеремет, В. Ядешко та ін. головним показником рівня розвитку дитячого мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення визначено комунікативні вміння. Дослідженню міжособистісних стосунків у групі дошкільників із ЗНМ присвячено праці О. Слінько; проблемі соціалізації дітей із

загальним недорозвиненням мовлення – дослідження М. Лемешук; формуванню усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком – дослідження Ю. Рібцун. Водночас, незважаючи на значний науковий інтерес досліджень різноманітних аспектів загального недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку вважаємо за необхідне більш ґрунтовно здійснити вивчення сучасних тенденцій формування соціально-громадянської компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення шляхом аналізу історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення різноманітного генезу як предмету дослідження багатьох учених.

Мета і завдання дослідження. Мета статті – аналіз історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення різноманітного генезу як предмету дослідження багатьох учених. Окреслена мета уможливила формулювання основних завдань дослідження: здійснити аналіз стану порушеної проблеми в історичному аспекті; дослідити класифікаційні підходи, які було сформульовано на той час дослідниками проблеми загального недорозвинення мовлення.

Виклад основного матеріалу. Уперше загальне недорозвинення мовлення як самостійний розділ логопедії було теоретично обґрунтовано в праці «Онови теорії і практики логопедії» (під редакцією Р. Левіної), в якій було представлено результати досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей, в тому числі дошкільного віку, проведених Р. Левіною та колективом наукових співробітників НДІ дефектології АПН СРСР (Н. Нікашина, Г. Каше, Ф. Рау, Л. Спірова, Р. Шуйфер та ін.) (Левіна, 1968). Науковці визначили поняття «загальне недорозвинення мовлення» у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом як «форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, що відноситься до її як звукової, так і смислової сторони» (Левіна, 1968: 129). На переконання дослідників, у дітей, розвиток яких ускладнено загальним недорозвиненням мовлення, порушується формування всіх компонентів мовленнєвої системи; для них характерним є обмежений словниковий запас, аграматизм, порушення звукового складу слів, фонематичні процеси та вимова звуків.

Варто розглянути класифікаційні підходи, які було сформульовано на той час дослідниками. Одним із підходів став клініко-педагогічний (С. Ляпідевський, М. Хватцев). Представлення результатів багаторічних досліджень порушень

мовлення у дітей та дорослих було здійснено М. Хватцевим, який окрім узагальнення, спробував їх описати та класифікувати. Його дослідження здійснено на засадах диференційованого підходу до вивчення складних дефектів мовлення при різноманітних порушеннях розвитку і вибору методів корекційної допомоги особам різного віку. За визначенням М. Хватцева, порушення мовлення – це «різноманітні відхилення від норми, стандарту мовлення, тобто загальноприйнятого у мові типізованого прояву її сприймання, починаючи з порушень окремих компонентів і завершуючи повною відсутністю словесного спілкування». Важливим в аспекті нашого дослідження є акцентування вченого на тому, «мовлення дитини розвивається не лише в соціальному середовищі, але і через це середовище. Тому логопедичний процес обов'язково повинен бути поєднаним з впливами середовища, що стимулюють у логопата потребу покращити власне мовлення і організувати у нього відповідну активність, без чого успіх неможливий» (Хватцев, 1937: 24).

Мовленнєві порушення у роботах С.Ляпідевського розглядаються з точки зору клінічного підходу. Дослідник описує мовленнєві порушення, при цьому наголошує, що вони «не становлять певну єдину аморфну групу». У цій групі мовленнєвих порушень є різні форми, що характеризуються різноманітними і неоднорідними проявами клінічної симптоматики і структури порушення. Зважаючи на наявність клінічної і педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, С. Ляпідевський пропонує медичний аспект їх клінічної класифікації, зважаючи на те, що в ньому передбачається урахування того, який з аналізаторів має порушення, у якому відділі і якою мірою вони виявляються. Зокрема, в клінічній класифікації автор виокремлює: розлади, обумовлені порушенням мовнослухового і мовнорухового аналізаторів; розлади центрального і периферійного характеру; розлади функціональні або органічні з урахуванням часу виникнення розладу (до початку формування мовлення, в процесі формування, після того, як мовлення уже сформоване) (Ляпідевський, 2000).

Логопедичний аспект класифікації речових порушень, на думку науковця, передбачає урахування тієї ланки мовленнєвої системи, яка зазнала порушень. Відповідно до цього він виокремлює розлад голосу, розлад ритму, розлад темпу, розлад фонетичного ладу, розлад граматичного ладу, лексики. У педагогічній класифікації автор розглядає такі форми мовленнєвих порушень як недорозвинення мовлення різних

рівнів і затримка мовленнєвого розвитку (Ляпідевський, 2000).

Іншим підходом став психолого-педагогічний (Г. Жаренкова, Г. Каше, Р. Лаласва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, Т. Філічева та ін.), у якому найбільш значущим був пошук відповіді на питання, які з компонентів мовленнєвої системи є недорозвиненими або порушеними. Р. Левіна у своїх дослідженнях наголошувала на різноманітності проявів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку порушень усного мовлення, які «мають різноманітне походження і структуру» і можуть виявлятися у вимові, у фонемотворенні та у труднощах здійснення звукового аналізу. Окрім того, в окремих випадках «порушення охоплює як фонетико-фонематичну, так і лексико-граматичну системи, що виражається в загальному недорозвиненні мовлення» (Левіна, 1968). Акцентувала вчена також на тому, що, вивчаючи мовленнєві порушення, необхідно зважати і брати до уваги вікові особливості розвитку мовлення, враховувати той факт, що кожному віковому етапу розвитку мовлення дитини притаманні певні особливості вимови звуків, використання лексичних і граматичних засобів мови та особливості побудови речень. Названі особливості зумовлені темпами фізіологічного розвитку мовних функцій, тому при оцінці несформованості мовленнєвих засобів як виявлення загального недорозвинення необхідно брати до уваги вікові норми мовленнєвого розвитку дитини. Р. Левіна застерігала також, що мовленнєві порушення необхідно відрізняти від дефектів мовлення, які є наслідком інших аномалій або супроводжують їх. Різноманітні прояви відхилень в розвитку мовлення супроводжують різні аномалії, що «створює об'єктивні труднощі розпізнавання і правильної оцінки мовленнєвої патології у дітей» (Левіна, 1968). Серед таких порушень Р. Левіна називала розумову відсталість, порушення слуху та зору. Тому одним із завдань, є визначення мовленнєвої патології, за якої дефект є «ядром» аномалії, та уникнення випадків, за яких дефекти мовлення супроводжують стають результатом інших відхилень у розвитку (Левіна, 1968).

Розмежовуючи мовленнєві порушення Р. Левіна опиралася на вчення Л. Виготського, який в структурі аномального розвитку виокремлював первинний дефект і вторинні відхилення, що дозволило їй виявляти первинні прояви і симптоми, що є прямим або відтермінованим у часі результатом. Тому, її поняття «загальне недорозвинення мовлення» орієнтоване на виявлення насамперед мовленнєвої симптоматики. В основу розробки теорії

загального недорозвинення мовлення Р. Левиною було покладено один із провідних принципів – принцип розвитку, що передбачав аналіз процесу виникнення мовленнєвого порушення і сприяв виявленню в проявах аномалій мовленнєвого онтогенезу закономірного зв'язку, при якому первинне порушення обумовлює появу і прояв вторинних щодо причини порушень, які, як правило, є не менш важкими за впливом на мовленнєву функцію, яка знаходиться у стадії формування.

Порушення усіх компонентів мовленнєвого розвитку (звукового, фонематичного, лексичного і граматичного) загальним недорозвиненням мовлення вважали Г. Жаренкова, Г. Каше, Н. Нікашина, Л. Спірова. Зокрема, у підручнику з логопедії, Н. Нікашина у статті «Формування мовлення при його нерозвиненні» обґрунтовує необхідність корекційно-логопедичної роботи на логопедичних пунктах з учнями школи, серед яких зустрічаються діти із «загальним недорозвиненням мовлення, вираженим як недоліками вимови окремих звуків, так і неправильним відтворенням складової структури слова, недостатнім словниковим запасом, неправильним граматичною будовою мовлення» (Нікашина, 2005: 154). Учена наголошує, що стосовно таких дітей «мова йде не про розширення, а про формування мовленнєвої практики як основи практичного засвоєння елементарних закономірностей мовлення. Оволодіння звуковим аналізом на основі слухового сприймання, яке перебуває на стадії розвитку, правильної вимови звуків і правильного відтворення структури слова відбувається через процеси спостереження і узагальнення в галузі звукової сторони мовлення; оволодіння словом, його лексичними і граматичними значеннями ґрунтується на практичному умінні розрізняти, виокремлювати і узагальнювати значущі частини; практичне оволодіння різними типами речень илжливе лише на основі практичного спостереження над зв'язком слів» (Нікашина, 2005: 157).

У статті Л. Спірової та Р. Шуйфера «Загальні методологічні положення з навчання грамоти дітей із недорозвиненням мовлення» вказано, що загальне недорозвинення мовлення виявляється в порушенні як звукової, так і смислової сторони: «Зазвичай... наявні грубі дефекти вимови, порушення складової структури, обмеженість словника і аграматизми». Окрім порушення звуковимови у цих дітей обмежений і нестійкий мовленнєвий багаж, недосконалим є процес висловлювання думки лексико-граматичними засобами. При цьому Л. Спірова та Р. Шуйфер наголошують на необхідності врахування характерологічних осо-

бливостей кожної дитини і особливостей засвоєння програмного матеріалу, оскільки «в одному випадку недорозвинення мовлення обумовлене недостатнім розвитком слухового сприймання, в іншому – мовленнєворуховими ускладненнями, в третьому – послабленою пізнавальною активністю» (Спірова, Шуйфер, 2005: 150). Тому здійснюючи індивідуальний підхід дорослі мають опиратися на ті компенсаторні фактори у мовленнєвому розвитку дитини, які сприятимуть більш швидкому і успішному навчанню грамоти.

Також на дітей із загальним недорозвиненням мовлення звертає увагу Г. Жаренкова, яка виокремлює групу дітей, що мають «не лише фонетичні, але й фонематичні і лексико-граматичні порушення». Такі прояви вона називає «проявами загального недорозвинення мовлення» (Жаренкова, 2005).

У наведених дослідженнях вчених (Г. Жаренкової, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Л. Спірової) поняття «загальне недорозвинення мовлення» в основному, використовувалося для характеристики мовлення дітей шкільного віку. У подальшому, у зв'язку із розвитком логопедичної науки та збільшення кількості дошкільних закладів для дітей із важкими порушеннями мовлення виникла необхідність проведення досліджень у напрямку теорії і практики загального недорозвинення мовлення стосовно дітей дошкільного віку, задля чого було здійснено ретельне дослідження мовлення дітей означеної категорії. Учені (Н. Жукова, Л. Єфіменкова, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, С. Міронова, Т. Філічева, Г. Чіркина та ін.) у своїх працях почали використовувати поняття «загальне недорозвинення мовлення» також і стосовно дітей дошкільного віку.

Зокрема, в праці Л. Єфіменкової «Формування мовлення у дошкільників», де висвітлено проблему організації корекційної логопедичної допомоги дітям різного віку, автор використовує поняття «загальне недорозвинення мовлення» для характеристики мовленнєвих порушень як у дітей дошкільного, так і молодшого шкільного віку. Автор оперує поняттям, прийнятим у науці, не розкиваючи його, але описує прояви недорозвинення мовлення відповідно до виокремлених рівнів мовленнєвого розвитку. Учена зауважує, що «загальне недорозвинення мовлення негативно впливає на розвиток не мовленнєвих процесів (слухове, зорове, тактильне сприймання), що є основою для розвитку мовлення. Тому навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення необхідно починати не з розвитку власного мовлення, а з відновлення тієї основи, яка забезпе-

чує його формування. Робота з розвитку у дітей зорової уваги і пам'яті, слухової уваги і пам'яті, моторики може проводитися паралельно з мовленнєвими завданнями у вигляді ігор та вправ» (Ефіменкова, 2001: 3).

У навчально-методичному посібнику «Діти із загальним недорозвиненням мовлення: виховання і навчання» Т. Філічева і Т. Туманова загальне недорозвинення мовлення у дітей зі збереженим інтелектом трактують як «специфічне виявлення мовленнєвої аномалії, за якої формування основних компонентів мовленнєвої системи порушено або відстає від норми» (Філічева, Туманова, 2000).

Отже, психолого-педагогічна класифікація загального недорозвинення мовлення, яка представила науково обґрунтовані фронтальні методи корекційного впливу на порушення мовлення та інші психічні функції дітей дошкільного і шкільного віку, відкрила широкі можливості для логопедичної практики. Психолого-педагогічна класифікація загального недорозвинення мовлення, насамперед, акцентує на недорозвинутих або затрунутих компонентах мовленнєвої системи, зважаючи на які логопед чітко визначає напрями корекційного втручання при виявленні кожної категорії мовленнєвого розладу.

Сучасний етап розвитку логопедії сприяв розумінню мовленнєвих порушень з урахуванням базових позицій клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікації. Як наголошує Р. Лалаєва, обидві класифікації не суперечать одна одній, а розглядають мовленнєві порушення, враховуючи у різноманітні аспекти, які доповнюють один одного (Лалаєва, 2001).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Важливими в аспекті нашого дослідження є методики розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення, розроблені науковцями: методика розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ засобами театралізованої діяльності (Л. Колесник), методика формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Н. Ільїна), методика розвитку мовлення дітей 6-річного віку з ЗНМ в процесі ознайомлення з природою (І. Андрусьова), методика заучування віршів зі старшими дошкільниками із ЗНМ (І. Марченко, К. Косяк), методика формування зв'язного монологічного мовлення у

дітей з ЗНМ в процесі навчання переказу (В. Глухов); методика формування зв'язного мовлення у дошкільників із порушенням мовленнєвого розвитку як засобу творчого самовираження (М. Лепетченко, М. Шеремет), методика формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку (Ю. Рібцун), методика соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (М. Лемещук) та ін.. Водночас, поза увагою науковців залишається проблема формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 року) визначено ключові для дошкільної освіти компетентності дитини, серед яких важливе місце посідає соціально-громадянська компетентність. Згідно Стандарту дошкільної освіти «соціально-громадянська компетентність – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі у соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Проблема формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення виникає у зв'язку із наявними у цих дітей ускладненнями можливостей вільного спілкування з дорослими та однолітками, налагоджування міжособистісних стосунків, неадекватності емоційних реакцій, порушеннями самооцінки, комунікації у соціумі, що не сприяє розвитку пізнавальної сфери, комунікативної функції та емоційно-вольових процесів, призводить до зниження рівня психосоціального і особистісного розвитку і обмежує можливості у пізнанні суспільного довкілля. Процес соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ускладнюється недостатньою мовленнєвою активністю, яка з часом, може призводити навіть до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації, що становить загрозу соціальній значущості їхньої особистості. Тому вивчення потребують питання формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що і становить перспективи подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. <https://ezavdnz.mcf.ua/book?bid=37876>
2. Ефименкова Л.Н. (2001). Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи): пособие для логопедов. М.: Просвещение, 2001, 112 с.

3. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. Кн. 5. М.: ВЛАДОС, 2005. С. 64–65.
4. Никашина Н.А. Формирование речи при ее недоразвитии. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. Кн. 5. М.: ВЛАДОС, 2005. С. 153–157.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Изд-во «Союз», 2001. 224 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 133 с.
7. Ляпидевский С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: учеб. для вузов / ред. В.И. Селиверстов. М.: Владос, 2000. 384 с.
8. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Общие методологические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. Кн. 5. М.: ВЛАДОС, 2005. С. 145–152.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие. М.: Издательство «Гном и Д», 2000. 128с.
10. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М, 1937. 244 с.
11. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : у 2 т. К., 2010. Т. 1. 214 с.
12. Фигередо Э. Э. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР : автореф. дис. ... канд. пед. Н. М., 1989. 17 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. 2021. [Basic component of preschool education]. 2021. <https://ezavdnz.mcf.ua/book?bid=37876> [in Ukrainian].
2. Efimenkova L.N. Formyrovanye rechy u doshkolnykov: (Dety s obshchym nedorazvytyem rechy) [Formation of speech in preschoolers: (Children with general underdevelopment of speech): a guide for speech therapists. M. 2001. 112 p. [in Russian].
3. Zharenkova G.I. Ponymanye hrammatycheskykh otnoshenyi detmy s obshchym nedorazvytyem rechy [Understanding of grammatical relations by children with general underdevelopment of speech. speech therapy]. Methodological heritage: a manual for speech therapists and students. defectol. fak. ped. universities / ed. L.S. Volkova. Book. 5. M.: VLADOS. pp. 64–65 [in Russian].
4. .Nikashina N.A. Formyrovanye rechy pry ee nedorazvytyy. Lohopedyia. Metodycheskoe nasledye [The formation of speech in its underdevelopment. speech therapy]. Methodological heritage: a manual for speech therapists and students. defectol. fak. ped. universities / ed. L.S. Volkova. Book. 5. M.: VLADOS. pp. 153–157 [in Russian].
5. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Formyrovanye leksyky u hrammatycheskoho stroia u doshkolnykov s obshchym nedorazvytyem rechy. SPb. [Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with general underdevelopment of speech. SPb]. SPb, 2001. 224 p. [in Russian].
6. Levina R.E. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy. M. 1968. 133 p. [in Russian].
7. Lyapidevsky S.S. Nevropatohyia. Estestvennonauchnye osnovy spetsyalnoi pedahohyky [Neuropathology. Natural science foundations of special pedagogy: textbook. for universities] / ed. IN AND. Seliverstov. M. 2000. 384 p. [in Russian].
8. Spirova L.F., Shuiifer R.I. Obshchye metodolohycheskye polozheniya po obucheniyu hramote detei s nedorazvytyem rechy [General methodological provisions for teaching literacy to children with speech underdevelopment] Logopedia. Methodological heritage: a manual for speech therapists and students. defectol. fak. ped. universities / ed. L.S. Volkova. Book. 5. M.: VLADOS. pp. 145–152 [in Russian].
9. Filicheva T.B., Tumanova T.V. Dety s obshchym nedorazvytyem rechy. Vospytanye y obuchenye: uchebno-metodycheskoe posobyе [Children with general underdevelopment of speech. Education and training: teaching aid]. M., 2000. 128 p. [in Russian].
10. Hvatsev M.E. Lohopedyia: uch. dlia ped. ynstytutov. [Speech therapy: three. for ped. Institutes] M. 1937. 244 p. [in Russian].
11. Ribtsun Yu. V. Formuvannia usnoho movlennia u ditei molodshoho doshkilnoho viku iz zahalnym movlennievym nedorozvytkom [Formation of oral speech in children of younger preschool age with general speech underdevelopment]: thesis. ... candidate ped. Sciences: 13.00.03: in 2 volumes. K. 2010 T. 1. 214 p. [in Ukrainian].
12. Figueredo E. E. Psykholoho-pedahohycheskaia kharakterystyka doshkolnykov s ONR [Psychological and pedagogical characteristics of preschoolers with OHP]: author. dis. ... cand. ped. Sciences: specialty 13.00.03 "Special. Pedagogy". M., 1989. 17 p. [in Russian].

УДК 373.3.015.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-27>

Юлія МИЧКА-ЛЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3506-6021

*аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»*

(Львів, Україна) yulia.michka@gmail.com

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО МЕДІАКОМПЛЕКСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Характеристика основної теми. Інтегровані навчально-методичні медіа-комплекси відтворюють ключові напрями навчально-виробничого процесу і є тематичними складовими педагогічної системи. Завдяки цим комплексам, за умови їхнього наукового обґрунтування, можливий контроль за управлінськими й дидактичними напрямами вирішення освітніх та виробничих проблем у закладах професійно-технічної освіти. Характеристика проблеми. Більшість труднощів пов'язана з тим, що на зміст професійно-технічної освіти безпосередньо впливали догматичні традиції навчання та виробничої практики. Мета. Ключовою метою моделі використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти є розроблення засобів модернізації професійної підготовки, що передбачає: інтеграцію професійної підготовки в єдиний інформаційно-освітній простір; забезпечення якісної підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти до безпечного й ефективного взаємозв'язку із сучасною медіасистемою; підвищення якості професійної підготовки засобами інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів. Узагальнені результати. Модель використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти базується на таких положеннях: спрямування інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів на реалізацію нової освітньої парадигми; мотивація педагогів професійного навчання створювати та впроваджувати методичні розробки у практику; опора на об'єктивні дидактичні основи для інтеграції компонентів навчально-методичних медіакомплексів; опора на методологічні передумови для формування інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів; розвиток видавничої діяльності, створення та оновлення навчально-методичних видань; поєднання наукового й методичного аспектів забезпечення освітнього процесу; інтеграція комплексів знаннєвого, діяльнісного, управлінського чи організаційного характеру; інтеграція медіа й введення інформаційно-комунікаційних технологій під час розробки науково-методичного забезпечення. Залежно від мети, інтегровані навчально-методичні медіакомплекси поділяють на певні види на базі різних ознак. Пропоновані нами комплекси поєднують класичну систему навчання із новітніми комп'ютерними технологіями та відзначаються комфортними умовами комп'ютерної підтримки усталених і новаторських технологій навчання.

Ключові слова: *модель, використання, інтегрований навчально-методичний медіакомплекс, освітній процес, заклади професійно-технічної освіти, педагог професійного навчання.*

Yuliia MYCHKA-LEVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-3506-6021

PhD student at the Department of Pedagogics and Innovative Education

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) yulia.michka@gmail.com

MODEL OF USING INTEGRATED EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MEDIA COMPLEX AT VOCATIONAL SCHOOLS

Main topic characteristics. Integrated educational and methodic media complexes reflect key directions of the educational and production process and perform as thematic constituents of the pedagogical system. Being scientifically substantiated these complexes can be applied to control the managerial and didactic directions of solving educational and production problems at vocational schools. Problem characteristics. Most difficulties are caused by the impact of dogmatic traditions of training and production practices made on the content of vocational education. Goal. The key goal of the model of using an integrated educational and methodological media complex in the academic process of vocational schools is to develop tools of professional training modernization, which involve integration of professional training into a single information and education space; providing appropriate training of the students of vocational schools to be ready to a safe and effective work with modern media system; improvement of the quality of professional training by means of integrated educational and methodological media complexes. Consolidated results. The model of integrated educational and methodological media complexes applied in the academic process of vocational schools is based on the following fundamentals: focus of the integrated educational and methodological media complexes on implementation of a new education paradigm; motivation of the teachers of professional training to create and introduce methodological

resources into practice; focus on the objective didactic principles in order to integrate components of the educational and methodological media complexes; concentration on methodological fundamentals of the integrated educational and methodological media complex elaboration; development of publishing activity, creation and upgrade of methodological publications; combination of the scientific and methodological aspects of the academic process; integration of the complexes of knowledge, activity, management and organization characters; integration of media and introduction of the information and communication technologies while developing materials of scientific and methodological support. Referring to the goal, different types of integrated educational and methodological media complexes are distinguished. The complexes proposed in the research combine a classical system of training and innovative computer technologies, and are characterized by comfortable conditions of computer support for application of the conventional and innovative technologies of learning.

Key words: *model, use, integrated educational and methodological media complex, academic process, vocational schools, teacher of professional training.*

Постановка проблеми. Один із пріоритетів України – намагання створити спрямоване на інтереси і розвиток людей, доступне для всіх суспільство, в якому інформаційні технології – інструмент соціального розвитку держави.

Якісні особливості суспільства інформаційних технологій полягають у тому, що «воно, на відміну від попередніх, зацікавленіше у самостійності, активних діях, ухваленнях рішень, гнучкому реагуванні на нові зміни умов життя своїх громадян» (Савченко, 2000: 4). Медіаосвітою передбачено інтегровану медіаосвіту (медіадидактика в межах заданих дисциплін), відповідні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласних занять. Вагома роль має відводитись шкільним книгозбірням як новітнім комп'ютеризованим осередкам, де сконцентровано інформаційно-пошукову діяльність учнів закладів професійно-технічної освіти.

Інтегровані навчально-методичні медіакомплекси, призначені для закладів професійно-технічної освіти, спрямовуються на новітні форми навчання, відповідають новоствореній в Україні державній нормативній документації.

У моделі використання інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти провідну роль відіграють засоби навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення інформаційно-освітнього середовища закладу професійно-технічної освіти потребує індивідуального підходу, зважаючи на особливості закладу: кількість учнів закладів професійно-технічної освіти та їхній вік, «економічні можливості, рівень комп'ютерної компетентності педагогічного колективу тощо. Аналіз типових посадових приписів педагога допомагає виокремити важливі форми діяльності, передусім викладача: організація діяльності з планування навчальних дисциплін; забезпечення учням доступу до навчальних матеріалів; контроль та оцінювання знань і вмінь; організація освітнього простору груп

учнів; робота з документацією тощо» (Бистрянець, 2016: 19).

Ми спиралися на наукові розробки, де досліджувалося змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти, Т. Шроль (2016) та педагогічну модель змішаного навчання для успішного викладання через інтерактивне мультимедійне середовище онлайн Е. Банадоса (2006), моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект (Бочелюк, 2008).

Чміль Д. (2015) узагальнив переваги та недоліки застосування інформаційно-комунікаційних технологій у закладах професійно-технічної освіти, а використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі закладів професійно-технічної освіти досліджувала Л. Майборода (2013) та ін.

Мета статті – обґрунтування моделі використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ключова мета моделі використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти є абсолютно відмінним засобом модернізації професійної підготовки фахівців, що передбачає: інтеграцію професійної підготовки фахівців у єдиний інформаційно-освітній простір; забезпечення якісної підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти до безпечного й ефективного взаємозв'язку із сучасною медіасистемою; підвищення якості професійної підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти засобами інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів.

Ми певні, що до цілей інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу потрібно вводити поняття компетентності в контексті фахових цілей. Завдяки інтегрованим навчально-методичним медіакомплексам, за умови їхнього наукового обґрунтування, можливий контроль за управлінськими й дидактичними напрямками вирішення освітніх та виробничих проблем у закла-

дах професійно-технічної освіти. До того ж вони об'єднують проблеми, у яких деякі ознаки подібні, або ж проблеми, які можна вирішувати практично однаково. Такий напрям поволі перетворюється на інтегрований навчально-методичний медіакомплекс – відповідну складову дидактичної системи загалом.

Послугуючись інтегративним підходом до структурування дидактичної сукупності та утверджуючи зв'язки поміж складовими, було сформовано інтегрований навчально-методичний медіакомплекс, що може самостійно розв'язати деякі педагогічні задачі загалом, як складову дидактичної системи.

Передумови формування інтегрованих навчально-методичних медіа-комплексів в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти – збереження всіх параметрів мети навчально-виробничого процесу, управління методологічними основами сучасної дидактики, конкретизація цілі для поточного інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу.

На динамічність комплексу безпосередньо впливає ефективність взаємозв'язку трьох ключових структур педагогічного процесу: педагогічної, систематичної та психологічної.

Отже, кілька інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів утворюють особливі проблемні тематичні підсистеми конкретної дидактичної системи.

У такому контексті навчальну модель варто вважати комплексом із дидактичних засад та педагогічної технології.

Змістом інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу передбачено його логіко-змістову структуру, складові, рівні та форми, які неабияк залежать від суті складових комплексу та їхніх зв'язків. На базі цих змістових властивостей формується навчально-програмна документація для забезпечення діяльності конкретного інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу. Прогностичну сторону змісту інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів варто координувати з регіональною складовою, адже це неабияк залежить від соціально-економічних умов конкретного регіону.

Залежно від мети, інтегровані навчально-методичні медіакомплекси поділяють на певні види на базі різних ознак. Окрім того, можна формувати різні види інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів за структурними (визначення змісту, методів, засобів та форм навчання) й функціональними (поєднання гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних та

комунікативних складових) аспектами педагогічної системи.

Оптимальне співвідношення слугує одною з важливих умов результативності навчально-виробничого процесу. Отже, вибудовувати інтегровані навчально-методичні медіакомплекси можна на базі низки ознак, одна з яких буде основною, бо буде встановлювати особливості комплексу та матиме цільове призначення.

Розробляючи концептуальні положення інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти, ми зважали зокрема на:

– *естетичну складову* (медіаосвіта широко послугується найкращими здобутками різних форм виховання, зокрема засобами образотворчого мистецтва, музики, художньої літератури, кіно);

– *творчість* (медіаосвіта передбачає спільні акценти на творче сприймання медіа й розвиток таланту, створення власної медіапродукції, створення в медіаосвітньому процесі закладів професійно-технічної освіти медіапродукту для подальшого його використання, що неабияк мотивує учасників такого процесу);

– *спрямування на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій* (медіаосвіта послугується сучасними досягненнями у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, застосовуючи їх з метою організації діяльності медіапедагогів, організації спільних інформаційних ресурсів, спрощення контактів за взаємозв'язку учасників медіаосвітнього руху; тут враховуються тенденції розвитку сучасних медіа);

– *особистісний підхід* (медіаосвіта передбачає злободенні медіазапиту інформаційних споживачів, з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та соціально-психологічних характеристик, медіасхильності та рівня сформованості медіакультури особистості та її найближчого соціального оточення);

– *прерогатива морально-етичних цінностей* (основним завданням медіаосвіти є захист суспільної моралі і людської гідності, протистояння різним формам насильства, утвердження загальнолюдських цінностей, а саме ціннісного ставлення до довколишніх, суспільства, праці та до самого себе);

– *постійне оновлення змісту* (зміст медіаосвіти постійно оновлюється відповідно до розвитку технологій, перетворень у системі медіа, стану суспільної медіакультури).

Інтегративним підходом послугуються, формуючи інтегрований навчально-методичний меді-

акомплекс, тобто логічну систему відповідних складових. Він встановлює структуру цілі такого комплексу, передусім завдання розвитку та виховання, складові основи освіти, проєктування відповідних освітніх планів і програм, окрему мету координації діяльністю учнів, критерії їх групування, методи контролю та звітність, методи оцінення процесу навчання, тобто дидактичної основи інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу.

Процесуальний аспект розробки комплексу ґрунтується на освітній технології – системі, що передбачає подання передбачених результатів навчання, засоби діагностування сталого стану учнів, розмаїття засобів навчання і критерії вибору якнайкращих способів дій у конкретних умовах.

Отже, на окресленій основі формується поняття інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу як інтегративного поєднання дидактичної основи та педагогічної технології.

Вибудовуючи модель використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу, ми враховували, що більшість труднощів у навчально-виробничому процесі закладів професійно-технічної освіти пов'язана з тим, що на зміст такої освіти тривало і безпосередньо впливали традиції навчання та виробничої практики у цих закладах.

Завдяки мультимедійним засобам навчання відкриваються цікаві, унікальні технологічні можливості для педагогіки, для розвитку і виховання учнів закладів професійно-технічної освіти, нові переваги, на відміну від традиційного навчання. Сьогодні є чимало варіантів зазначених засобів: енциклопедична література, ігрові програми тощо.

Модель використання інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти базується на таких положеннях: спрямування інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів на реалізацію нової освітньої парадигми; мотивація педагогів професійного навчання створювати та впроваджувати методичні розробки у практику; опора на об'єктивні дидактичні основи для інтеграції компонентів навчально-методичних медіакомплексів; опора на методологічні передумови для формування інтегрованих навчально-методичних медіа-комплексів; розвиток видавничої діяльності, створення та оновлення навчально-методичних видань; поєднання наукового й методичного аспектів забезпечення освітнього процесу; інтеграція комплексів знаннєвого, діяльнісного, управлінського чи орга-

нізаційного характеру, інтеграція медіа й введення інформаційно-комунікаційних технологій під час розробки науково-методичного забезпечення.

Пропоновані нами інтегровані навчально-методичні медіакомплекси цінні тим, що тут поєднані класична система навчання учнів закладів професійно-технічної освіти із новітніми комп'ютерними технологіями. Крім того, він відзначається комфортними умовами комп'ютерної підтримки усталених і новаторських технологій навчання.

Також важливими є логічна структуризація змісту навчання та активізації опорних знань, посиленій пізнавальний інтерес учнів, мотивація навчання з огляду на цілісність пізнання та розваги, емоційності, образності манери подачі навчального матеріалу, можливості вибору педагогом та вихованцями ритму й послідовності роботи, обсягу необхідного матеріалу.

Водночас матеріал інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів призначений забезпечити індивідуальні навчання та розвиток учнів закладів професійно-технічної освіти, адже доступно поданий як евристичні бесіди, створення і вирішення проблемних ситуацій.

Для забезпечення науково обґрунтованої концепції та моделі використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти ми спиралися на методологічні підходи. Такими підходами у нашому дослідженні обрано інтегративний, комплексний, середовищний та культурологічний.

Загалом інтегративний навчально-методичний медіакомплекс складається з багатофункціональних інтерактивних мультимедійних засобів навчання, від яких залежить належна багаторівнева робота з належною візуалізацією навчальної інформації упродовж усього періоду роботи з нею.

Медіакомплекс доповнений автоматизованими програмами, відео-інструкціями, редагуванням навчальних планів, розподілом навантаження педагогів, призначенням методичних днів, організацією розкладу, розклад-автоматом, уведенням аудиторій у розклад, замінами педагогів тощо.

Із застосуванням навчально-методичного медіакомплексу актуальні принцип зворотного зв'язку, гнучке обрання навчальної траєкторії, навчальний діалог.

Висновки. Модель використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти базується на таких положеннях: спря-

мування інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів на реалізацію нової освітньої парадигми; мотивація педагогів професійного навчання створювати та впроваджувати методичні розробки у практику; опора на об'єктивні дидактичні основи для інтеграції компонентів навчально-методичних медіакомплексів; опора на методологічні передумови для формування інтегрованих навчально-методичних медіа-комплексів; розвиток видавничої діяльності, створення та оновлення навчально-методичних видань; поєднання наукового й методичного аспектів забезпечення освітнього процесу; інтеграція комплексів знаннєвого, діяльнісного, управлінського чи організаційного характеру; інтеграція медіа й вве-

дення інформаційно-комунікаційних технологій під час розробки науково-методичного забезпечення. Залежно від мети, інтегровані навчально-методичні медіакомплекси поділяють на певні види на базі різних ознак. Пропоновані нами комплекси поєднують класичну систему навчання із новітніми комп'ютерними технологіями та відзначаються комфортними умовами комп'ютерної підтримки усталених і новаторських технологій навчання.

До подальших напрямів дослідження відносимо експериментальну перевірку ефективності використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бистрянцев М. Створення інформаційно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Рідна школа*. 2016. № 10. С. 19–24.
2. Бочелюк В. Й. Моделирование социально-психологических систем: теоретико-прикладный аспект / [В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Т. А. Гришина та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2008. 312 с.
3. Дмитро Чміль. Переваги та недоліки застосування ІКТ в освіті ПТНЗ. *Наука. Освіта. Молодь*. 2015. Част. 2. С. 199.
4. Майборода Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі ПТНЗ. 2013. № 3. С. 129–137.
5. Савченко Н. С. *Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в умовах позакласної діяльності)*: дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2000.
6. Шроль Т. С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Записки Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту*. 2016. № 13(1). С. 166–170.
7. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. No 23 (3). С. 533–550.

REFERENCES

1. Bystriantsev, M. (2016). Stvorennia informatsiino-osvitniogo prostoru zahalnoosvitnioi shkoly [Creation of the information and education space at secondary schools]. *Ridna shkola*, (10), 19–24. [in Ukrainian].
2. Bocheliuk, V.Y. et al. (2008). Modeliuvannia sotsialno-psykholohichnykh system: teoretyko-prykladnyi aspekt [Modeling of social and psychological systems: theoretical and applied aspect]. *Zaporizhzhia: KPU*. [in Ukrainian].
3. Chmil Dmytro. (2015). Perevahy ta nedoliky zastosuvannia IKT v osviti PTNZ [Advantages and drawbacks of using ICT in vocational education]. *Nauka, osvita, molod*, 199. [in Ukrainian].
4. Maiboroda Liudmyla. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vyrobnichomu protsesi PTNZ [Using information and communication technologies in the training process at vocational schools]. [in Ukrainian].
5. Savchenko, N.S. (2000). *Pidhotovka vchytelia do formuvannia estetychnykh orientatsii molodshykh shkoliariv na tsinnosti narodnoho mystetstva (v umovakh pozaklasnoi diialnosti)* [Training teachers to develop esthetic focuses of younger students on the values of public art (in the conditions of extracurricular activities)]. (Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences). Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. [in Ukrainian].
6. Shrol, T.S. (2016). Zmishane navchannia yak nova forma orhanizatsii IKT-osvity. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Blended learning as a new form of organization of the ICT-education. Upgrading the content, forms and methods of training at education establishments]. *Notes of Rivne State Humanitarian University*, 13(1), 166–170. [in Ukrainian].
7. Banados, E. A. (2006). Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23 (3), 533–550.

УДК 371.026

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-28>**Ольга МІГОРЯН,***orcid.org/0000-0003-3662-319X*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) *o.migorian@chnu.edu.ua***Тетяна ПАВЛОВИЧ,***orcid.org/0000-0003-2483-6390*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) *t.pavlovych@chnu.edu.ua*

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено дослідженню визначення і використання компетентності, особливо в контексті навчання і ініціативи розвитку. Мета даної розвідки ретельно проаналізувати компетентісний підхід та особливості його використання в сучасній освіті. Основні теоретико-методологічні підходи до вивчення компетентісного підходу у сучасній педагогіці систематизовано з метою розробки комплексної методики аналізу компетентісного підходу, актуалізованого у сучасній освіті. Ми зосередилися на понятті компетентності і на широко-рекомендованій практиці визначення навчання і оцінювання в термінах компетентісного підходу. Встановлення і розвиток професійного учителя як актуальна тема освітнього процесу зараз дуже істотні, особливо в процесі розвитку професійних стандартів педагогічної діяльності. В цьому відношенні, репрезентовано нові підходи, щоб визначити задачі, цілі і принципи освіти, що розвиваються, пояснюється потреба переглянути зміст освіти, і нові форми, засоби і методи навчання розвиваються з точки зору компетентісного підходу. Дослідження було проведено, беручи до уваги, прийняття компетентності як моделі результату. Потреба застосування компетентісного підходу освітлює нові виклики сучасної освіти і це ґрунтується на принципах діяльності студентів і необхідність залучення інноваційних та інтерактивних технологій до організації навчального процесу, користуючись сучасною комунікацією і освітніми технологіями. Концепт компетентності охоплює складний, місткий вміст, що об'єднує професійні, соціально-педагогічні, психологічні, правові і інші характеристики. Отже, компетентність фахівця – це набір здібностей, властивостей і особистих якостей необхідних для успішної професійної діяльності в певній сфері. В результаті дослідження окреслено та структуровано аналіз компетентісного підходу.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентісний підхід.

Olga MIGORIAN,*orcid.org/0000-0003-3662-319X*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the English Language Department

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *o.migorian@chnu.edu.ua***Tetyana PAVLOVYCH,***orcid.org/0000-0003-2483-6390*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the English Language Department

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *t.pavlovych@chnu.edu.ua*

ACTUAL ASPECTS OF THE COMPETENCE APPROACH REALIZATION IN THE MODERN EDUCATION

The article explores the definitions and usage of competence, especially in the context of training and development initiatives. The focus of the research deals with a thorough investigation of the competence approach and the peculiarities

of its usage in the modern education. The main theoretical and methodological approaches to the study of the competence approach were systematized in modern pedagogy. It's aimed at developing the complex methodology of the analysis of the competence approach, actualized in the modern education. We have focused on the notion of competence and on the widely-recommended practice of defining learning and assessment in terms of the competence approach. The formation and development of a professional teacher as an active subject of educational process are now very significant, particularly in the development of professional standards of pedagogic activity. In this regard, new approaches to define goals, objectives and principles of education are being developed, the necessity to revise the content of education is being explained, and new forms, means and methods of teaching from the standpoint of the competence approach are being developed. The survey was made concerning the implications for education and training of the adoption of competence as a model of outcome. The necessity of implementation of the competence approach reveals the new challenges of modern education and it is based on the principles of the students' activity and the need to introduce innovative and interactive forms of organization of the educational process by using modern communication and educational technologies. The concept of a competence includes complex, capacious content that integrates professional, social-pedagogical, psychological, legal and other characteristics. In summary, the competence of a specialist is a set of abilities, properties and personal qualities necessary for a successful professional activity in a particular area. As a result of the study, the analysis of the competence approach has been outlined and structured.

Key words: *competence, competency, competence approach.*

Постановка проблеми. Компетентісний підхід є одним із ключових у вивченні іноземної мови, адже це спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей учня, його вміння практично діяти. Даний підхід в сучасній освіті набирає все більшої популярності, а школи по всьому світу намагаються запровадити свої власні версії компетентісних навчальних програм. Саме тому в педагогіці та методології викладання відбувається низка змін та активна трансформація методів опрацювання матеріалу на уроках іноземної мови, спрямованих на підвищення мотивації до оволодіння новими навичками на практиці.

Аналіз останніх досліджень підтверджує, що проблема використання компетентісного підходу в освіті стала нагальною в сучасній педагогіці. Питанню компетентісного підходу до викладання іноземних мов присвятили свої роботи ряд закордонних методистів, до яких належать наступні: М. Ф. Мартінес, Д. Дж. Веласко, М. Х. Сехас, Дж. Л. Вілласіс, Ю. М. Фрейре, С. Б. Гранадос та М. А. Харамілло (Bingham, Adams, Stewart, 2021: 674–695).

Компетентісний підхід є еkleктичною моделлю, до якої увійшли концепції кількох сучасних теоретиків навчання. Одним із таких теоретиків є Р. У. Тайлер (Tyler, 1951: 736). Він наголошував, що компетентісний підхід поєднує гуманітарну та професійну освіту. Професійна освіта спільнота наголошувала на практичній підготовці до професії, а Р. У. Тайлер відстоював важливість вивчення учнями теоретичних основ для кращого розуміння того, як застосовувати отримані знання на практиці. Цей підхід поєднав концепцію застосування теорії до практики. Р. У. Тайлер виступав за те, щоб “навчальний план був динамічним, постійно оцінювався і перегля-

дався, і не був статичною, заданою програмою” (Tyler, 1951: 736). Такий динамічний підхід до навчання перекладає розробку навчальних програм із моделі, пов’язаної зі змістом, на підхід до навчання, орієнтований на учня.

Дж. Керролл, психолог та педагог, досліджував питання набуття знань учнями. Відповідно до нього, процес навчання залежить від часу, що вимагається для виконання завдання, можливостей, що надаються для його виконання, кількості часу, який учень готовий витратити на виконання завдання, якості інструктажу з виконання завдання та розуміння завдання учнем. Цей підхід до навчання враховує здатність учня до навчання та якість викладання вчителя (Carroll, 1963: 717–723).

Б. Блум, на якого вплинули роботи Дж. Керролла, був теоретиком і психологом, який вважав, що “більшість учнів (можливо, понад 90%) можуть освоїти те, чого ми повинні їх навчити, і наше завдання – знайти засоби, які дозволять нашим учням освоїти предмет вивчення” (Bloom, 1980: 340). Цей підхід дозволяє оцінити рівень засвоєння знань учня до і після уроку, щоб визначити необхідну тривалість, обсяг, глибину та які освітні втручання будуть корисні, щоб допомогти йому у засвоєнні знань. Цілі навчання розробляються з урахуванням результатів попереднього оцінювання знань учнів. Інструкції, засновані на цілях навчання, зосереджені на конкретних видах поведінки, які учень має продемонструвати задля досягнення компетенції (Bloom, 1980: 337–349).

Ф. Келлер, автор «Плану Келлера», був теоретиком і психологом-біхевіористом, який, як і Б. Блум, зосередився на навчанні, що дозволяє освоювати матеріал самостійно. Ф. Келлер розробив метод проектування навчання під назвою навчальних модулів. Навчальні модулі Келлера

розбивають цілі навчання на конкретні дії, які учень виконує для того, щоб освоїти матеріал та продемонструвати свої знання (Singer-Dudek, Speckman, Nuzzolo, 2010: 253–270).

Демонстрація засвоєння матеріалу відбувається через досягнення цих цілей навчання. Після завершення уроку проводиться оцінка, яка виявляє, де ще існують прогалини в навчанні та де потрібна додаткова допомога. Пропонується індивідуальне навчання, щоб допомогти учням досягти компетенції. Майстерність навчання визнає, що не всі навчаються в однаковому темпі. Дж. Е. Хол і Х. Л. Джонс стверджують, що майстерність навчання вимагає відмовитися від групового навчання та зосередження на здібностях, стилі навчання та темпі навчання кожного учня (Hall, Jones, 1976: 202–208). На їхню думку, більшість учнів можуть освоїти навчальний матеріал, якщо викладач зможе розпізнати їхні потреби у навчанні та надати їм можливість продовжувати навчання доти, доки вони не засвоять його зміст.

Р. Скагер визначає самостійне навчання як «готовність ініціювати та підтримувати систематичне навчання з власної ініціативи» (Skager, 1979: 527). В умовах самостійного навчання учні засвоюють матеріал на основі своїх інтересів та у зручному для них темпі. Попри те, що викладач дає загальне уявлення про те, що має бути вивчене, учні самостійно формують свої знання та розуміння, досліджуючи, створюючи, перевіряючи та спостерігаючи за іншими. У традиційній моделі освіти розклад та темп навчання диктує вчитель. У моделі самостійного навчання «учні починають навчатися відповідно до своїх потреб, якщо дати їм можливість займатися в умовах високої зацікавленості та додаткового стимулювання» (Skager, 1979: 527–543).

Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що компетентнісний підхід базується на практичних навичках, які учень має набути у процесі навчання. Дана методологія передбачає використання відповідного навчального матеріалу і наголошує на усуненні надлишкової інформації.

Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші. Наприклад, О. Пометун зазначає, що компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблеми досягнення пев-

них стандартів у галузі професії або виді діяльності (Паращенко, Пометун, Савченко, Трубачева, 2010: 71–84).

Компетенція – необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію. Визначається державою, певними установами, які організують той чи інший вид діяльності (Лузан, Пащенко, Ваніна, Колісник, 2018: 33).

Тобто, компетенція і компетентність це дві взаємопов'язані характеристики цільової спрямованості сучасної освіти. Вони поєднані, але різні за суттю.

Компетентнісний підхід – це спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини як її інтегрованої характеристики. Суть компетентнісного підходу полягає в тому, що проміжним і кінцевим результатами навчання визнається формування певних здібностей особистості (компетентностей), котрі проявляються в комплексі вмінь, базованих на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні функціональної основи компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід у викладанні мов вимагає, щоб мова була пов'язана із соціальним контекстом, а не викладалася ізольовано. Він потребує демонстрації використання мови для ефективного спілкування, адже учні мають використовувати мову в автентичних ситуаціях, з якими вони можуть зіткнутися за межами навчального закладу. Наприклад, треба заповнити анкету, надати історію хвороби або дати вказівки щодо виконання конкретного завдання. Попри те, що учні повинні практикуватися, щоб стати компетентними.

Компетентнісний підхід до викладання мови потребує розробки нових методик викладання. Заняття повинні бути орієнтовані на учня та зосереджені на тому, що він може робити. Здатність переказати граматичні правила чи виявити помилки у письмовій практиці недостатня для оцінки компетенції. Учні повинні продемонструвати, що вони можуть виконувати конкретні завдання, які можуть зустрітися у реальному житті, використовуючи цільову мову. Замість того, щоб бути орієнтованими на знання, заняття, що базуються на компетенціях, будуються навколо навичок, необхідних для виконання певних завдань.

Роль вчителя змінюється з ролі постачальника інформації роль фасилітатора. Це не означає, що

вчителі більше не надають інформацію, однак це означає, що вони забезпечують різними формами інформації та доносять її різними способами. Вчителі надають учням матеріали, заходи та можливості для практики. Якість та автентичність цих матеріалів відіграють ключову роль в успіху заняття. Планування стає центральною частиною процесу викладання. По-перше, потрібно визначити кожну компетенцію, яка має бути поділена на відповідні навички. Потім необхідно розробити модулі, які дозволять учням вивчити та відпрацювати ці навички. Вчителі повинні точно визначити, що й наскільки добре мають виконати учні, щоб опанувати компетенцію. Необхідно розробити спеціальні рубрики для оцінки кожної компетенції та ознайомити з ними учнів із самого початку уроку. Вчителям доведеться приділяти багато часу на створення завдань, пов'язаних з конкретними навичками, необхідними для виконання вимог до компетенцій. Значний час також знадобиться для оцінки учнів та надання конкретного, спрямованого та персоналізованого зворотного зв'язку (Martínez, Velazco, Cejas, Villacis, Freire, 2019: 350–365).

Роль учня полягає в інтеграції, виробництві та розширенні знань. Школярі беруть активну участь у власному навчанні та працюють над тим, щоб стати самостійними. Вони навчаються критично мислити, адаптувати та передавати знання в різних умовах (Martínez, Velazco, Cejas, Villacis, Freire, 2019: 350–365).

Матеріали занять мають бути орієнтовані на виконання, а не на автоматизовані знання. Необхідно обмежити кількість завдань, у яких потрібно заповнити пробіл, обвести правильну відповідь або виконати лише граматичні вправи. Навпаки, кожне завдання має бути розроблене на основі реальної ситуації, яка потребує використання деяких або всіх компонентів зазначеної компетенції. Наприклад, якщо як компетенція зазначено «надання особистої інформації», то завдання повинні вимагати від учнів використання знань про себе для отримання такої інформації. Школярі можуть потренуватися, малюючи сімейне дерево, розповідаючи про улюблені заняття або описуючи, що вони робили у вихідні. Кожен із цих видів діяльності вимагає від учня використання знань, які він здобув у реальному житті.

Отже, заняття з англійської мови в рамках компетентісного підходу мають бути орієнтовані на здатність успішно виконати реальне завдання. Найефективнішими матеріалами будуть автентичні зразки текстів, пов'язані із конкретною компетенцією (наприклад, заповнені заяви про

приймання на роботу; запис скарг на послуги). Ці матеріали допомагають сформувати в учнів основні навички, знання, настанови та моделі поведінки, необхідні для виконання стандартів компетенції.

Оцінювання може приймати одну із двох форм: формативне або підсумкове. Формативне оцінювання використовується для визначення того, наскільки добре учень просувається шляху до компетенції. Оскільки мета оцінювання – визначення прогресу та надання інформації про сильні та слабкі сторони, вчитель не вдається до оцінок за стандартною 12-бальною шкалою. У компетентісному підході більшість оцінювання буде формативним, адже педагоги використовують дані формативних оцінок та відгуки школярів у режимі реального часу для диференціації навчання та надання надійної підтримки, щоб кожен учень прогресував у досягненні випускного віку. Формативні оцінки врівноважуються сумарними оцінками, які надають учням численні можливості для просування вперед, демонструючи, що вони знають та вміють робити. Застосовуються різноманітні форми доказової основи, які дозволяють учням відстоювати свою думку (McCoach, 2022: 103–104).

Підсумкове оцінювання, з іншого боку, призначено для визначення того, опанував учень компетенцією чи ні. Тому підсумкове оцінювання, як правило, проводиться наприкінці кожного модуля як підсумковий тест. Учень, який не пройшов підсумкове тестування, не може перейти до наступної компетенції. У цьому випадку він повинен повторити модуль доти, доки не досягне майстерності. Підсумкове оцінювання засноване на результатах і може включати різні інструменти вимірювання. Тести “вірно/невірно”, “заповни порожнє місце” та “множинний вибір” повинні зникнути з навчального простору у рамках компетентісного підходу як підсумкова оцінка компетенцій.

Завдання включають можливості для автентичної атестації на основі результатів, дозволяючи учням брати участь у навчанні на основі проєктів, спільноти та робочого місця, що відповідає необхідним компетенціям Нової української школи. Результати оцінювання надаються безпосередньо в той момент, коли учні демонструють свої знання і визначення рівня знань є послідовним для всіх учнів. Школярі можуть пред'явити докази навчання, ґрунтуючись на тому, де вони знаходяться в континуумі навчання, із зазначенням цілей навчання, яких вони можуть досягти, виходячи з їхньої поточної зони найближчого розвитку (McCoach, 2022: 103–104).

Освіта, заснована на компетентнісному підході, відповідає потребам школярів і гарантує, що кожен з них зможе досягти однакових показників, тож, у школах, орієнтованих на компетентнісний підхід, темп навчання не є гомогенним. Різноманітність темпів може означати, що учнів, які добре володіють певними нормативними навичками, заохочують до занять, що ведуть до більшої глибини знань та дозволяють продемонструвати компетентність різними способами. Різноманітність темпів не означає, що існує єдиний шлях навчання, яким учні просто рухаються з різною швидкістю. Темпи просування кожного учня мають значення, при цьому школи активно відстежують прогрес та надають додаткові інструкції та підтримку.

Л. О. Варяниця та Л. А. Варяниця роблять акцент на навичках, що переносяться в рамках компетентнісного підходу, таких як критичне мислення, здатність розв'язувати проблеми, креативність і співробітництво, які дозволяють людям ефективно працювати в різних умовах і застосовувати знання та навички для вирішення різних завдань (Варяниця, 2018: 56). Навички, що переносяться, також називаються базовими навичками, навичками особистого успіху, навичками вищого порядку, м'якими навичками, некогнітивними навичками та навичками 21 століття. Основною метою шкільної освіти є розвиток здібностей, які учні можуть застосовувати або "переносити" в інші галузі навчального змісту та міждисциплінарну роботу, а також у нові та незнайомі контексти за межами класу. Крім того, існують "знання, що переносяться" і навички, які використовуються при навчанні в рамках однієї та різних областей навчального плану. Знання, що переносяться, є продуктом глибшого навчання, "включаючи знання про зміст предмета і знання про те, як, чому і коли застосовувати ці знання для відповідей на питання і розв'язання проблем" (Варяниця, 2018: 212).

У навчальній програмі, що базується на компетентнісному підході, учні оцінюються за виконання автентичних завдань. В ідеалі на початку курсу кожен учень проходить первинне оцінювання, яке визначає рівень його знань. Далі учні продовжують вивчати матеріал у своєму власному темпі, принагідно отримуючи від викладачів безліч інформативних рекомендацій. На кожному рівні своєї роботи учні знають, де вони знаходяться та що їм потрібно зробити, щоб відповідати стандартам компетентності.

Дж. Расмуссен, А. Раш-Крістенсен та Л. Квортруп розробили власні критерії, що відбивають

функціональний спектр компетентнісного підходу в освіті: освіта на основі компетентнісного підходу передбачає заміну систем, структур та педагогічних прийомів традиційної системи; освіта на основі компетентнісного підходу зумовлена прагненням до справедливості та необхідністю перетворити нашу систему освіти таким чином, щоб усі учні могли і хотіли навчатися за допомогою повного залучення та підтримки, а також за допомогою автентичного, суворого досвіду навчання у класі та за його межами; рівність є головною метою розвитку систем освіти, що базуються на компетентнісному підході; всі учні здатні до навчання, і їм необхідно кинути виклик, повірити в них та підтримати їх, щоб вони могли досягти поглибленого навчання відповідно до загальних високих очікувань у рамках усієї системи освіти; педагогам необхідно організувати інноваційне середовище навчання з урахуванням потреб учнів, які засвоюють знання різними способами та у різні терміни; учням необхідно засвоїти академічні знання, а також навички та схильність до їх застосування (такі як саморегуляція, розвиток емоційного інтелекту та установки на досягнення успіху) (Rasmussen, Rasch-Christensen, Qvortrup, 2021: 1009–1022).

Як бачимо, для успішного розвитку компетентнісного підходу і учням, і вчителям необхідно вийти зі своєї зони комфорту та прийняти нові ролі. У короткостроковій перспективі ця незвичність може спричинити невпевненість та дискомфорт, але в міру просування занять переваги мають стати очевидними. Якщо ж учні та вчителі спробують застосувати компетентнісний підхід, не внісши необхідних змін до власних поведінкових настанов, результати, швидше за все, будуть невтішними. З іншого боку, якщо обидва приймуть свої нові ролі, вони, швидше за все, виявлять, що навчання стає більш ефективним і дає максимальну результативність.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, ми можемо стверджувати, що компетентнісний підхід ініціює до саморозвитку, самореалізації, культурного самовизначення. Він сприяє формуванню особистісного суб'єктивного досвіду та ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, оскільки вимагає від учасників навчального і виховного процесів змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передання знань і вмінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими та професійними компетентностями. Впровадження такого підходу в навчальний процес дозволяє

по-новому поглянути на традиційну систему дартів вищої освіти (нових технологій та методів навчання) та передбачає розроблення нових стандартів навчання).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варяниця Л. О., Варяниця, Л. А. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(2). С. 211–219
2. Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Ваніна Н. М., Колісник Н. В. Стандартизація професійної освіти на основі компетентісного підходу. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 32–35.
3. Парашенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубачева С. Е. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К: К.І.С, 2004. С. 71–84.
4. Bingham, A. J., Adams, M. and Stewart, R. L. Competency-based education: Examining educators' experiences. *The Qualitative Report*, 26(3), 2021. P. 674–695.
5. Bloom, B. S. The new direction in educational research: Alterable variables. *The Journal of Education*, 49(3), 1980. P. 337–349.
6. Carroll J. 1963. A model of school learning. *Teachers college record*, 64(8), 1963. P. 717–723.
7. Hall G. E. and Jones H. L. *Competency-based education: A process for the improvement of education*. 1976. P. 202–208.
8. Martínez, M.F.C., Velazco, D.J.M., Cejas, M.N., Villacis, J.L.R. and Freire, Y.M.O. A Performance-Centred Competency-Based Approach to Quality University Teaching. *Integration of Education*, 23(3), 2019. P. 350–365.
9. McCoach D. B. Achieving equity within public education. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 2022. P. 103–104.
10. Singer-Dudek J., Speckman J. and Nuzzolo R. A comparative analysis of the CABAS® model of education at the Fred S. Keller School: A twenty-year review. *The Behavior Analyst Today*, 11(4), 2010. P. 253–270.
11. Skager R. Self-directed learning and schooling: Identifying pertinent theories and illustrative research. *International Review of Education*, 25(4), 1979. P. 517–543.
12. Rasmussen J., Rasch-Christensen A. and Qvortrup L. Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*. 2021. P. 1009–1022.
13. Tyler R. W. Evolving a functional curriculum. *The American journal of nursing*, 1951. P. 736–738.

REFERENCES

1. Varianytsia L. O., Varianytsia, L. A. Rozvytok krytychnoho myslennia v umovakh novoi ukrainkoï shkoly [The development of critical thinking under the conditions of new Ukrainian school]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2018. № 1(2). pp. 211–219 [in Ukrainian].
2. Luzan P. H., Pashchenko T. M., Vanina N. M., Kolisnyk N. V. Standartyzatsiia profesiinoï osvity na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [The standardization of professional education on the basis of competence approach]. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2018. № 5. pp. 32–35 [in Ukrainian].
3. Parashchenko L. I., Pometun O. I., Savchenko O. Ya., Trubacheva S. E. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian perspectives]. K: K.I.S., 2004. pp. 71–84 [in Ukrainian].
4. Bingham, A. J., Adams, M. and Stewart, R. L. Competency-based education: Examining educators' experiences. *The Qualitative Report*, 26(3), 2021. P. 674–695.
5. Bloom, B. S. The new direction in educational research: Alterable variables. *The Journal of Education*, 49(3), 1980. P. 337–349.
6. Carroll J. 1963. A model of school learning. *Teachers college record*, 64(8), 1963. P. 717–723.
7. Hall G. E. and Jones H. L. *Competency-based education: A process for the improvement of education*. 1976. P. 202–208.
8. Martínez, M.F.C., Velazco, D.J.M., Cejas, M.N., Villacis, J.L.R. and Freire, Y.M.O. A Performance-Centred Competency-Based Approach to Quality University Teaching. *Integration of Education*, 23(3), 2019. P. 350–365.
9. McCoach D. B. Achieving equity within public education. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 2022. P. 103–104.
10. Singer-Dudek J., Speckman J. and Nuzzolo R. A comparative analysis of the CABAS® model of education at the Fred S. Keller School: A twenty-year review. *The Behavior Analyst Today*, 11(4), 2010. P. 253–270.
11. Skager R. Self-directed learning and schooling: Identifying pertinent theories and illustrative research. *International Review of Education*, 25(4), 1979. P. 517–543.
12. Rasmussen J., Rasch-Christensen A. and Qvortrup L. Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*. 2021. P. 1009–1022.
13. Tyler R. W. Evolving a functional curriculum. *The American journal of nursing*, 1951. P. 736–738.

УДК 811.111.81-13

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-29>**Олена МУДРИК,***orcid.org/0000-0001-9834-4212**старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) mudrik.elena@gmail.com*

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У даний час дискусія, як метод навчання іноземної мови, набуває особливого значення в сучасній освіті. Ця технологія надає чудову можливість студентам не тільки розширити свої знання про предмети та явища навколишнього світу, а й саморозкритися. У статті розглядається проблема проведення занять з англійської мови у формі дискусії, а також умови проведення даного виду роботи та складові даного методу.

Визначена актуальність вивчення дискусії як методу формування комунікативних навичок. Розглянуто основні визначення понять, що були надані різними дослідниками.

Відомо, що актуальність формування комунікативних навичок обумовлена психологічною стороною особистості. У зв'язку з цим, розглянуто психологічні особливості студентів. Розкрито причини того, чому студенти бояться говорити іноземною мовою.

Із розширенням міжкультурних зв'язків, з'являється все більше міжнародних компаній та організацій, де часто доводиться використовувати дискусійні навички англійської мови в ході презентацій та спілкування з колегами. Окрім професійної складової, у наш час досить активно розвивається сфера туризму; напевно, непросто знайти людину в нашій країні, якій жодного разу не представилося побувати за кордоном, така тенденція поширюватиметься все більше. Англійська мова як мова міжнаціонального спілкування чудово справляється із завданням, що дозволяє туристам із різних країн обмінюватися досвідом, знаннями та інформацією.

За допомогою дискусії іноземною мовою, що об'єднує безліч країн, ми можемо краще розуміти один одного, комунікація дозволяє нам розширити свій кругозір і вивчити безліч культур у безпосередньому спостереженні способу життя народів, так ми можемо легко орієнтуватися в незнайомій державі, а страх незвіданого відходить на другий план. При цьому важливо відзначити, що під такою комунікацією, окрім усього іншого, мається на увазі в тому числі і спілкування для виконання звичайних, елементарних і побутових речей: запитати дорогу, перебуваючи за кордоном, дізнатися ціну товару та багато іншого. Без базових комунікативних навичок людині досить складно висловити, що вона хоче від оточуючих її людей. Таким чином, заклади вищої освіти націлені навчити студента висловлювати свої думки і розуміти співрозмовника, включатись у суперечку, в обговорення, відстоювати власну точку зору.

Ключові слова: дискусія, комунікативні навички, комунікативна компетенція, психологічні особливості, методика навчання іноземної мови.

Olena MUDRYK,*orcid.org/0000-0001-9834-4212**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) mudrik.elena@gmail.com*

DISCUSSION AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Currently, the discussion, as a method of teaching a foreign language, is gaining particular importance in modern education. This technology provides an excellent opportunity for students not only to expand their knowledge about objects and phenomena of the surrounding world, but also to fulfil themselves. The article deals with the problem of conducting English language classes in the form of a discussion, as well as the conditions for conducting this type of work and the components of this method.

The relevance of studying the discussion as a method of forming communicative skills is determined. The main definitions of concepts provided by various researchers are considered.

It is known that the relevance of the formation of communication skills is determined by the psychological side of the individual. In this regard, the psychological features of students are considered. The reasons why students are afraid to speak a foreign language are revealed.

With the expansion of intercultural relations, more and more international companies and organizations appear, where it is often necessary to use discussion skills in the English language during presentations and communication with

the colleagues. In addition to the professional component, the tourism sector is currently developing quite actively; it is not easy to find a person in our country who has never thought of going abroad, and this trend will spread more and more. English as the language of international communication perfectly copes with the task of allowing tourists from different countries to exchange experience, knowledge and information.

With the help of discussions in a foreign language, we can better understand each other. Communication allows us to expand our horizons and explore many cultures by directly observing the way of life of peoples, so we can easily navigate in an unfamiliar country, and the fear of the unknown fades into the background. At the same time, it is important to note that such communication includes ordinary, elementary and everyday things: asking for directions while abroad, finding out the price of goods, etc. Without basic communication skills, it is quite difficult for a person to express what he wants from the people around him. Thus, institutions of higher education should be aimed at teaching students to express their thoughts and understand the interlocutor, to engage in the dispute and discussion, to defend their point of view.

Key words: *discussion, communicative skills, communicative competence, psychological features, foreign language learning methodology.*

Постановка проблеми. Навчання іноземної мови включає різні види мовленнєвої та розумової діяльності, сприяє формуванню вміння чітко мислити, критично сприймати інформацію, виділяти в ній головну думку та знаходити засоби й аргументи для її підтвердження та обґрунтування, а отже, полегшує розуміння будь-якого теоретичного матеріалу. Свідоме засвоєння студентами відповідного матеріалу передбачає викладачем оволодіння навичками аргументованого сприйняття мовлення. Окрім того, засвоєння норм раціонального мовленнєвого спілкування, правил ведення дискусій формує відповідальне ставлення до мовлення, що є однією з найважливіших вимог до сучасного фахівця будь-якої сфери діяльності. Також формування навичок дискусії та аргументації є необхідним для повноцінного розвитку комунікативної та інтелектуальної самодостатності особистості (Андреєва, 2001).

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо демонструє, що чимало вітчизняних науковців займалися вивченням дискусії як інтерактивного методу. Це такі науковці як І. Голубочка, Н. Джава, Т. Іщенко, Л. Коростильова, С. Лібіх, Т. Мясойд, П. Підкасистий, О. Пометун, І. Сидоренко, Ж. Хайдарова та інші. На думку цих учених дискусія – це спільна, активна робота учасників усієї групи, особлива форма колективного співробітництва, у процесі якої відбувається розвиток індивідуальності кожного учасника мовленнєвої ситуації, підвищується активна розумова діяльність, знижується стан тривожності в сором'язливих студентів, що допомагає їм подолати боязнь помилок. Окрім того, такий вид роботи уможливує взаємонавчання: студенти мають змогу виправляти помилки один другого, сприяти добиранню засобів вираження тих чи інших думок. Вони відзначають що, навик говоріння є однією з основних складових при навчанні англійської мови, який вважається продуктивним видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійсню-

ється усне вербальне спілкування (Джава, 2005; Іщенко, Лібіх, 2009).

Так, І. Голубочка зауважує що, дискусія як практика в мовленні передбачає розвиток умінь чітко, логічно розмірковувати, формулювати думку, уміння слухати та висловлюватися відповідно до теми спілкування. Безпосередня участь комунікантів у дискусії на занятті, у процедурі обговорення різних професійних питань дасть змогу навчитися представляти, виражати свою позицію, підкріплювати її аргументами, доповнювати новими фактами, погоджуватися чи не погоджуватися, вносити пропозиції, відстоювати ту чи іншу версію, робити висновки (Голубочка, 2009: 53).

Метою статті є обґрунтування доцільності використання дискусії як одного з інтерактивних методів навчання англійського мовлення майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, дискусія є тим інтерактивним методом навчання, який сприятиме розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців, навчатиме їх слухати й відповідно реагувати на репліки співрозмовника. Дискусія дає змогу активізувати пізнавальну діяльність студентів; сформувати певну культуру мови, уміння вислухати співрозмовника до кінця, не перебиваючи, ставлячи запитання, заперечуючи або, навпаки, погоджуючись; формувати свідоме ставлення до розгляду того чи іншого питання, активність в обговоренні проблеми, яка назріла, спрямованість на з'ясування причин її виникнення, а також на її розв'язання. Вона формує культуру творчого оперативного мислення; створює умови для використання особистого досвіду й одержаних раніше знань та для засвоєння нових.

Дискусія є ефективною при наявності таких факторів:

– правильний вибір предмета обговорення (дискусія – це не тільки «суперечка», а й цікаве обговорення проблеми);

– активна участь усіх учасників обговорення (учасники дискусії звертаються безпосередньо один до другого);

– умотивованість мовленнєвих дій учасників обговорення (мотивація мовленнєвої діяльності досить висока, якщо учасники обговорюють реальні, професійно-зорієнтовані ситуації) (Кларін, 1995).

Метод дискусії як один із методів проблемного навчання все ширше використовується на заняттях з іноземної мови, у тому числі й у професійно-орієнтованому навчанні, головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних галузей під час вирішення проблеми, дає можливість застосовувати мовні знання та навички на практиці, одночасно генеруючи нові ідеї (Андрєєва, 2001). Термін «дискусія» у перекладі з латинської означає «дослідження». Для участі в дискусії необхідно володіти певним набором навичок, включаючи як інтелектуальні, так і мовленнєві навички.

Загалом, важливо сказати, що існує чотири основні причини, чому студенти бояться говорити: по-перше, підлітки в основному бояться робити помилки, у них існує страх перед викладачем, страх критики через вчинення мовних помилок; по-друге, учні можуть дуже добре орієнтуватися в тематиці, яку винесено на обговорення. Коли людині нема чого сказати, виникає проблема в комунікації; по-третє, часте перемикання на рідну мову під час проведення заняття англійської може також вплинути на складнощі у відтворенні своїх думок англійською мовою. У зв'язку з цим, студенти мають досить маленький і мізерний словниковий запас; і, нарешті, по-четверте, дуже важливим є рівень підготовки студентів. Групи англійської мови, як правило, включають досить велику кількість студентів; є такі, які не бояться говорити і часто висловлюють свою думку, а є й ті, кому потрібно більше часу, щоб адаптуватися до розмовної ситуації, тому в більшості випадків такі студенти вважають краще помовчати.

Перш ніж говорити про дискусію, важливо дати визначення самому терміну. Отже, дискусія – обговорення питання, проблеми; різновид суперечки, спрямованої на досягнення істини, і використовує лише коректні прийоми ведення суперечки (Кларін, 1995). Однією із цілей дискусії є досягнення істини, а також глибинне розуміння аспектів того чи іншого питання. Завдяки дискусії ми можемо досить повно проаналізувати інформацію, висловити свою думку з того чи іншого питання, почути, зрозуміти та проаналізувати аргументи й думку своїх опонентів. Таким чином,

дискусія – процес визначення спільної думки щодо питання, обмін ідеями, знаннями, досвідом, судженнями та думками з метою самовираження, пошуку істини.

Щоб у майбутньому студенти могли самостійно інноваційно мислити та вміти інтегрувати свої навички в іншомовну сферу потрібно формувати у них комунікативну компетенцію та комунікативні навички. Отже, комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному або всіх видах мовної діяльності, яка є придбаною у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання, це особлива якість реальної особистості (Кларін, 1995). Комунікативні навички – здібності, властивості особистості, що забезпечують ефективність її комунікативної діяльності, перш за все спілкування з іншими, і психологічну сумісність у діяльності (Бочарникова, 2009). І дискусія, і комунікативні компетенції впливають на процес мовної діяльності, а отже й мовної ситуації, оскільки будь-яка дискусія відбувається у певному контексті, але на формування мовних компетенцій, у свою чергу, впливає безліч зовнішніх чинників.

Отже, мовна ситуація – сукупність обставин, у яких реалізується спілкування, система мовних і немовних умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовної дії (Азімов, Щукін, 2009). Мовні ситуації досить важливі у процесі, оскільки вони грають дуже значну роль в усному спілкуванні, вони визначають зміст самої комунікації, її структур, темп мовлення студентів і викладача, визначення мовних якостей.

Від студентів не потрібно вимагати виконувати великі завдання та заставляти заучувати напам'ять цілі тексти. Зайва емоційність призводить до послаблення уваги, до меншого контролю над помилками, до погіршення оперативної пам'яті та зниження загальної працездатності.

Робота студентів у групі та ведення дискусії є важливими чинниками організації активних форм проведення занять з іноземної мови. У навчанні англійської мови вирішальну роль відіграє вміння дискутувати, слухати та розуміти суть питання. Зауважимо, що в реальній ситуації ведення дискусії з носіями мови необхідно враховувати особливості мовленнєвого етикету та побудови іншомовних речень.

На жаль, дуже часто на занятті студенти будують речення англійською так само, як і рідною мовою. Кожного разу викладач повинен звертати увагу на ці помилки та виправляти їх. Фахівці відзначають, що основна мета викладача при орга-

нізації дискусії – навчити студентів будувати та продукувати переконливі висловлювання.

Пріоритет у цій технології мають комунікативні вправи, які мають бути забезпечені правильно сформульованими завданнями. Саме вони зможуть наблизити навчальну обстановку на занятті до ситуації реального спілкування. У цьому випадку спілкування виступає не лише як мета, а й як засіб навчання англійської мови (Кларін, 1995: 58). Під час вільного обговорення будь-якої проблеми на занятті, зміст спілкування організовується самими студентами за мінімальної допомоги викладача. Ми переконані, що такий підхід діє на формування власних ідей та відображення їх у промові може сприяти розвитку мовленнєвої активності всіх учасників дискусії.

Найбільша ефективність занять-бесід спостерігається, коли вони представлені в курсі цілісним циклом. Причому тривалість кожного такого циклу повинна збільшуватися. Проте, на нашу думку, при плануванні циклу цих занять слід уникати повторення однієї і тієї ж форми дискусії. Звернімося до найважливіших умов цього виду роботи:

- співвідношення різноманітності з одного питання (як правило, висуваються дві протилежні точки зору);

- коректна дискусія (толерантне ставлення до опонентів і дотримання елементарних етичних норм поведінки: багато студентів, висловившись, починають робити щось стороннє і відволікати інших, бувають випадки, коли студент замикається в собі);

- бажання учасників не тільки висловитися, а й зрозуміти основну ідею інших доповідачів.

Організаційно, за словами М. Кларіна, є чотири фази обговорення:

- визначення мети та теми дискусії;

- збір інформації на задану тему;

- упорядкування, інтерпретація та оцінка отриманої інформації;

- підведення підсумків (відповідно до цілей дискусії) (Кларін, 1995: 98).

У соціально-психологічному відношенні розрізняють три етапи розвитку дискусії:

- орієнтовний (учасники повинні проявляти винахідливість під час обговорення порушеного питання);

- оцінювальний (необхідно зіставити думки учнів: протиріччя думок не повинно виникнути, бо це переростає у міжособистісний конфлікт);

- закріплення (підведення підсумків, інтеграція думок учнів; можливо виступ учителя із заключним словом) (Кларін, 1995: 99).

При формуванні проблемної ситуації для обговорення необхідно звернути увагу на такі чинники:

- наявність реальної проблеми, яка обов'язково забезпечить необхідність пошуку рішення;

- двоаспектність порушеної проблеми, яка потребує аналізувати з кількох позицій (універсальність заохочується);

- здійснення безперешкодного аналізу проблеми (важливо мати доступ до інформації, яка підготує студентів до дискусії);

- прогнозована зацікавленість студентів при розгляді відповідної теми.

Як відомо, метою будь-якої дискусії є досягнення максимально можливого в даних умовах ступеня згоди її учасників з обговорюваною проблемою. Засоби, які використовуються в дискусії, мають бути визнані всіма її учасниками.

Щодо результату дискусії, то вона не повинна зводитися до суми висловлених точок зору, а виражатися більш-менш об'єктивно. Обирати потрібно судження, підтримане всіма учасниками дискусії або їх більшістю. Таким чином, у дискусії поступово формується все чіткіше формулювання розв'язання проблеми, знімається та до певної міри усувається момент суб'єктивності певного обмеження: переконання однієї особи чи групи людей отримують належну підтримку з боку інших і тим самим стають об'єктивованими.

Організація навчального процесу на основі дискусії орієнтована на реалізацію активного навчання, спрямованого на формування рефлексивного мислення, актуалізацію та організацію досвіду слухачів, як відправної точки для активної комунікативної діяльності, спрямованої на спільне розроблення проблеми. Характерними особливостями методу є:

1. Групова робота учасників.

2. Взаємодія, активне спілкування учасників процесу роботи.

3. Вербальне спілкування як основна форма взаємодії у процесі дискусії.

4. Упорядкований і спрямований обмін думками з відповідною організацією місця і часу роботи, але на основі самоорганізації учасників.

5. Спрямованість на досягнення цілей навчання.

У світовому педагогічному досвіді застосовуються такі форми дискусії і вони набули широкого поширення (Кларін, 1995):

- Круглий стіл – бесіда, в якій «на рівних» бере участь невелика група студентів (зазвичай близько 5 осіб), під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з рештою аудиторії. Засідання

експертної групи («панельна дискусія»), на якому накреслена проблема обговорюється всіма членами групи (4–6 учасників із задалегідь призначеним головою), а потім вони викладають свою позицію перед всією аудиторією.

– Форум – це дискусія, подібна до зустрічі групи експертів, під час якої ця група обмінюється думками з аудиторією (класом, групою).

– Симпозіум – це більш формальна дискусія, під час якої учасники виступають з доповідями, що представляють свої точки зору, а потім відповідають на запитання аудиторії.

– Дебати – чітко формалізована дискусія, побудована на основі задалегідь фіксованих виступів учасників-представників двох ворогуючих команд (груп).

– Спростування. Варіативом цієї дискусії є Парламентські дебати Великобританії.

– Судове засідання – дискусія, яка імітує судове засідання.

– Акваріумна техніка – це особливий варіант організації дискусії, в якій після короткого групового обміну думками один представник від команди бере участь у публічній дискусії. Члени команди можуть допомогти своєму представнику порадами, переданими у примітках або під час тайм-ауту.

– Мозковий штурм – обговорення, в якому сторони учасників просять висловити якомога більше рішень, включаючи найфантастичніші. Потім із загальної кількості висловлених ідей вибираються найбільш вдалі, які можна використати на практиці. Загалом, обговорення можна використовувати в навчанні англійської мови і як метод, і як форму, тобто він може проводитися в рамках інших занять, виховних заходів, будучи їх елементом. Наприклад, дискусійний метод, поряд з рольовими іграми, може передувати методу проекту або бути його частиною для проектною роботи. У вузівському навчанні можна використовувати будь-який вид дискусії. Звернення до цього методу зумовлене тим, що він дає змогу зосередити увагу студента не на мові, а на проблемі, перенести акцент з мовного аспекту на змістовий. Звичайно, передбачається, що студенти будуть досліджувати проблему та міркувати над її вирі-

шенням засобами іноземної мови, що передбачає наявність певних лінгвістичних знань і вмій.

У зв'язку з цим було б доцільно будувати навчальні цикли поетапно відповідно до рівня мовної підготовки студентів, для початку сформувавши базові навички міркування, аргументації. Для цього необхідні спеціально розроблені завдання, спрямовані на оволодіння різноманітними навичками ведення дискусії:

– вміння стисло й доказово формулювати власне уявлення про обговорювану проблему;

– вміння слухати партнерів;

– вміння підтримати дискусію, припинити дискусію відповідно до вимог мовленнєвого етикету;

– вміння аргументовано відстоювати свою точку зору;

– вміння прийти до консенсусу та сформулювати спільно прийняте рішення (Кларін, 1995).

Наблизити дискусію на заняттях з англійської мови до реальної комунікативної ситуації також допомагає запропонований студентам список дискусійних фраз.

Висновки. Отже, дискусія – це один із ефективних інтерактивних методів навчання англійського мовлення майбутніх фахівців. Дуже важливо на початковому етапі стимулювати студентів до висловлення власної думки; можна почати з переказу зв'язного тексту в кількох реченнях. Під час проведення бесіди викладачеві потрібно ретельно відбирати матеріал. Необхідно враховувати такі чинники, як вік, інтерес студентів, знання іноземної мови. Окрім того, навчальні дискусії рекомендується будувати поступово, не перевантажувати студентів інформацією, не переоцінювати рівень володіння мовою. Їх використання у навчанні сприяє розбудові комунікативних навичок студентів, їхніх умінь чітко, логічно формулювати свої думки, слухати й висловлюватися відповідно до теми спілкування. У процесі дискусії відбувається розвиток індивідуальності кожного учасника мовленнєвої ситуації. Щоб брати активну участь у відповідній формі роботи студенти повинні мати певний обсяг знань, умінь та навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М. : Издательство ЭКАР, 2009. С. 102.
2. Андреева Г. М. *Социальная психология : Учебник*. М. : Аспект-Пресс, 2001. 384 с.
3. Бочарникова М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и ее становление в научной среде. *Молодой ученый*. № 8, 2009. С. 55.
4. Голубочка І. С. Дискусія як один із методів інтерактивних технологій навчання студентів англійського мовлення у вищих немовних закладах освіти. *Наукові записки : зб. наук. ст.* К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вип. 84, 2009. С. 52–55.

5. Джава Н. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. *Нова педагогічна думка*. № 3, 2005. С. 49.
6. Іщенко Т. М., Лібих С. П. Дискусія – шлях до формування знань та практичних компетенцій ділового англійського мовлення студентів-економістів старших класів. *Тренінгові технології як засіб формування знань та практичних компетенцій : досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф. : у 2 т. Т. 2. К. : КНЕУ, 2009. С. 576–579.*
7. Кларин М. В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии*. Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shukin, A. N. (2009), *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]*. М: ECAR Publishing House [in Russian].
2. Andreeva, G. M. (2001), *Socialnaya psihologiya : Uchebnik. [Social Psychology: Textbook]*. М: Aspect-Press [in Russian].
3. Bocharnikova, M. A. (2009), Ponyatie «kommunikativnaya kompetenciya» i ee stanovlenie v nauchnoj srede [The concept of “communicative competence” and its formation in the scientific environment]. *Molodoj uchenyj – Young Scientist*, 8, 55 [in Russian].
4. Holubochka, I. S. (2009), Dyskusiiya yak odyin iz metodiv interaktyvnykh tekhnolohii navchannia studentiv anhliiskoho movlennia u vyshchych nemovnykh zakladakh osvity. [Discussion as one of the methods of interactive technologies for teaching English communication to students in higher non-language educational institutions]. *Naukovi zapysky : zb. nauk. st – Scientific notes: a collection of scientific articles*. (Issue 84), (pp. 52–55). Kyiv: National pedagogical university named after M. P. Drahomanov [in Ukrainian].
5. Dzhava, N. (2005), Problemnii metody navchannia inozemnykh mov. Dyskusiiia. [Problematic methods of teaching foreign languages. Discussion]. *Nova pedahohichna dumka – A new pedagogical thought*, 3, 49 [in Ukrainian].
6. Ishchenko, T. M., Libikh S. P. (2009), Dyskusiiia – shliakh do formuvannia znan ta praktychnykh kompetentsii dilovoho anhliiskoho movlennia studentiv-ekonomistiv starshykh klasiv. [Discussion – a way to form knowledge and practical competences of business English speaking of senior economics students]. *Treninhovi tekhnolohii yak zasib formuvannia znannievnykh ta praktychnykh kompetentsii : dosvid fakultetiv i kafedr : zb. materialiv nauk.-metod. konf. – Training technologies as a means of forming knowledge and practical competences: experience of faculties and departments: collection of materials of scientific and methodological conference*. (Vol 1), (pp. 576–579). Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
7. Klarin, M. V. (1995), *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii [Innovations in World Pedagogy: Exploration-Based Learning, Play and Discussion]*. Riga : NPC Experiment [in Russian].

UDC 373.015.3:159.922.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-30>**Marina NETREBA,***orcid.org/0000-0002-1431-3951**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education**Mariupol State University**(Kyiv, Ukraine) netrebarina1@gmail.com***Irina KHADZHINOVA,***orcid.org/0000-0002-4059-4822**Assistant at the Department of Pedagogy and Education**Mariupol State University**(Kyiv, Ukraine) irinaxad1808@gmail.com*

BULLING: ANALYSIS OF REGULATORY DOCUMENTS

The relevance of the research lies in the fact that universal methods of combating the problem of bullying prevention in school have not been created yet, many teachers do not notice or do not want to notice bullying among teenagers, because of this, the necessary support and help is not provided to both victims and offenders.

“Bullying” begins to take on new forms, more often it occurs in the Internet space, such a phenomenon is called “cyberbullying”. It is more difficult for modern teenagers who are victims of “bullying” to avoid bullying situations, which negatively affects their psychological state and may have consequences in adult life.

Scientists have different interpretations of this term, but the common definition of “bullying” is that it is a phenomenon of terror, violence, aggression, and stereotypes of interaction. Despite the fact that there is still no single clear definition of this concept, all scientists agree that bullying is harassment that takes place over a long period of time.

This phenomenon was first described by the Scandinavian scientist David Olweus in the 70s of the last century. Despite the prevalence of “bullying” in modern society, in our country this problem is not adequately investigated, discussed, and fully covered in the mass media.

The Laws of Ukraine “On the Protection of Childhood” and “On the Prevention and Counteraction of Domestic Violence” indicate that persons guilty of violating the requirements of the legislation on the protection of childhood, or those who have committed violence in the family, bear criminal, administrative or civil law responsibility, in accordance with the laws of Ukraine. Both offenders and teachers who neglect their duties can be involved in various forms of responsibility. The headmasters should conduct explanatory work with parents and students, organize the work of the psychological service of the education system with children who have suffered from cruel treatment.

Key words: *violence, bullying, school bullying, institution of general secondary education.*

Марина НЕТРЕБА,*orcid.org/0000-0002-1431-3951**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри педагогіки та освіти**Маріупольського державного університету**(Київ, Україна) netrebarina1@gmail.com***Ірина ХАДЖИНОВА,***orcid.org/0000-0002-4059-4822**старший викладач кафедри педагогіки та освіти**Маріупольського державного університету**(Київ, Україна) irinaxad1808@gmail.com*

БУЛІНГ: АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ

Актуальність дослідження полягає в тому, що так і не створені універсальні способи боротьби з цією проблемою профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти, багато педагогів не помічають або не хочуть помічати цькування серед підлітків, через це, вчасно не надається необхідна підтримка і допомога як жертвам, так і кривдникам.

«Булінг» починає приймати нові форми, все частіше цькування відбувається в Інтернет просторі, таке явище має назву, як «кібербулінг». Сучасним підліткам, які є жертвами «булінгу» складніше уникати ситу-

ацій цькування, що негативно позначається на їх психологічному стані і може мати наслідки в дорослому житті.

Вчені розуміють по різному трактування цього терміну, але збіжна дефініція «булінгу» висвітлюється так що, це явище цькування, терору, насильства, моделі поведінки, агресії, стереотипів взаємодії, ситуації і т.п. Незважаючи на те, що ще немає єдиного чіткого визначення даного поняття, всі вчені сходяться в тому, що булінг є цькуванням який відбувається тривалий час.

Вперше це явище було описано скандинавським вченим Девідом Олвеусом в 70-і роки минулого століття. Незважаючи на поширеність «булінгу» в сучасному суспільстві, в нашій країні в належній мірі ця проблема не досліджується, не обговорюється і не освітлюється в повному обсязі в ЗМІ.

Закони України «Про охорону дитинства» та «Про запобігання та протидію домашньому насильству» вказують, що особи, винні в порушенні вимог законодавства про охорону дитинства, або ж ті, хто вчинив насильство в сім'ї, несуть кримінальну, адміністративну або цивільно-правову відповідальність, відповідно до законів України. Залучити до різних форм відповідальності можна як кривдників, так і педагогів, які нехтують своїми обов'язками і закривають очі на порушення прав дітей. Дирекція навчальних закладів повинна проводити роз'яснювальну роботу з батьками та учнями, організувати роботу психологічної служби системи освіти з дітьми, які постраждали від жорстокого поводження по відношенню до них

Ключові слова: насилля, булінг, шкільний булінг, заклад загальної середньої освіти.

Formulation of the problem. The issue of preventing situations of violence in the education system is very relevant, both in the whole world and in Ukraine. The concern of violence is a large area of research in psychology, sociology, criminology, medicine, pedagogy, philosophy and other areas of scientific knowledge. According to the United Nations report, one out of ten children in the world is exposed to violence at school, and this rate is increasing every year (2018 World Report on Violence Against Children). In Ukraine, on average, up to 30% of young people between the ages of 13 and 18 are subjected to violence annually.

The concept of “bullying” refers to the phenomenon of harassment, intimidation, physical or psychological terror, which is aimed at causing a feeling of fear in the chosen victim and thereby subjugating him (Dorozhko, 2019: 34).

“Bullying” is considered from narrow (video recording of a fight) to large-scale (violent actions). The purpose of the aggressive actions of an individual is manifestations of physical or psychological terror to intimidate and subjugate the individual (victim), who for various reasons has less resources or opportunities than offender. The psychological component of the violent behaviour motivation is a priority compared to the material one, for the offender, humiliation of the victim is more important than material benefit.

Despite the prevalence of “bullying” in modern society, in our country this problem is not adequately investigated, discussed, and not fully covered in the mass media.

Research analysis. A review of the methodological literature has shown that the problem of bullying at school is an object of interest for many scientists. In our research, we relied on the following research and informational materials about bullying: A. Dolgova, G. Breslav, Harry L. Landret, T. Smirnova, A. Averyanov, I. Baeva,

O. Glazman, E. Borodkina, I. Drobinina, I. Kuzmina, O. Kuznetsova, E. Rybalko etc.

The purpose of the article. The aim of our research is to analyse the concept of “bullying”, to consider the regulatory and legal framework of Ukraine on the issue of countering bullying.

The presentation of the material. The modern student is a part of the modern world, which is extremely complex in its content and socialization trends. This is due to the pace and rhythm of scientific and technical transformations, which present new requirements to the growing generations. Constant oversaturation of information affects the psyche of a child who has not yet developed a clear life position and protective mechanisms. Environmental and economic crises impact our society, dividing humanity into social groups, because of this, children feel hopeless, jealous, and aggressive towards their peers, whose social status is higher. In adolescence, due to the influence of internal and external conditions of development, situations may arise that disrupt the normal course of the student’s personal development, creating objective prerequisites for aggressive behaviour (Dorozhko, 2019: 12).

For a long time, the problems of school violence were not given much importance, although this phenomenon was widespread, well known and often described in fiction. The first systematic studies of bullying in schools began in the 1970s and 1980s in Norway and other Scandinavian countries. In Ukraine, scientific research on this issue appeared fifteen years ago. Today, the spread of this problem is developed and actualized thanks to publications in mass media and especially on the Internet.

Children’s protection from violence and ill-treatment is on the same level as provision of favourable living conditions, development, upbringing, and education. Protection and prevention from violence

is one of the main tasks of social policy for any state. There is no excuse for any violence against children and any violence can be prevented. However, children around the world face violence in the family, in the local community and in educational institutions, both from other students and from teachers. Complex and painful in nature, this problem was not widely discussed by the world public until recently. The UN Global Report on Violence Against Children, which was published in 2006, became the first international experience of a comprehensive analysis of not only the scale of violence directed against children, but also its negative actions (Caveliev, 2009: 104).

School violence is a type of aggression in which force is used in relationships between children and (or) teachers, in relation to peers or students in relation to a teacher. In modern schools the most common forms of violence are:

- individual and group aggression;
- bullying (regular psychological or physical pressure on the victim, which is carried out by one person or a group of aggressors, which usually takes place in the conditions of a closed public group, widespread among schoolchildren and students);
- mobbing (harassment of an employee in the team);
- cruel treatment of classmates;
- cases of blackmail;
- extortion;
- threats;
- use of physical violence (Vorontsova, 2018: 25–26).

Violent actions in schools can manifest in various forms of one-time violent actions, as well as in the form of constant bullying, humiliation and systematic bullying. Violence has manifestations: of a physical and verbal nature, and can be expressed in violent actions and statements of a sexual nature, have an explicit or implicit gender orientation, pursue material gain (demanding and taking away things and money) and, almost always, causes psychological trauma to all participants. Violence can come from teachers towards students, and from students towards teachers or peers. Discipline in the classroom is often carried out with the help of actions that degrade the dignity of students, physical punishment and psychological influence.

There are different criteria for determining the types of violence that occur at school. International studies use a classification of violence based on the types of aggressive actions against the victim: physical, psychological (emotional) and sexual violence. Violence also includes discrimination on any grounds and prejudice. According to the nature of the manifes-

tation of violence, separate, one-time, systematic and regularly repeated violence are distinguished. Among the violence that occurs at school, a special place is occupied by physical punishment applied by teachers to students (Kaluha-Semenkov, 2019: 30).

Researchers provide different indicators of children's involvement in "bullying". Some foreign studies show that the number of children subjected to "bullying" ranges from 10 to 25%. Other studies report data according to which about 40% of surveyed children are exposed to school violence. Others claim that 82-85% of school students participate directly or indirectly in "bullying" (Rezultaty opytuvannia U-Report, yake provodylos u travni 2019 r, 2019).

Psychotherapist I. Berdyshev defines "bullying" as deliberate, long-term violence that is not self-defence and comes from one or more people. According to psychologist I. Kohn, "bullying" is intimidation, physical or psychological terror aimed at instilling fear in another and thus subordinating it to oneself. T. Fald believes that bullying is the regular negative behaviour of one student in relation to another or to the whole group, includes various complaints about trifles, negative assessment of work or refusal of any assessment, striving to isolate from others, spreading dirty rumours and gossip (Caveliev, 2009: 56–67).

In our opinion, all these definitions do not fully express the essence of "bullying", but highlight only some of its aspects. O. Glazman in his work gives the following definition proposed by the US National Association of School Employees: "bullying" is dynamic and repetitive patterns of verbal and/or non-verbal behaviour produced by one or more students towards another student, with the desire to cause harm on purpose, and there is also a difference in force. D. Lane singles out physical and mental violence, I. Berdyshev investigates the existence of verbal, behavioural and actually aggressive bullying, with physical violence, T. Mertsalova singles out physical, emotional, verbal, mental and sexual violence (Vorontsova, 2018: 34–35).

The main regulatory documents in Ukraine regarding protection of children from violence are the Law of Ukraine "On Protection of Childhood", the Law of Ukraine "On Prevention and Counteraction of Domestic Violence".

According to Article 10 of the Law of Ukraine "On the Protection of Childhood", every child has the right to protection from all forms of violence. A child has the right to apply personally to the National Police, to the Children's Service, to the centres of social services for families, children and youth, to other authorized bodies in order to protect their rights (On Amendments to Some Legislative Acts of Ukraine

on Anti-Bullying: Law of Ukraine dated August 18, 2019 No. 2657-VIII, 2017).

The Laws of Ukraine “On the Protection of Childhood” and “On the Prevention and Counteraction of Domestic Violence” indicate that persons guilty of violating the requirements of the legislation on the protection of childhood, or those who have committed violence in the family, bear criminal, administrative or civil law responsibility, in accordance with the laws of Ukraine. Both offenders and teachers who neglect their duties can be involved in various forms of responsibility. School leaders should conduct explanatory work with parents and students, organize the work of the psychological service of the education system with children who have suffered from cruel treatment towards them (On amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the improvement of some provisions: Law of Ukraine from 16.01.2020 No. 463-IX, 2020).

Types of responsibility can be:

1) criminal responsibility (violence against a child in the family or outside the family occurs in accordance with the Criminal Code of Ukraine);

2) administrative responsibility for violence against a child in the family and outside it is provided not only by Article 173 of the Code of Ukraine on Administrative Offences, but also in cases of committing such administrative offences as:

- obscene swearing in public places, clinging to citizens and other similar actions that violate public order and peace of citizens lead to administrative responsibility under Article 173 of the Code of Criminal Procedure;

- evasion of parents or persons who replace them from the fulfilment of their duties to ensure the necessary living conditions, education and upbringing of children entails administrative responsibility under Article 184 of the Code of Administrative Offences.

3) compensation for material and moral damage caused as a result of the relevant actions) (On amendments to some legislative acts of Ukraine on counteracting bullying: Law of Ukraine dated August 18, 2019 No. 2657-VIII, 2017).

Cruel treatment of children and neglect of their interests can have different types and forms. However, their consequences are always serious damage to the child’s health, development and socialization, often a threat to its life or even death.

It is important to analyse the essence of the regulatory and legal basis of activity regarding “bullying” in Ukraine, which is covered by the Law of the Verkhovna Rada of Ukraine dated December 18, 2018 No. 8584 “On Amendments to Certain Legislative Acts on Combating Bullying”, which for the first time

recognizes the legal concept of bullying in Ukrainian legislation and provides responsibility not only for committing, but also for concealing cases of bullying.

The law defines that “bullying” is acts consisting of psychological, physical, economic, sexual violence, including with the use of electronic means of communication, committed against an underage person or by such a person against others, as a result of which damage to mental or physical health could be caused to the victim. The law makes changes to the Code of Ukraine on Administrative Offences, according to which responsibility for bullying is established. Bullying entails the imposition of a fine from UAH 850 to UAH 1,700 or community service for a period of 20 to 40 hours (On amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the improvement of some provisions: Law of Ukraine dated January 16, 2020 No. 463-IX, 2020). At the same time, for “bullying” committed by a group of persons or repeatedly within a year after the imposition of an administrative penalty, the law establishes a fine of UAH 1,700 to UAH 3,400 or community service for a period of 40 to 60 hours. Bullying committed by children from 14 to 16 years old entails the imposition of a fine on parents or persons who replace them. Its amount, according to the adopted law, is from UAH 850 to UAH 1,700 or public works for a period of 20 to 40 hours.

Amendments were also made to the Law “On Education”, in particular, the definition of the term “bullying” was introduced as “moral or physical violence, aggression in any form or any other actions committed with the aim of causing fear, anxiety, subordinating a person to one’s interests, which have signs of conscious cruelty” (On Amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the improvement of some provisions: Law of Ukraine dated January 16, 2020, No. 463-IX, 2020). The law defines the mechanisms for counteracting this phenomenon, among them: implementation by the headmasters of monitoring the implementation of the plan of measures aimed at preventing and countering bullying; approving and publicizing a plan of measures aimed at preventing and countering bullying, considering statements about cases of bullying from students, their parents, legal representatives, and other persons, and issuing a decision on conducting an investigation (Bekeshkina, Pechonchyk, Yavorskyi, 2017).

Educational institutions must provide on their websites open access to student rules, a plan of measures aimed at preventing bullying, the procedure for submitting and considering cases of bullying from students and their parents. In addition, the educational ombudsman is given the right to verify statements about cases of bullying in an educational

institution, the completeness and timeliness of measures to respond to such cases on the part of pedagogical, scientific-pedagogical, scientific workers, and the management of an educational institution; to receive information from the central executive body in the field of education and science regarding the total number of cases of bullying in educational institutions for a certain period (On amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the improvement of some provisions: Law of Ukraine dated 16.01.2020 No. 463-ІН, 2020).

Conclusions. Thus, as a result of the analysis of the legal framework of the research, we noted that the problems of violence and aggression were considered in the Laws of Ukraine “On the Protection

of Childhood”, the Law of Ukraine “On Prevention and Counteraction of Domestic Violence”. According to which, the child has the right to protection from all forms of violence. Also, the child has the right to contact the National Police, guardianship authorities, children’s rights service, social service centres for family, children and youth, and other authorized bodies in order to protect their rights. Special attention is paid to the legislative level of the issue of bullying in Ukraine dated December 18, 2018 No. 8584 “On Amendments to Certain Legislative Acts on Combating Bullying”, which for the first time recognizes the legal concept of bullying in Ukrainian legislation and provides for responsibility not only for committing, but also for concealing cases of bullying.

BIBLIOGRAPHY

1. Воронцова Е. В. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти: підручник. Київ: посібник, 2018. 146 с.
2. Дорошко І.І. Булінг. Проблема в запитаннях та відповідях підручник. Київ: Основа, 2019. 144 с.
3. Калуга-Семенкова Л. Протидія булінгу в дитячому середовищі: маркери-орієнтири з підготовки та проведення засідання педагогічної ради. *Виховна робота в школі*. 2019. № 5(647), травень. С. 26-40.
4. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 35. С. 174–187.
5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18 серпня 2019 р. №2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 05.02.2023).
6. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо удосконалення деяких положень: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-ІХ. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.01.2023).
7. Результати опитування U-Report, яке проводилось у травні 2019 р. URL: <https://ukraine.ureport.in/story/390/> (дата звернення: 12.01.2023).
8. Савельєв Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі: підручник. Київ: Національний університет «Києво-Могилянська Академія». 2009. 250 с.
9. Що українці знають і думають про права людини: загальнонаціональне дослідження / [І. Бекешкіна, Т.Печончик, В.Яворський та ін.]; під заг. ред. Т. Печончик. Київ, 2017. 308 с.

REFERENCES

1. Vorontsova E. V. Profilaktyka ta podolannia bulinhu u zakladykh osvity: pidruchnyk. [Prevention and overcoming bullying in educational institutions: a textbook]. Kyiv: posibnyk, 2018. 146 s. [in Ukrainian].
2. Dorozhko I.I. Bulinh. Problema v zapytanniakh ta vidpovidiakh pidruchnyk. [Bulling. The problem with the textbook questions and answers.]. Kyiv: Osnova, 2019. 144 s. [in Ukrainian].
3. Kaluha-Semenkova L. Protydiia bulinhu v dytiachomu seredovyshchi: markery-oriientyry z pidhotovky ta provedennia zasidannia pedahohichnoi rady. [Counteraction of bullying in a child environment: markers-oriented to prepare and hold a meeting of the Pedagogical Council]. *Vykhovna robota v shkoli*. 2019. № 5(647), traven. S. 26–40. [in Ukrainian].
4. Kormylo O. Yavyshe bulinhu v osvitnomu prostori. [Bullying phenomenon in educational space]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriiia “Psykhologhiia”*. 2015. Vyp. 35. S. 174–187. [in Ukrainian].
5. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu): [On amendments to certain legislative acts of Ukraine on counteraction to bullying (harassing)]. *Zakon Ukrainy vid 18 serpnia 2019 r. №2657-VIII*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (data zvernennia: 05.01.2023). [in Ukrainian].
6. Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy “Pro osvitu” shchodo udoskonalennia deiakykh polozhen: [On amendments to the Law of Ukraine “On Education” on the improvement of some provisions]. *Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463-IKh* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 12.01.2023). [in Ukrainian].
7. Rezultaty opytuvannia U-Report, yake provodylos u travni 2019 r. [The results of the U-Report survey, which was conducted in May 2019]. URL: <https://ukraine.ureport.in/story/390/> (data zvernennia: 12.01.2023). [in Ukrainian].
8. Caveliiev Yu.B. Vykluchennia ta nasylstvo: chy isnuie bulinh v ukrainskii shkoli: pidruchnyk. [Exclusion and Violence: Is there a bullying in a Ukrainian school]. Kyiv: Natsionalnyi universytet “Kyievo-Mohylianska Akademiia”. 2009. 250 s. [in Ukrainian].
9. Shcho ukraintsi znaiut i dumaiut pro prava liudyny: zahalnonatsionalne doslidzhennia [What Ukrainians know and think about human rights: nationwide research] / [I. Bekeshkina, T.Pechonchik, V.Iavorskyi ta in.]; pid zah. red. T. Pechonchik. Kyiv, 2017. 308 s. [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-31>

Ольга ОСАУЛЬЧИК,

orcid.org/0000-0003-4933-0652

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Вінницького торговельно-економічного інституту

Державного торговельно-економічного університету

(Вінниця, Україна) *o.osaulchyk@vtei.edu.ua*

РОЗВИТОК ДИСКУРСИВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО ОНЛАЙН СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена пошуку шляхів ефективного розвитку дискурсивного мовлення студентів під час онлайн спілкування. Професійна спрямованість дискурсивного мовлення визначає його актуальність в контексті фахової міжкультурної комунікації. Визначено основні чинники ефективної реалізації дискурсу в ході онлайн спілкування: володіння лінгвістичною базою професійного змісту, набір відповідних соціокультурних знань, розуміння екстралінгвістичного контексту комунікації, увага як до вербальних, так і до невербальних засобів комунікації. Аналіз наукових праць, присвячених розвитку дискурсивного мовлення студентів: підготовчий, тренувальний, творчий. В ході дослідження було виявлено взаємозумовленість змісту навчального процесу до певного типу дискурсу. Було констатовано наявність незліченої кількості різних видів і підвидів дискурсу у зв'язку з постійним розвитком суспільства. Останнє зумовлює явище сталої трансформації і модифікації існуючих типів дискурсу, сприяє появі нових видів та зникненню вже існуючих, об'єднує або ж розділяє дискурси на підвиди. Враховуючи той факт, що на сьогодні не існує єдиної затвердженої класифікації типів дискурсу, ми орієнтувалися на фахову спрямованість вищої школи й дотримувалися класифікації в залежності від об'єкту впливу. Відтак, основним типом дискурсу для навчання студентів став «інституційний дискурс», який має різні напрями в залежності від спеціалізації: адміністративний, офісний, банківський, педагогічний, медичний, армійський, церковний та ін. Відповідно до попередньо виділених етапів розвитку дискурсивного мовлення було охарактеризовано комплекс спеціально підібраних вправ, орієнтованих на студентів економічних спеціальностей. Комплекс вправ розподілений на три блоки й включає підготовчо-, тренувально- і творчо-дискурсивні вправи. В площині онлайн спілкування було взято орієнтир на підготовку до професійної інтернет-комунікації, що включає відео-конференції, листування через електронну пошту, робочі доповіді або презентації, телефонні розмови в популярних додатках Viber, WhatsApp, Telegram, дошки оголошень тощо.

Ключові слова: дискурсивне мовлення, онлайн спілкування, міжкультурна комунікація, інституційний тип дискурсу, комплекс вправ, етапи становлення.

Olga OSAULCHYK,

orcid.org/0000-0003-4933-0652

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

Vinnitsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics

(Vinnitsia, Ukraine) *o.osaulchyk@vtei.edu.ua*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE IN THE PROCESS OF ONLINE COMMUNICATION

The article is devoted to finding ways for effective development of students' foreign language discourse competence in online communication. The professional orientation of discourse competence predetermines its relevance for future professional intercultural communication. We also defined the main factors for effective implementation of foreign language discourse during online communication (the professional linguistic base, relevant sociocultural knowledge, understanding the extralinguistic context of communication, attention to both verbal and non-verbal means of communication). The analysis of scientific research connected with the development of discourse communication made it possible to identify three main stages of the formation of students' foreign language discourse competence: preparatory, training, and creative. In the course of our research, the interdependence between the content of the educational process and a certain type of discourse was revealed. We stated that there are countless different types and subtypes of discourse because of the constant society development. The latter causes the phenomenon of regular transformation and modification of existing discourse types, promotes the emergence of new types and the disappearance of existing ones, unites or divides discourses

into subtypes. Taking into consideration the fact that today there is no single classification of discourse types, we focused our attention on the professional direction of higher education. Thus we followed one of the suggested classifications of discourse types with the division according to the object of influence. Therefore, the predominant type of discourse for students has become 'institutional discourse', that has different variants depending on specialization: administrative-, office-, banking-, pedagogical, medical, army-, church-discourse etc. In accordance with the previously defined stages of the development of discourse competence, a set of specially selected exercises aimed at students of economic specialties was grouped and characterized. The set of exercises is divided into three blocks and includes preparatory, training and creative-discourse exercises. In online communication we focused on professional Internet communication, including video conferences, correspondence via e-mail, work reports or presentations, work on using audio and video resources for professional purposes, phone conversations in the popular apps like Viber, WhatsApp, Telegram, bulletin boards, etc.

Key words: foreign language discourse competence, online interaction, intercultural communication, institutional type of discourse, set of exercises, stages of discourse competence formation.

Постановка проблеми. В умовах сучасності пріоритетом у викладанні іноземних мов залишається комунікативний підхід, проте у дещо оновленому форматі. Враховуючи як реалії сьогодення в Україні, так і загальні світові тенденції фокус реалізації комунікативного аспекту змістився у площину онлайн-спілкування. З іншої сторони глобальні процеси та посилена міграція населення в умовах військового стану все більше активізують необхідність вивчення іноземної мови з професійною метою. Наслідком останнього є популяризація у вищих навчальних закладах відповідних предметів «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова», «Професійна комунікація іноземною мовою» тощо. В означених умовах актуальним і перспективним вважаємо розвиток дискурсивної іншомовної компетенції студентів, орієнтованої на професійне спілкування в онлайн-середовищі. На думку Т. Литнєвої дискурсивна компетенція виступає професійно значущим компонентом підготовки майбутніх фахівців, за допомогою якого засвоюються способи мовленнєвої діяльності, задається інтерактивний аспект майбутньої професійної діяльності, формується готовність фахівця до міжкультурного діалогу (Литнєва, 2019). У свою чергу, саме готовність до міжкультурної комунікації та дискурсу є визначальною характеристикою «відповідального громадянина» як представника власної країни (Осаульчик, 2015: 51), що вкрай необхідно в сучасних умовах воєнного стану.

Дискурсивне мовлення, зокрема іншомовне мовлення в умовах онлайн середовища, є малодослідженою галуззю мовознавства. Визначений аспект потребує як теоретичного підґрунтя, так і практичної складової. Останнє, на нашу думку, має бути реалізованим у відповідному комплексі вправ від найпростіших до ускладнених, що орієнтовані на поступове і свідоме формування дискурсивної іншомовної компетенції студентів.

Аналіз досліджень. Кількість наукових досліджень, присвячених розвитку дискурсивного мов-

лення поступово зростає. Більшість науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних, розглядають розвиток дискурсивного мовлення в контексті формування загальної комунікативної компетенції: С. Бондар, Т. Груша, І. Знаменська, В. Костенко, Т. Литнєва, А. Сікалюк, І. Сологор, JP. Gee, J. Koay, P. Lorenz-Spreen, TM Milani, JE Richardson та інші.

Мета статті – визначити чинники ефективного формування дискурсивного іншомовного мовлення студентів в площині онлайн комунікації.

Виклад основного матеріалу. Основою дискурсивного мовлення постає сформована навичка володіння основами дискурсу. На сьогодні дискурс посідає центральне місце в системі навчання міжкультурної комунікації.

Ще у 60–70-х рр. XX ст. під терміном «дискурс» розуміли зв'язну послідовність речень або мовленнєвих актів, що співвідносно з поняттям «текст», проте у сучасній педагогічній практиці дискурс визначається як «складне комунікативне явище, яке окрім тексту включає в себе екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, установки, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту» (Литнєва, 2019).

Текст як джерело інформаційного змісту, у свою чергу, є засобом реалізації головної мети дискурсивного мовлення, тобто досягнення комунікативного завдання у конкретній ситуації спілкування. На відміну від тексту, іншомовне дискурсивне мовлення орієнтоване на представника іншої культури та може бути вираженим не лише вербальними, а також невербальними засобами мови. З іншої позиції готовий текстовий відрізок є основою складовою дискурсивного мовлення, в ході якого покроково досягаються цілі мовленнєвого акту. Аналіз наукових праць, присвячених оволодінню дискурсивної компетенції, дає змогу виділити три основні етапи формування дискурсивного іншомовного мовлення студентів:

1) Підготовчий – ознайомлення з різновидами дискурсу і жанрами професійної сфери спілку-

вання (анотація, реферат, тези, повідомлення, біографія, офіційний лист, приватний лист, наукова доповідь, інтерв'ю тощо). Цей етап спрямований на системне і комплексне вивчення теоретичного матеріалу, ознайомлення з окремими видами дискурсу та супутніми новими поняттями, формування базових умінь створювати і сприймати текстовий контент екстралінгвістичному контексті. При чому, знання про певний конкретний вид дискурсу має базуватися на аудіовізуальному уявленні, за допомогою якого презентується автентична комунікативна ситуація, комуніканти-представники іншої культури, їх мовна та немовна поведінка.

2) Тренувальний – перенесення попередньо набутих теоретичних знань в практичну площину, апробація компонентів дискурсивної компетентності, виконання вправ на оволодіння мовними засобами і структурою окремих різновидів дискурсу. Комплекс вправ має бути орієнтованим на побудову логіко-сислової структури тексту, розуміння і слідування меті комунікативного акту; засвоєння відповідного набору лексико-граматичних засобів, а також невербальних засобів комунікації, характерних для культури середовища реципієнта. Це етап попереднього тренування на відтворення різних дискурсів одного типу та дискурсів різних видів.

3) Творчий – навчання орієнтуватися в різних, можливо, навіть непередбачуваних умовах комунікації, формування вміння співвідносити поставлену мету із ситуацією спілкування, вибрати відповідний формат дискурсу і здійснювати його реалізацію в умовах, що імітують реальне спілкування. Це етап вільного спілкування та творчості з можливістю використання вивчених типів дискурсів на основі проблемної ситуації іншомовного культурного середовища.

На сьогодні немає єдиної затвердженої класифікації дискурсів, першопричною чому є постійний розвиток суспільства, що спонукає з одного боку до появи все нових різновидів дискурсу, а з іншого нівелює застарілі види. Окрім того, як вказує Джеймс Пол Джі, один вид дискурсу може поділитися на декілька різновидів; з часом два чи декілька типів дискурсу можуть об'єднатися; у процесі еволюції назва дискурсу може залишитися незмінною, проте мати інше змістове наповнення; наявні дискурси не існують відокремлено, а перебувають у певній взаємодії; у процесі спільної діяльності види дискурсу можуть тимчасово модифікуватися; кількість наявних дискурсів незлічenna; не можна чітко визначити межі дискурсу, тому що кожен вид не існує відокрем-

лено, а перебуває в певній взаємодії з іншими; оскільки межі дискурсу не є сталими, то відповідно трансформується їхнє змістове наповнення (JP Gee, 2014: 21–22). Разом з тим, дискурс можна поділити на два види за формою репрезентації: письмовий та усний. За кількістю учасників дискурс усної форми поділяють на: комунікацію внутрішню (1 особа), міжлюдську (2 особи), малих груп (3–5 осіб), публічну (20–30 і більше), організаційну (100 і більше), масову (1000 і більше). Ураховуючи паравербальні засоби комунікації, А. Загнітко виділяє також одно- та двобічно вербалізований дискурс (Загнітко, 2008: 24).

Проте, найповнішою, на наш погляд, є класифікація дискурсів залежно від об'єкту впливу за О. Лисенко: 1) дискурс повсякденного спілкування (побутова комунікація, дружні розмови, плітки, побутові конфлікти та ін.); 2) інституційні дискурси (адміністративний, офісний, банківський, педагогічний, медичний, армійський, церковний та ін.); 3) публічний дискурс (дискурс громадянської ініціативи та виступів, дипломатичний, PR-дискурс; 4) політичний дискурс (дискурс політичних ідеологій, акцій, інститутів); 5) медіа-дискурси (ТВ-дискурс, дискурс кіно, реклами та ін.); 6) арт-дискурси (літературний, музичний, образотворчого мистецтва, модельний та ін.); 7) дискурс ділової комунікації (дискурс ділових перемовин, бізнес-комунікації); 8) маркетингові дискурси (дискурс реклами, продажу, споживчий, сервісний та ін.); 9) академічний дискурс (дискурс наукових спільнот, наукових та гуманітарних дисциплін); 10) культурно-світоглядний дискурс (дискурс культурних епох, філософських та релігійних течій (Лисенко, 2018: 130–132).

В процесі навчання дискурсивному мовленню у вищих навчальних закладах перевага надається дискурсу побутового спілкування та інституційному дискурсу в залежності від професійної спрямованості та обраного фаху. Ми вирішили обрати для розгляду останній, орієнтуючись на студентів економічних вищих навчальних закладів. В результаті було створено загальну систему вправ на розвиток іншомовного дискурсивного мовлення та ефективно апробовано під час практичних занять з фахового предмету «Професійна комунікація іноземною мовою» зі студентами різних спеціальностей в процесі онлайн навчання. Комплекс вправ було розроблено з урахуванням вищезазначених трьох основних етапів формування дискурсивного іншомовного мовлення студентів (підготовчий, тренувальний, творчий). Відповідно до цих етапів в нашому комплексі з'явилися три покрокові блоки вправ: 1) підго-

товчо-дискурсивні; 2) тренувально-дискурсивні; 3) творчо-дискурсивні вправи.

В площині онлайн спілкування ми орієнтувалися на підготовку до можливої професійної інтернет-комунікації (відео-конференції; листування через електронну пошту; робочі доповіді або презентації, робота по використанню аудіо- та відеоресурсів з професійною метою, телефонні розмови в популярних додатках Viber, WhatsApp, Telegram; дошки оголошень тощо).

Перший блок вправ спрямований на формування лінгвістичних навичок, основоположних для дискурсивного мовлення: знання термінології відповідно до типу дискурсу, вміння виокремлювати у будь-якій комунікативній ситуації її складові – мовленнєві події та мовленнєві акти – та асоціювати його з певним лінгвістичним навантаженням, володіння соціально-культурними знаннями про учасників дискурсу. В економічній сфері учасниками комунікативних ситуацій можуть бути як фахівці-економісти, так і представники бізнесу, представники академічних кіл, які займаються викладанням економічних дисциплін, представники засобів масової інформації, які займаються висвітленням питань економіки тощо. За твердженням І. Міщинської саме соціальні і культурні знання допомагають комунікантам відповідно застосовувати й інтерпретувати лінгвістичні форми (Міщинська, 2019: 79). Так, комунікативні професійні ситуації у сфері економіки та менеджменту є певною мірою прогнозованими, в контексті яких прослідковується певна термінологія, використання сталих виразів, особливий спосіб спілкування.

Таким чином, вправи підготовчого етапу націлені на формування пасивного фахового словника, лексичне наповнення якого має активізуватися і бути реалізованим на подальших етапах підготовки до дискурсивного мовлення. Вправи і завдання на цьому етапі підібрані так, щоб забезпечувати також соціокультурними знаннями і відомостями. В означеному контексті науковці наголошують, що використовуючи з дидактичними цілями англomовні тексти професійно релевантних жанрів, таких як наукова стаття, стаття з довідника, діловий лист, фрагменти навчальних текстів, слід звернути увагу на низку конвенцій, притаманних британській професійній спільноті, наприклад, на суворі обмеження щодо вживання наказового способу, категоричності висловлювання, повного категоричного заперечення, уникання вживання слів з негативним значенням, заперечних часток, заперечних конструкцій тощо.

Приклади вправ підготовчого етапу демонструємо нижче:

Вправа 1. Which of the following sentences is formal and which is informal? What difference between them can you notice? 1) *They will be attending the meeting tomorrow (formal).* 2) *They'll attend the meeting tomorrow (informal).*

Вправа 2. Name conjunctions or adverbial phrases you know to connect ideas in the text (like *in other words, however, for this reason* etc.).

Вправа 3. Find the best linking words out of the choices given:

1) The new supermarket is so much cheaper than the one in John Street.

.... they do free home deliveries too (however, on the whole, furthermore).

2) ... television can be educational, I think it's better to read a book (on the other hand, even though, however).

3) So you can see there are both advantages and disadvantages of the new system for organising the timetable. ..., I would say it would be better to stick with the current system (on the whole, and, lastly).

Вправа 4. How do you understand the following phrases? Translate them into your native language:

1) *the staff members are not buying what the manager had to say;* 2) *the manager delivered a good message;* 3) *a well-oiled machine,* 4) *a smoothly running operation,* 5) *a spoke in the wheel,* 6) *a management toolbox.*

Одним із ефективних важелів дискурсивного мовлення є наявність логічності і послідовності викладу думки, що реалізується за допомогою відповідних слів-зв'язок: сполучників, сполучникових та прислівникових зворотів. В означеному контексті, на думку Джеремі Коая ефективним тренінгом можуть стати приклади з відсутністю зв'язних елементів тексту із подальшим завданням їх пошуку (J. Coay, 2021).

В нашому розумінні тренувально-дискурсивні вправи покликані імітувати невеликі за обсягом комунікативні ситуації, де чітко окреслена мета і завдання комунікантів. Лінгвістичний та соціально-культурний потенціал з попереднього етапу має бути максимально активізованим і задіяним. Приклади вправ цього етапу:

Вправа 1. Finish the sentences:

- I am contacting you for the following reason...
- I recently heard about ... and would like to know...
- Having seen your advertisement in..., I would like to...
- I would be interested in receiving...
- I received your address from ... and would like to...

Вправа 2. Write an e-mail to your boss and explain the reason for your being absent at the next meeting. Use the following phrases:

Dear Mr. Brown; I am writing to inform you that; I would like to request you; I can confirm my words; I would be grateful if you could; In addition to my explanations I would like to promise.

Вправа 3. What answer would you give to the following:

- 1) We are here to complain about your work.
- 2) I am afraid it would not be possible to change the time of the meeting.
- 3) Would you like us help you and explain how to sell goods over the Internet?
- 4) I will be pleased to learn that your salary is higher this month.
- 5) Could you send me the catalogue of the goods you produce?

Останній блок вправ, творчо-дискурсивні вправи, покликані узагальнити попередньо набуті знання з підготовчого і тренувального етапів та реалізувати їх у вільному як спонтанному, так і «попередньо продуманому» мовленні. Творчі вправи мають здебільшого дослідницький характер і передбачають роботу студентів з різними комунікативними ситуаціями, які вимагають саме дискурсивного мовлення.

Вправа 1. Imagine you are having a job interview, answer the following questions: 1) *Can you tell us a little about yourself?* 2) *What are your greatest strengths?* 3) *What are your biggest weaknesses?* 4) *What is your greatest professional achievement?* 5) *Why should we hire you?* 6) *What motivates you to do a good job?*

Вправа 2. Role-play the following situations:

- 1) *You are meeting the client for the first time.*
- 2) *You are asking your boss for a raise.*
- 3) *You don't want to be fired. Find proper words not to lose your position.*
- 4) *You must present your company's product to a potential customer so that he/she would buy it.*

Вправа 3. Give pros and cons to the following statements:

- 1) *Workers are more productive if they have 6-hour working day instead of 8-hour.*
- 2) *Regular exercise at work help people deal with stress much better.*
- 3) *I'm more productive when I'm working from home than in the office.*

Вправа 4. Create a business plan of your own and speak on it. Use the following questions as hints: *What is the name of your brand? What will you need*

to get started? How will your business make money? Who will be your customers? How will you reach your customers? How will you stand out from your competitors? What are the strengths and weaknesses of your business? What kind of atmosphere would you like to have in your office? What results will show your success?

Таким чином, останній етап є максимально творчим, тому переважно в завданнях необхідно запропонувати придумати, розв'язати проблемні, креативні ситуації лінгвістичного змісту. До цього типу вправ студентам пропонуються такі завдання: 1) скласти висловлювання за ігровою, уявною ситуацією, опорними планом; 2) відстояти і донести власну думку, судження, позицію; 3) скласти роздум за поданою тезою тощо.

Висновки. В контексті зазначеного вище можемо стверджувати, що формування дискурсивного мовлення студентів потребує поетапного підходу й має базуватися на шкільних знаннях (лінгвістична база та граматична основа) з іноземної мови. Покроковість підходу з поступовим опрацюванням комплексу дискурсивних вправ підготовчого, тренувального та творчого рівнів орієнтовані на формат онлайн-навчання, проте можуть бути використані і в умовах аудиторного навчання. Чинниками успішного оволодіння навичками дискурсивного мовлення виступають: формування пасивного фахового словника відповідно до обраного типу дискурсу з паралельним оволодінням супровідними соціокультурними знаннями на підготовчому етапі; реалізація лінгвістичних і соціокультурних знань на тренувальному етапі у невеликих за обсягом комунікативних ситуаціях, при чому основним завданням є формування навички активізувати лексичний запас у фразовій та понадфразовій єдностях з залученням лінгвістичних опор; розширення комунікативних ситуацій і творчих завдань на останньому етапі, що вимагає спонтанного і вільного мовлення у самопрезентації, діловому листуванні або телефонних розмовах, вміння переконувати і доводити власну позицію, креативного вирішення проблеми тощо. Онлайн площина уможливорює повсякчасне залучення до навчального процесу гейміфікації, аудіо-та відеоресурсів, спілкування в реальному часі з носіями мови, тож запропонований комплекс вправ може бути активно розширеним і вдосконаленим, саме в цьому вбачаємо перспективи подальших розвідок окресленого дослідницького напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загнітко А. Основи дискурсології. Науково навчальне видання. Донецьк: ДонНУ, 2008. 195 с
2. Лисенко О. До питання класифікації дискурсу в сучасному мовознавстві. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 281. С. 126–134.
3. Литньова Т. До питання формування іншомовної дискурсивної компетенції студентів. *Проблеми і перспективи актуалізації іншомовної комунікативної підготовки фахівців у XXI столітті : збірник матеріалів VI Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю (27 листопада 2019 р.)*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30354/> (дата звернення: 27.01.2023).
4. Міщинська І. Мовленнєві ситуації англomовного ділового дискурсу. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Випуск 17, 2019. С. 76–88.
5. Осаульчик О. Виховання «відповідального громадянина» в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою компетенцією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. Том 1(14), 2015. С. 51–55.
6. Сологор І., Костенко В., Знаменська І. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Випуск 14. Харків, 2009. С. 117–123.
7. Gee, J. P. (2014) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge. 248 p.
8. Coay, J. (2021) What is Discourse Competence? URL: <https://www.edumaxi.com/blog/what-is-discourse-competence> (дата звернення: 20.02.2023).

REFERENCES

1. Zahnitko A. *Osnovy dyskursolohii*. Naukovo navchalne vydannia. [Basics of discourse science]. Scientific educational publication Donetsk: DonNU, 2008, 195 p. [in Ukrainian].
2. Lysenko O. Do pytannia klasyfikatsii dyskursu v suchasnomu movoznavstvi. [To the issue of discourse classification in modern linguistics]. *Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series: Philological sciences*, 2018, Nr. 281, pp. 126–134 [in Ukrainian].
3. Lytnova T. Do pytannia formuvannia inshomovnoi dyskursyvnoi kompetentsii studentiv. [To the issue of formation of students' foreign language discourse competence]. *Problems and prospects of updating foreign language communicative training of specialists in the 21st century: collection of materials of the 6th All-Ukrainian scientific and practical webinar with international participation (November 27, 2019)*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30354/> [in Ukrainian].
4. Mishchynska I. Movlennievi sytuatsii anhlomovnoho dilovoho dyskursu. [Speech situations of English business discourse]. *Modern research on foreign philology*. Nr 17, 2019, pp. 76–88 [in Ukrainian].
5. Osaulchuk O. Vykhovannia "vidpovidalnoho hromadianyna" v protsesi ovobodinnia inshomovnoiu movlennievoiu kompetentsiieiu. [Education of a responsible citizen in the process of mastering foreign language speech competence]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogy*. Nr 1(14), 2015, pp. 51–55 [in Ukrainian].
6. Solohor I., Kostenko V., Znamenska I. Dyskursyvna osnova navchannia inozemnykh mov ta yii rol u formuvanni komunikativnoi kompetentsii. [The discourse basis of foreign language learning and its role in the formation of communicative competence]. *Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Interdisciplinary connections*. Nr 14, Kharkiv, 2009, pp. 117–123 [in Ukrainian].
7. Gee, J. P. (2014) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge. 248 p.
8. Coay, J. (2021) What is Discourse Competence? URL: <https://www.edumaxi.com/blog/what-is-discourse-competence>

Наталія ПАЗЮРА,

orcid.org/0000-0003-1234-7610

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри авіаційної англійської мови
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) nazyura@ukr.net*

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю модернізації ринкових відносин у вітчизняній економіці, що неможливо без підготовки конкурентоспроможних фахівців. На особливу увагу заслуговує ретельний порівняльно-педагогічний аналіз процесу підготовки фахівців в економічно-розвинених країнах світу. Авторка ставить за мету виявити особливості підготовки та конструктивні ідеї забезпечення ринку праці Данії конкурентоспроможними фахівцями.

Охарактеризовані національні стратегії, що були спрямовані на розвиток професійної підготовки, шляхи забезпечення актуальності змісту підготовки, індивідуалізацію підготовки. Зазначено, що врахування результатів попереднього навчання, що надає можливість студентам самостійно вибудувати власну освітню траєкторію відповідно до індивідуальних потреб. Зосереджена увага на практико-орієнтованих підходах в організації підготовки молоді. Закцентовано на важливі переваги навчальних програм у професійній освіті Данії у порівнянні із іншими країнами – її дуальний принцип, із акцентом на практичну підготовкою на підприємствах. Проаналізований зміст навчання в закладах професійної освіти із його розподілом на чотири блоки загальноосвітніх, галузевих, спеціальних та факультативних предметів. Індивідуальний підхід та адаптація програм навчання до різних рівнів підготовки учнів реалізований у закріпленні на законодавчому рівні необхідності складення індивідуальних навчальних планів для всіх студентів з урахуванням їхніх потреб. Відповідність змісту потребам місцевого ринку праці знаходиться під спільним контролем професійних заклади та соціальних партнерів.

Застосовано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, вивчення наукової, навчально-методичної літератури з метою виявлення особливостей організації професійної підготовки в Данії, порівняння наукових поглядів з досліджуваної проблеми; структурно-функціональний метод, що уможливив об'єктивний аналіз дидактичних засад підготовки.

Ключові слова: професійна освіта, конкурентоспроможний фахівець, ринок праці, учнівство, Данія.

Nataliia PAZIURA,

orcid.org/0000-0003-1234-7610

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Head of the Department of Aviation English
National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) nazyura@ukr.net*

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALISTS IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM OF DENMARK

The relevance of this study is determined by the need to modernize market relations in the domestic economy, which is impossible without the training of competitive specialists. A careful comparative and pedagogical analysis of the process of training specialists in the economically developed countries of the world deserves special attention. The author aims to reveal the peculiarities of training and constructive ideas for providing the Danish labor market with competitive specialists.

National strategies aimed at the development of professional training, ways to ensure the relevance of training content are characterized. Attention is focused on practice-oriented approaches in the organization of training of the economically active population. The author stresses on the important advantage of vocational programs in vocational education in Denmark – its the dual principle, according to which periods of college education alternate with practical training at enterprises. The content of training in vocational education institutions is practically oriented and covers four important blocks of general education, branch, special and optional subjects. The special attention is paid to an individual approach and adaptation of training programs to different levels of student training which is implemented in the establishment at the legislative level of the need to design individual study plans for all students, taking into account their needs. Compliance of the content with the needs of the local labor market is under the joint control of professional

institutions and social partners. It is underlined that an important step in the modernization of professional education in Denmark was the consideration of the results of previous studies, which gives students the opportunity to independently build their own educational trajectory in accordance with individual needs.

Theoretical research methods are applied: analysis, synthesis, generalization, study of scientific, educational and methodological literature in order to identify the peculiarities of the organization of professional training in Denmark, comparison of scientific views on the investigated problem; structural-functional method, which enabled an objective analysis of the didactic principles of training.

Key words: *professional education, competitive specialist, labor market, apprenticeship, Denmark.*

Постановка проблеми. Актуальність і доцільність дослідження зумовлена необхідністю формування ринкових відносин у вітчизняній економіці. Прагнення України до інтеграції у європейське й світове співтовариство актуалізує формування нових вимог до професійної компетентності фахівців на тлі стрімкого зростання конкуренції на ринках праці. Одним із ключових пріоритетів освітньої політики України є узгодження змісту та структури професійної освіти з потребами ринку праці. Процеси, що відбуваються в українській економіці та системі вищої освіти потребують вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців, оновлення вимог до їхньої професійної кваліфікації. Дослідження свідчать про певний розрив між вимогами ринку праці до компетентностей фахівців і знаннями та вміннями випускників закладів професійної освіти. З одного боку, спостерігається брак на ринку праці конкурентоспроможних фахівців, а з іншого боку – незадоволеність роботодавців рівнем компетентності випускників професійних закладів. Вивчення зарубіжного досвіду у галузі підготовки фахівців спрямоване на виявлення конструктивних ідей розвинених країн, і Данії зокрема, в якій професійна підготовка надає можливості працевлаштування, кар'єрного зростання або продовження освіти за бажанням.

Аналіз досліджень. Наше дослідження показало, що професійна освіта Данії належить до недостатньо вивчених систем в українському науковому середовищі. Головним чином увага спрямовується на вивчення розвитку вищої освіти скандинавських країн як складової частини європейського освітнього простору (О. Огієнко, А. Роляк). Дослідження різних ланок освіти Данії проводиться з урахуванням можливості використання конструктивних ідей для імплементації в освітню практику української школи (А. Кулікова, Г. Сагач, Н. Шугалій). Зарубіжні дослідники акцентують свою на тому, що система професійної освіти визначається як системи формування колективних навичок, в яких підприємства, ринок праці, організації всі разом у співпраці з державою відіграють важливу роль в управлінні (Л. Херрера, М. Терås, П. Гогоулакic) (Pilz, 2018). К. Джордесен, Х. Хотс, Дж. Лі

приділяли увагу підготовці іммігрантів в системі професійної освіти Данії. Загальні питання організації професійної підготовки в цій країні висвітлені в роботах М. Пілц (Pilz, 2018). Міжєвропейські дослідження проведені О. Андерсен, К. Крус, К. Бартлет (Andersen & Kruse, 2016), підготовку дорослих учнів вивчали в системі професійної освіти (К. Чаддертон, Р. Едмондс), або спеціальні умови навчання (К. Бартлет, Ф. Ваврус) (Bartlett & Vavrus, 2017). Таким чином, очевидним є необхідність вивчення політики професійної освіти Данії, як найкращої системи для професійного розвитку впродовж життя, для забезпечення підвищеної мобільності та соціальної й економічної інтеграції молоді у життя країни.

Мета статті – виявити особливості підготовки та конструктивні ідеї забезпечення ринку праці Данії конкурентоспроможними фахівцями. Вважаємо за необхідне охарактеризовані національні стратегії, спрямовані на розвиток професійної підготовки, шляхи забезпечення актуальності змісту підготовки. Головну увагу приділено практико-орієнтованим підходам в організації підготовки економічно активного населення.

Застосовано теоретичні **методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення, вивчення наукової, навчально-методичної літератури з метою виявлення особливостей організації професійної підготовки в Данії, порівняння наукових поглядів з досліджуваної проблеми; структурно-функціональний метод, що уможливив об'єктивний аналіз дидактичних засад підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професійна освіта Данії відіграє ключову роль у датській стратегії навчання впродовж життя та має на меті подолання викликів глобалізації, спрямована на проведення технологічних змін. Інклюзивна та гнучка система професійної освіти гарантує молоді можливість отримати відповідні компетенції для успішного переходу на ринок праці. Освіта дорослих і безперервне навчання реагує на структурні та технологічні зміни на ринку праці та забезпечує робочу силу новими сучасними знаннями та навичками.

Професійна освіта знаходиться в юрисдикції Міністерства у справах дітей та освіти, що під-

тримує тісний діалог з соціальними партнерами та реагує на потреби ринку праці. Визначальна риса професійної освіти – активна участь соціальних партнерів роботодавців і представників працівників. Центральна роль соціальних партнерів полягає у гарантуванні відповідності змісту курсів навчання потребам ринку праці та визнання отриманої кваліфікації (Cedefop, 2012: 15).

Головна мета професійної освіти Данії полягає у забезпеченні молоді необхідною професійною підготовкою та всебічною освітою, що зазначено у Законі про професійну освіту від 1989 р. Крім іншого, це означає мотивацію молоді до отримання професійної підготовки та надання можливості її отримання за різноманітними траєкторіями, підготовку, яка закладає основу для майбутньої професійного життя та розвитку, розуміння потреб економічного розвитку суспільства, в якому вони мешкають, забезпечення потреби ринку праці у професійних і загальних кваліфікаціях, необхідних для розвитку промисловості та всіх секторів господарства. Крім того, професійна підготовка повинна забезпечувати всі можливості для подальшої освіти (Pilz, 2018: 49).

Останні реформи у галузі професійної освіти Данії були зосереджені на:

- перетворення системи професійної освіти на інклюзивну шляхом запровадження часткових та альтернативних кваліфікацій для слабших учнів і додаткові кваліфікації для сильніших;

- надання гнучкості через запровадження індивідуальних шляхів навчання, децентралізацію навчальних програм професійної освіти та програм підвищення кваліфікації, адаптовані до потреб підприємств;

- спрощення вступу та створення додаткових інституційних провайдерів, що пропонують більш широкий спектр програм професійної освіти;

- підвищення прозорості шляхом включення всіх кваліфікацій, що отримані у професійних закладах до національної системи кваліфікацій;

- зменшення рівня відрахування учнів шляхом консолідації послуг професійної орієнтації та гарантування достатньої кількості місць для слухачів;

- посилення партнерства між провайдерами професійної освіти та місцевими підприємствами, моніторинг механізмів забезпечення якості, а також діяльність з дослідження, аналізу та прогнозування професійної освіти Данії (Danish Agency for Universities and Internationalisation, 2011).

Датська система освіти та навчання надає всі кваліфікаційні рівні, від обов'язкової шкільної освіти до докторських ступенів, а також пропонує

освіту дорослих і підвищення кваліфікації. Освіта дорослих та підвищення кваліфікації розроблена для задоволення потреб дорослих учнів з різними можливостями отримати освіту, наприклад, пропонуючи курси заочної форми навчання. Системи загальної та професійної освіти пропонують еквівалентні кваліфікації на різних рівнях, забезпечують горизонтальну наскрізність. Професійна старша освіта та навчання передбачає підготовку з програм технічного, сільськогосподарського, комерційного, а також соціального та медичного напрямів. Підготовка організована з більш ніж 109 спеціалізованих основних програм, що гарантують отримання 301 різних професійних кваліфікацій (Eurydice, 2018).

Професійні програми проводяться за дуальним принципом, чергуючи періоди навчання в коледжі та практики учнівства на підприємствах. Типова програма професійної освіти триває три з половиною роки з розподілом 2:1 між навчанням на робочому місці та навчанням у коледжі, хоча існують значні відмінності між програмами. Для всіх студентів складаються індивідуальні навчальні плани, за якими проводиться навчання. Професійні заклади та соціальні партнери несуть спільну відповідальність за розробку навчальних програм з метою їхньої відповідності потребам місцевого ринку праці. Отримана при цьому кваліфікація надає можливість продовжити навчання за відповідним академічним професійним напрямом так і на бакалаврських програмах закладів вищої освіти.

Базова освіта дорослих пропонується для дорослих (віковий мінімум 25 років) з, принаймні, двома роками відповідного досвіду роботи, але без офіційної кваліфікації. Для студентів розробляється індивідуальний навчальний план, який враховує результати попереднього навчання. Професійне навчання дорослих забезпечує суб'єктивний освітнього процесу навичками та компетенціями, що мають відношення до ринку праці та в першу чергу спрямовані на конкретні сектори економіки. Програми можуть або поглибити знання учасника в певній галузі, або інтегрувати їх з суміжними галузями. Кількість програм інтенсивної професійної підготовки для дорослих дорівнює 3000, вони тривають в середньому один тиждень і створюються, адаптуються або припиняються у відповідь на потреби ринку праці (Lessard-Phillips, Brinbaum & Heath, 2014: 150).

Система професійної старшої середньої освіти та навчання Данії з кінця 1980-х років зазнала кількох реформ. Ціль модернізації полягала в тому, щоб спростити доступ здобувачів до освіти,

зробити більш прозорим та більш узгодженим з потребами ринку праці та соціальними змінами навчальний процес, одночасно гнучким і привабливим для студентів. Крім того, важливим завданням було зробити систему більш індивідуально орієнтованою та адаптованою до різних рівнів підготовки учнів.

Реформи проводились у наступних напрямках:

- реформа 1991 р. запровадила принципи децентралізації управління, приватизації коледжів і вільного вибору студентами закладів освіти;

- реформа комерційних навчальних програм 1996 р. стосувалась запровадження навчальних планів, заснованих на компетенціях, та індивідуального підходу до учнів;

- реформа 2000 р. скоротила кількість програм професійної підготовки, за нею була введена модульна структура змісту навчання, що сприяло більшій індивідуалізації і гнучкості програм, а також запроваджені нові педагогічні технології та інноваційні підходи до навчання;

- поправки, що були прийняті після 2003 р. посилили індивідуалізацію програм, і були зосереджені на тому, щоб зробити загальноосвітні предмети більш актуальними та практично спрямованими. Також, почали враховуватись академічні досягнення попереднього навчання та створюватись короткострокові програм професійної освіти. Ця реформа була спрямована на офіційне закріплення результатів неформального та інформального навчання. Врахування результатів попереднього навчання дає студентам можливість вийти на ринок праці з частковою кваліфікацією, документально підтверджувати свої компетенції, або, за бажанням, завершити навчальну програму професійного закладу пізніше. Закон набув чинності в серпні 2007 р., однак багато змін не було впроваджено до липня 2008 р.

- реформа 2007 р. об'єднала всі програми професійних закладів (комерційні, технічні, сільськогосподарські, соціальної та медичної освіти та навчання) в межах одного законодавства. Реформа запровадила більш структуровані базові курси для слабших учнів, нові базові курси, розраховані на більшу кількість бажаючих до них вступити, запропонувала додаткові можливості для одержання часткових кваліфікацій. Професійна підготовка за індивідуальним планом (Elevplan) стала обов'язковою (Lessard-Phillips, Brinbaum & Heath, 2014: 145).

Крім того, декілька професійно-орієнтованих програм пропонуються для випускників загальноосвітньої школи. До них відносяться курси, що поєднують програми професійної та загальної

освіта, курси у школах виробництва, та базове професійне навчання. На додаток до вищезазначеного, є кілька програм професійної освіти, які надають кваліфікацію з конкретних професій відповідно до законодавства, окремого від загального законодавства про професійну освіту. Це програми з підготовки машиніста (10 місяців); майстра педикюра (18 місяців); у морській справі, наприклад, човновий механік і комерційна рибалка (Danish Agency for Universities and Internationalisation, 2011).

Основні програми професійної освіти Данії з 2008 р. охоплюють 12 широких базових напрямів підготовки, які забезпечують доступ до основних більш спеціалізованих програм. До них відносимо Автомобільний, авіаційний та інший транспорт 8 22, Будівництво 15 38, Будівництво та послуги 3 6, Тварини, рослини і природа 9 31, Тіло та стиль 3 4, Людська їжа 10 29, Медіапродукція 7 10, Комерційна справа 7 25, Виробництво 27 71, Електрика, автоматизація та ІТ 9 27, Здоров'я, догляд і педагогіка 4 7, Транспорт і логістика 7 31 (Andersen & Kruse, 2016).

Базові курси з технічних напрямів підготовки тривають у середньому 20 тижнів, хоча цей період може коливатися від 10 до 60 тижнів залежно від потреб окремого студента, в той час як базовий курс з комерційних предметів триває або 38 або 76 тижнів поспіль (з можливістю продовження програми до 116 тижнів). Зазначимо, що базові курси самі по собі не дають студентам необхідної кваліфікації для виходу на ринок праці. Однак, після закінчення базового курсу студенти мають право вступити до однієї з 109 основних програм, кожна з яких гарантує одержання конкретної повної професійної кваліфікації від бортмеханіка до координатора заходів, від фітнес-інструктора до мультимедіа аніматора.

Основні програми також включають кілька «кроків» (trin) з одержання спеціалізації, кожна з яких відповідає певній позиції на ринку праці. Ці «кроки» дозволяють студентам залишити професійний заклад (коледж), навіть не завершивши одну з основних програм в повному обсязі, але водночас досягаючи часткового надання кваліфікації, що гарантує доступ до ринку праці. Додатковою перевагою є те, що студенти можуть легко повернутися пізніше та продовжити з того місця, де зупинилися, щоб отримати додаткові кваліфікації, відповідно до основної програми.

Тим часом спеціалізації поділяють основні програми на галузеві, кожна з них надає більш конкретні компетенції, у певній сфері професійної діяльності. Наприклад, основна програма

«ветеринарна сестра» має дві спеціалізації «ветеринарна сестра, дрібні тварини» та «ветеринарна сестра коней», на виконання кожної з програм потрібно три роки та два місяці. Проте, є також програма «помічник ветеринарної медсестри», яка розрахована на один рік і 10 місяців. Студенти, які отримають цю кваліфікацію, зможуть обійняти посаду помічника ветеринарної медсестри, але також зможе повернутися на навчання пізніше та відновити навчання, щоб стати кваліфікованою ветеринарною медсестрою.

Враховуючи ці ступені та спеціалізації, загалом існує 301 професійна кваліфікація. Основні програми з технічних предметів зазвичай розраховані на період від трьох до трьох з половиною років, хоча вони коливаються від одного до п'яти років. Комерційні програми як правило, коротше, і зазвичай тривають два роки. За кількістю основних програм, спеціалізацій і ступенів, програми з різноманітного виробництва є найбільшими за кількістю у галузі професійної освіти. Однак, комерційні програми є найбільш популярними, і на них вступає майже кожний четвертий студент (Danish Ministry of Education, 2010).

Щодо гендерного розподілу, то на програмах професійної освіти навчаються більше чоловіків, ніж дівчат (приблизно 56% чоловіків і 44% жінок). Хоча гендерний розподіл між різними спеціальностями є дуже нерівномірним. На комерційних програмах, програмах соціальної та медичної сфери, наприклад, переважають жінки-підмайстри, на відміну від програм підготовки з будівництва.

Вступ на один з 12 базових курсів пропонується кожному, хто закінчив обов'язкову загальноосвітню школу (Folkeskole) без особливих вимог щодо випускних оцінок. Однак, молоді віком до 18 років потрібно або мати угоду про навчання з підприємством або мати статус «готовим до навчання» на основі академічних результатів, особистісних якостей та соціальних компетенцій, які оцінюються коледжем або місцевим молодіжним профорієнтаційним центром. Оцінювання враховує широкий спектр чинників, таких як оцінки, мотивація та навички управління конфліктами та використовуються при складанні індивідуальних навчальних планів (Danish Ministry of Education, 2010).

За умов переходу з одного із 12 базових курсів до одного з основних програм, існує гарантія, що всі студенти, що закінчили базовий курс, мають право завершити одну із пов'язаних з ним основну програму. Основні програми, як правило, починаються з навчання на робочому місці. Таким чином, студент повинен не тільки завершити від-

повідний базовий курс, але також мати контракт на навчання з певною тренінговою компанією до вступу на основну програму. Коледжі займаються працевлаштуванням підготовлених кадрів і зобов'язані шукати відповідні місця. Якщо на бажаній програмі немає відповідних місць, студентам пропонується вступ до іншої програми, пов'язаної до основної, де доступні розміщення. Іншою можливістю для студента є запис на навчання за договором із самим коледжем, де також проходить практичне навчання. Проте студенти зобов'язані продовжувати пошуки підприємств з метою продовження навчання.

Крім того, існує кілька основних програм, вступ до на яких обмежений. Це зроблено з метою збалансувати кількість студентів та вимоги ринку праці. До таких програм відносяться програми з підготовки робітників текстильних фабрик, працівників у галузі цифрових медіа, у галузі кіно- та телевиробництва, програми з підготовки фітнес-інструкторів, фотографів, перукарів, косметологів, медіаграфічних дизайнерів, секретарів служби охорони здоров'я, техніків театру, виставок та заходів, програми з підготовки ветеринарних медсестер, ковалів дорогоцінних металів.

У цих випадках усі студенти або приймаються за квотою, або приймаються за умов наявності угоди про навчання з підприємством перед початком відповідного базового курсу. Навчання у системі професійної освіти Данії є безкоштовним і також дає учневі право на зарплату учня майстра та/або студентської стипендії (лише для студентів віком від 18 років) (Lessard-Phillips, Brinbaum & Heath, 2014: 157).

Щодо змісту навчання, то практично всі програми професійної освіти організовані за дуальною системою, за якою студенти чергують періоди, проведені на стажуванні, як правило, на підприємстві та періоди навчання в коледжі. Базові курси переважно організуються в коледжах, поєднуючи теоретичне, аудиторне навчання з більшою кількістю годин практичної підготовки. Навчання на різних програмах, наприклад, за комерційною програмою зосереджується більше на навчанні в класі, ніж на багатьох інших технічних програмах. Курси підготовки надають ознайомлення з необхідними компетентностями. Розподіл теоретичного та практичного навчання залежить від конкретних програм та індивідуальних потреб окремого студента, основні програми, як правило, включають чергування періодів теоретичного та практичного навчання.

Зміст навчання в коледжі за основними програмами можна розділити на чотири типи предметів:

– загальноосвітні предмети, які часто знайомі учням з попереднього навчання, включаючи англійську та датську мови, математику, тощо. Однак у змісті професійної освіти ці предмети адаптовані до конкретної програми. Наприклад, математика для теслярів буде зосереджена на областях, пов'язаних з роботою тесляра і буде зовсім іншим, ніж математика для ветеринарних медсестер. Загальні предмети також включають інші теми, такі як розвиток і фундаментальне матеріалознавство;

– галузеві предмети. Для теслярів вони можуть включати предмети такі як знайомство зі столярними інструментами та основи технічного креслення;

– спеціалізовані предмети часто будуються на компетенціях, що далі будуть пристосовані до конкретних посадових функцій.

– факультативні предмети надають учням можливість отримати будь-які спеціальні професійні компетенції, що допомагають стати конкурентоспроможним на ринку праці або компетенції, що надають можливість подальшої освіти (Lessard-Phillips, Brinbaum & Heath, 2014: 160).

Висновки. Отже, професійно-технічна освіта Данії відіграє ключову роль у датській стратегії навчання впродовж життя та подолання викликів глобалізації і проведення технологічних змін. Інклюзивна та гнучка система професійної освіти допомагає гарантувати молоді можливість отримати відповідні компетенції для успішного

переходу на ринок праці. Навчання в коледжі за основними програмами організовано згідно з інтегрованим підходом, студенти часто працюють над проектами, в яких вони презентують поєднання знань з різних предметів, і комбінують як загальні, так і більш спеціалізовані компетенції.

Важливою перевагою професійних програм у професійній освіті Данії є дуальний принцип, за яким періоди навчання в коледжі чергуються з практичною підготовкою на підприємствах. Зміст навчання в закладах професійної освіти практично орієнтований та охоплює чотири важливі блоки загальноосвітніх, галузевих, спеціальних та факультативних предметів. Індивідуальний підхід та адаптація програм навчання до різних рівнів підготовки учнів реалізований у закріпленні на законодавчому рівні необхідності складення індивідуальних навчальних планів для всіх студентів з урахуванням їхніх потреб. Відповідність змісту потребам місцевого ринку праці знаходиться під спільним контролем професійних заклади та соціальних партнерів. Важливим кроком у модернізації професійної освіти Данії стало врахування результатів попереднього навчання, що надає можливість студентам самостійно вибудовувати власну освітню траєкторію відповідно до індивідуальних потреб.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо вивчення ролі професійної освіти Європейських країн в адаптації іммігрантів у соціальне життя країн Європейського союзу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Andersen, O.D; Kruse, K. (2016). Vocational education and training in Europe – Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf [accessed 14.03.2022].
2. Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1(1), 5–17. URL: <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>
3. Cedefop (2012). Vocational education and training in Denmark: short description. Luxembourg: Publications Office. URL: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5130_EN.PDF [accessed 14.03.2022].
4. Cedefop ReferNet Denmark (2010). VET in Europe: country report Denmark. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010_CR_DK.pdf [accessed 18.03.2022].
5. Danish Agency for Universities and Internationalisation (2011). The Danish education system. URL: <http://en.iu.dk/publications/the-danish-education-system-1> [accessed 28.03.2022].
6. Danish Ministry of Education (2010). Facts and figures 2009: key figures in education 2009. URL: <http://www.uvm.dk/factsandfigures2009> [accessed 18.03.2012].
7. Eurydice (2018). Denmark: overview. In: Eurydice. URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/> [accessed 28.03.2022]
8. Lessard-Phillips, L., Brinbaum, Y., & Heath, A. (2014). *Academic and vocational tracking in upper secondary education*. In A. Heath & Y. Brinbaum (Eds.), *Unequal Attainments: Ethnic Educational Inequalities in Ten Western Countries* (pp. 149–167). Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197265741.003.0005>
9. Pilz, M. (2018). *Typologies to compare different VET systems: Purposes and a new approach*. In L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Eds.), *Comparative Issues and Research Concerns in the National Landscapes of Vocational Education and Training* (pp. 21–51). Stockholm: Prepress.

REFERENCES

1. Andersen, O.D; Kruse, K. (2016). Vocational education and training in Europe – Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf [accessed 14.03.2022].

2. Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1(1), 5–17. URL: <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>
3. Cedefop (2012). Vocational education and training in Denmark: short description. Luxembourg: Publications Office. URL: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5130_EN.PDF [accessed 14.03.2022].
4. Cedefop ReferNet Denmark (2010). VET in Europe: country report Denmark. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010_CR_DK.pdf [accessed 18.03.2022].
5. Danish Agency for Universities and Internationalisation (2011). The Danish education system. URL: <http://en.iu.dk/publications/the-danish-education-system-1> [accessed 28.03.2022].
6. Danish Ministry of Education (2010). Facts and figures 2009: key figures in education 2009. URL: <http://www.uvm.dk/factsandfigures2009> [accessed 18.03.2012].
7. Eurydice (2018). Denmark: overview. In: Eurypedia. Available from <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/> [accessed 28.03.2022].
8. Lessard-Phillips, L., Brinbaum, Y., & Heath, A. (2014). *Academic and vocational tracking in upper secondary education*. In A. Heath & Y. Brinbaum (Eds.), *Unequal Attainments: Ethnic Educational Inequalities in Ten Western Countries* (pp. 149–167). Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197265741.003.0005>
9. Pilz, M. (2018). *Typologies to compare different VET systems: Purposes and a new approach*. In L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Eds.), *Comparative Issues and Research Concerns in the National Landscapes of Vocational Education and Training* (pp. 21–51). Stockholm: Premiss.

УДК 373.3.091.33:001.895]:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-33>**Тамара ПАНАСЮК,***orcid.org/0000-0003-1871-8304**концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) tamara.panasjuk1963@gmail.com***Олеся ГАЗІНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-4595-4671**провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) gazinskaya.olesya@gmail.com***Марія ЧЕРВОНІЙ,***orcid.org/0000-0001-9992-9618**провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) mariachervoniy@gmail.com*

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено питання значення музичної освіти у формуванні духовно-художньої та моральної культури підростаючого покоління, вихованні його на основі національної гордості та патріотизму, розвитку творчих здібностей та художнього смаку. Розглянуто проблеми, пов'язані зі значним оновленням змісту освіти, з якісною реалізацією державного стандарту загальної освіти, зі створенням умов для самореалізації та самовизначення особистості учня. Вивчено та проаналізовано результати досліджень наукових робіт авторів у галузі естетики, мистецтвознавства та музичної педагогіки, пов'язані з уточненням сутності музично-естетичного виховання, впливу музичного мистецтва на загальний розвиток учнів, засвоєння ними художньої культури, народної творчості. Окреслені актуальні проблеми сучасної музичної освіти та завдання, що постають перед вчителем нової української школи і вчителем музичного мистецтва зокрема. Розглянуто питання підготовки вчителів музичного мистецтва до впровадження педагогічних інноваційних технологій у процес музичної освіти школярів, створення нової якості сучасного інтегрованого уроку як результату гармонійного поєднання музики, образотворчого мистецтва, літератури із комп'ютерною грамотністю. Обґрунтована необхідність мотивації вчителів розвивати нові компетентності в галузі музичної культури і використовувати їх у навчальному процесі. Також розглядається процес формування у дітей високого естетичного смаку та духовності, виховання гармонійно розвиненого покоління за допомогою музичної освіти. В даному контексті значне місце у моральному, естетичному вихованні дітей; розвитку їх творчих здібностей заслужено приділяється вивченню українського музичного фольклору, традиційної української культури. Наголошується на важливості використання традиційних форм роботи у поєднанні з новими. Дослідження також торкається питань вивчення духовної музичної культури, знайомства учнів зі стилями та жанрами сучасної музики, збільшення впливу інформаційно-комунікативних технологій. Доведено доцільність використання новітніх педагогічних технологій під час уроків музичного мистецтва для учнів будь-якого віку, зокрема молодших школярів.

Ключові слова: музична освіта, особистість, музичний фольклор, інноваційні технології.

Tamara PANASYUK,

orcid.org/0000-0003-1871-8304

*Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) tamara.panasyuk1963@gmail.com*

Olesya GAZINSKA,

orcid.org/0000-0002-4595-4671

*Leading Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) gazinskaya.olesya@gmail.com*

Maria CHERVONIY,

orcid.org/0000-0001-9992-9618

*Leading Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) mariachervoniy@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The article highlights the importance of musical education in the formation of the spiritual, artistic and moral culture of the younger generation, its upbringing on the basis of national pride and patriotism, the development of creative abilities and artistic taste. The problems related to the significant updating of the content of education, the high-quality implementation of the state standard of general education, and the creation of conditions for self-realization and self-determination of the student's personality are considered. The research results of the authors' scientific works in the field of aesthetics, art history and music pedagogy, related to clarifying the essence of musical and aesthetic education, the influence of musical art on the general development of students, their assimilation of artistic culture, folk creativity, have been studied and analyzed. Current problems of modern music education and tasks facing the teacher of the new Ukrainian school and the teacher of musical art in particular are outlined. The issue of training music teachers for the introduction of innovative pedagogical technologies in the process of musical education of schoolchildren, the creation of a new quality of a modern integrated lesson as a result of a harmonious combination of music, visual arts, literature with computer literacy was considered. The need to motivate teachers to form new competencies in the field of musical culture and use them in the educational process is well-founded. The process of forming a high aesthetic taste and spirituality in children, raising a harmoniously developed generation by means of musical education is also considered. In this context, a significant place in the moral and aesthetic upbringing of children and the development of their creative abilities is deservedly assigned to the study of Ukrainian musical folklore and traditional Ukrainian culture. The importance of using traditional forms of work in combination with new ones is emphasized. The research also touches on the issues of studying spiritual musical culture, introducing students to the styles and genres of modern music, increasing the influence of information and communication technologies. The expediency of using the latest pedagogical technologies during music lessons for students of any age, in particular younger schoolchildren, has been proven.

Key words: *musical education, personality, musical folklore, innovative technologies.*

Постановка проблеми. Загальна музична освіта школярів завжди була і залишається невід'ємною частиною естетичного виховання підростаючого покоління. Найважливішим напрямом музичних знань є формування за їх допомогою моральних, естетичних та мистецьких якостей особистості, необхідних юному громадянину, патріоту України. Багато проблем, що вирішуються новою українською школою, пов'язані зі значним оновленням змісту освіти, з якісною реалізацією державного стандарту загальної освіти, зі створенням умов для самореалізації та самовиз-

начення особистості учня. Процес модернізації музичної освіти спрямований на впровадження у практику нових форм роботи, які не лише розширюють межі предмета, а й є ефективним засобом у формуванні духовно-морального потенціалу особистості дитини.

Аналіз досліджень. Сучасний стан викладання музики у загальноосвітній школі характеризується стійкими тенденціями оновлення змісту освіти. Поява авторських програм і методик, прагнення багатьох шкіл працювати в режимі інноваційних ідей, де не останнє місце займають

ідеї навчання, проектування нових форм естетичного виховання, створення розгалуженої системи додаткової музично-естетичної освіти – все це свідчить про усвідомлення величезної ролі мистецтва у формуванні людини, про яку говорили ще видатні діячі освіти та культури, що стояли біля витоків становлення вітчизняної системи естетичного виховання.

Педагогічна наука має певний доробок у з'ясуванні окреслених питань. Так, загальнопедагогічні проблеми музично-естетичного розвитку дітей висвітлюються у наукових роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Зязюна, О. Леонтьєва, Л. Сохань. У працях авторів у галузі естетики, мистецтвознавства і музичної педагогіки досліджуються питання, пов'язані з уточненням сутності музично-естетичного виховання, впливу музичного мистецтва на загальний розвиток учнів, засвоєння ними художньої культури, народної творчості, тощо (В. Верховинець, М. Вовк, Л. Масол, В. Островський, О. Ростовський, М. Сидір, Е. Печерська, М. Яскулко та ін.). Сучасні інноваційні технології, які надають можливість комбінувати різні форми представлення інформації (текстової, звукової, графічної, анімаційної, відео), вже кілька років широко використовуються на уроках музичного мистецтва в початковій школі, про що свідчить досвід роботи вчителів, висвітлений у працях К. О. Баханова, Т. Гризоглазової, К. В. Завалко, С. Зуєва, Н. П. Мілюкової, О. Чайковської та ін. Питання підготовки вчителів музичного мистецтва до впровадження педагогічних інноваційних технологій у процес музичної освіти школярів розроблені у дослідженнях А. Бондаренко, А. Козир, В. Лабунця, Л. Ліхницької, В. Міщанчук, Т. Турчин. Говорячи про основні аспекти розвитку шкільного музичного виховання, слід згадати систему ритмічних вправ, яку розробив швейцарський педагог, композитор Е. Ж. Далькроз, а також популярну в різних країнах світу музично-педагогічну систему німецького композитора і педагога К. Орфа, музично-виховну систему угорського композитора та педагога З. Кодая, які здійснили новаторський підхід до музичного навчання і виховання школярів.

Мета статті – обґрунтувати необхідність впровадження педагогічних інноваційних технологій у процес музичної освіти молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Музика є зовсім особливий, нічим іншим не замінний шлях пізнання різноманітних відтінків емоційно-чуттєвих станів людини, її переживань, настроїв, будучи одночасно й інструментом пізнання, осмислення

та освоєння насправді прекрасного, краси і глибини людських почуттів, відносин. Музичне виховання – формування, передусім, емоційної сфери сприйняття очевидної дійсності, естетичного погляду на навколишню реальність. Ще за часів розквіту еллінської філософії та культури музика в гімназіях вважалася обов'язковим предметом (тобто була частиною людського буття, продовженням людської особистості), без неї просто не уявляли собі виховання людини-громадянина.

Музика відповідає багатьом запитам соціальної сфери людини. З перших спроб спілкування та пізнання навколишнього світу починає формуватися та розвиватися емоційна сторона особистості, і найчастіше це відбувається в той час, коли дитина починає відвідувати уроки музичного мистецтва в школі. Основною метою сучасної музичної освіти у школі є становлення музичної культури як невід'ємної частини культури духовної. Л. А. Бондаренко вважає: «Вища мета шкільної музичної освіти полягає в передачі цінного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого в музичному мистецтві в його найбільш повному та всебічному вигляді та розвитку на цій основі позитивних рис та властивостей особистості кожної дитини. Основні засоби досягнення цієї мети – постійні та систематичні зустрічі вихованців з музикою, розвиток на цій основі потреби у високих зразках художньої творчості» (Бондаренко, 2016: 39)

Актуальними проблемами сучасної музичної освіти є: а) використання комплексного підходу у викладанні на основі взаємодії різних видів мистецтв; б) запровадження нових освітніх технологій; в) використання сучасних методів музичного виховання; г) використання інформатизації; д) використання інноваційних форм роботи.

Основні зусилля вчителя музичного мистецтва щодо оновлення змісту музичної освіти мають бути пов'язані зі збагаченням репертуару, використанням фольклору, духовної музики, сучасних стилів.

Знайомство з новітніми досягненнями музичної педагогіки, з сучасними програмами призводять до усвідомлення того, що оновлення змісту музичної освіти пов'язане не лише зі збагаченням репертуару, а насамперед із кардинальним переглядом стратегії та тактики викладання предмета. Н. Г. Ничкало в своїй роботі «Якісна освіта в умовах полікультурності: український досвід і світові тенденції» зазначає: «Нова доба потребує нового суспільства, що постійно навчається» (Ничкало, 2016: 79). Необхідно мотивувати вчителів розвивати нові компетентності в галузі музичної куль-

тури і використовувати їх у навчальному процесі. Особлива увага має приділятися самостійному опрацюванню додаткових матеріалів і впровадженню у практичну педагогічну діяльність набутих знань.

Зміст навчального процесу на уроках музичного мистецтва потрібно націлювати на формування потреби до повноцінного художнього спілкування з творами різних видів мистецтв: музики, літератури (казки, загадки, поезія), образотворчого мистецтва, хореографії, екранного мистецтва (відео); на розширення як загального, так і музичного кругозору, розвиток емоційно – образного мислення, що спирається на почуття та інтелект, формування художнього смаку та оціночних критеріїв у контексті духовно – моральних та естетичних ідеалів. Різні форми діяльності на уроці підпорядковані логіці навчального процесу, структуровані на основі принципу розмаїття, що забезпечує художню цілісність уроку. Використовуючи інтеграцію мистецтв, порівняльний аналіз художніх творів, створення стимулюючої пошукової ситуації, потрібно намагатися формувати в учнів асоціативно – образне мислення, емоційно-пізнавальну діяльність, удосконалювати пам'ять, увагу, уяву. На уроках музичного мистецтва гармонійно поєднуються музика, образотворче мистецтво, література із знанням комп'ютерної грамоти, і, як результат цього поєднання, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку.

Музична освіта, яка заснована на новітніх педагогічних технологіях, виступає основою творчого розвитку духовної культури особистості. Нині вчитель музики повинен послуговуватися усім арсеналом ІКТ, проводити уроки з використанням засобів мультимедіа, створювати власну електронну продукцію, уміти працювати з комп'ютерними програмами для музичного навчання. Посильне залучення до ефективного застосування доступних інформаційних ресурсів має сприяти розширенню обізнаності молодших школярів із музичними творами, забезпеченню можливості порівняння і вибору творів для слухання, активізації способів музично-творчого самовияву. Поглиблюючи та розширюючи можливості даної діяльності, а також перетворюючи її на надбання будь-якого учня, музично – комп'ютерні технології містять потенціал якісного оновлення музичної освіти.

Досить вдалим видається використання ustalених традиційних форм роботи (співу, слухання музики, музично-ритмічних рухів і т. д.) у поєднанні з новими, а саме:

- вивчення музичного фольклору з використанням художньо-образних елементів;
- духовної музики;
- музики сучасних стилів;
- пластичного інтонування;
- графічного звукозапису;
- імпровізації;
- моделювання мистецько-творчого процесу;
- показу та аналізу відеофрагментів;
- співу під фонограму.

Розмаїття музичних вражень дитини пропонує більше можливостей для входження у світ музики для знаходження зрозумілих та цікавих для неї видів музичної діяльності, стимулює прагнення набуття нового досвіду.

У центрі уваги сьогодні стоїть особистість, яка має доступ до різних форм культури, здатна розуміти та вміє оцінити творчість свого народу. Виховання такої особистості є важливим завданням у сфері освіти, і саме цьому у наші дні приділяється величезна увага. Тому помітне місце у моральному, естетичному вихованні дітей, розвитку їх творчих здібностей заслужено приділяється фольклору. Він має важливе значення для дитячого музичного виховання та освіти. На його основі базується чудова можливість формувати в кожній дитині людські якості, шанобливе та дбайливе ставлення до своєї культури, традицій, любов до рідного краю. Практикою доведено, що діти, які вивчають фольклор, починають інакше мислити, сприймати навколишній світ. Творча природа фольклору неосяжна: для кожної, навіть найменшої дитини, вона дає творчий стимул для розвитку. Український музичний фольклор дозволяє учням поринути у світ традиційної української культури. Народну пісню не можна нічим замінити, особливо на початковому етапі виховання дитини. «Найближчим для людини інструментом є її голос, безпосередньо «вмонтований» у її організм, який здатний на безпосереднє передання в музично-звукових образах найтонших відтінків емоційного стану» (Жарковський, 2017: 89). Рідна мова та народна пісня повинні бути присутніми у вихованні маленьких дітей аж до їхнього дорослого віку. Опанування рідної мови має відбуватися одночасно з навчанням рідної музичної мови. Тільки в цьому випадку дитина виростає здоровою морально.

Значну частину музично-педагогічних надбань українського народу становить православна духовна музика. В останні десятиріччя, внаслідок активно зростаючого інтересу до педагогічного потенціалу духовної музики християнської традиції, її вивчення в тій чи іншій мірі передбачається на

всіх щаблях освітнього процесу. Духовне музичне мистецтво починає усвідомлюватися як невід'ємна складова змісту освіти та виховання молоді.

Православна духовна музика, як досить розвинута у свій час мистецько-педагогічна галузь, мала, перш за все, виховну сутність. Моральне, естетичне і патріотичне виховання було головним завданням церковних шкіл. Дітям прищеплювалася повага до старших, милосердя до ближнього, любов до праці та прагнення справедливості. М.Д. Маріо стверджує: «Православна духовна музика сприяла виконанню державної програми єднання школи і церкви, вихованню всього населення, а також соціально-економічному, церковно-культурному, мистецькому розвитку та духовному процвітанню українського народу» (Маріо, 1999: 43) Враховуючи величезне етичне значення духовної музики, можемо сміливо стверджувати, що вплив музичного мистецтва вважався ефективнішим від будь-яких кодексів моралі.

У час національного відродження духовна музика, як невід'ємна частина українського мистецтва, повинна зайняти належне їй місце у програмах навчальних закладів. Вивчення музичної культури православної церкви має ґрунтуватися на доступних дітям творах, їх втіленні у класичній музиці, церковних святах. Одним із основних завдань сучасного вчителя музики є вміння ознайомити, навчити слухати та розуміти духовну музику, за допомогою найкращих зразків якої діти збагачуватимуться і вбиратимуть в себе досвід загальнолюдських надбань. Освітньо-виховні традиції православної духовної музики є здобутком нашої культури і педагогіки, використання якого служитиме справі подальшої розбудови незалежної української держави.

Молодший шкільний вік вважається найвдалішим часом у розвитку особистості дитини. У цьому віці дитина дуже допитлива і готова до безлічі відкриттів та реалізації свого творчого потенціалу. Поринаючи у пізнання музичного мистецтва, дитина здатна широко і грамотно розкрити свої здібності, реалізувати свої ідеї та творчі плани, розкріпачити себе. Розвиток творчих здібностей дитини на уроці музичного мистецтва є одним з актуальних завдань сучасного музичного виховання. Провідним напрямом розвитку творчих навичок учнів є співочі імпровізації. Це може бути виконання фрази, створення відповіді, складання мелодії на заданий текст, розігрування музичних діалогів та ін. Потрібно відчувати дитячу реакцію та ненав'язливо допомагати їй розвинути, постійно підтримувати у дітях бажання творчого самовираження.

Оновлення змісту музичної освіти спрямоване на знайомство учнів зі стилями та жанрами сучасної музики. Це пов'язано з потребою та інтересами школярів, для яких сучасна популярна музика є важливим компонентом у дозвільній діяльності. Основними завданнями цієї форми роботи є:

- 1) допомогти школярам зорієнтуватися у різноманітні стилів та жанрів;
- 2) долучити до найкращих зразків сучасної музики;
- 3) розвинути вміння сприймати зразки сучасної музики у взаємозв'язку з класичною музичною спадщиною.

На сучасному етапі розвитку системи музичного виховання спостерігається збільшення впливу інформаційно-комунікативних технологій, які стають обов'язковими елементами навчання у початковій школі. З огляду на сучасні реалії, вчитель музики в початкових класах повинен вносити в навчальний процес нові методи подання інформації, а саме: інформаційно-комунікаційні технології, які дають змогу підвищити якість та ефективність музичного виховання і музичної освіти. Це, перш за все, комп'ютерні презентації, авторські мультимедійні навчальні програми, гра на синтезаторі. Використання комп'ютерів на уроці музичного мистецтва сприяє кращому засвоєнню матеріалу, дозволяє дітям виявляти та розвивати свої творчі здібності. Тут допоможе використання такої програми як "VocalJam", або складання своїх власних композицій за допомогою "KarMaker". Ці програми побудовані за одним принципом – програється мінус, а на екрані виводяться слова пісні. При розучуванні пісень під час уроків музики в школі, так звані «мінусівки» набагато сильніше стимулюють в учнях інтерес до предмета, ніж простий фортепіанний супровід. Завдяки сучасним технологіям діти поринають у світ музичних образів української та зарубіжної класики, сучасної та духовної музики, фольклору, власної творчості, слухають музику в якісному записі, переглядають фрагменти творів відеозапису, мають доступ до великого блоку інформації, пов'язаної зі світом мистецтва: живопис, музика, література. Саме таке широке охоплення явищ музичного мистецтва дає можливість учневі поступово усвідомлювати думку про єдність різних «пластів» музики, їх міцні зв'язки з навколишнім життям, з внутрішнім світом людини, зрозуміти їх взаємовплив один на одного, робить процес пізнання музики не тільки цілісним, а й морально значимим.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що застосування сучасних інноваційних техноло-

гій на уроках музичного мистецтва школярів має низку переваг, які полягають у підвищенні мотивації до навчання, інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу, розвитку творчих здібностей учнів, можливості здійснення індивідуального підходу до їх музичного розвитку, формування уміння вчитися протягом усього життя. Впровадження новітніх педагогічних технологій під час уроків музики

робить навчання яскравим, цікавим для учнів будь-якого віку, формує емоційно позитивне ставлення до предмета «Музичне мистецтво». Іноваційні форми роботи з молодшими школярами ефективно впливають на їх естетичний розвиток, виховання музичного смаку, формуванню за їх допомогою морально здорової особистості, вихованню юного громадянина, патріота України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Л. А. Теоретико-методологічні засади формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки. Духовність особистості в системі мистецької освіти : зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 36–43.
2. Жарковський Р. Поняття інструменталізму в аспекті музичного мислення. Українська музика. 2017. № 4 (26) Суми: Собор, 2002. 184 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776.
4. Маріо М.Д. Православна духовна музика як виховний чинник у просвітницькій діяльності М.В. Лисенка: збірник наукових праць ПДП. Сер. «Педагогічні науки». Полтава, 1999. № 5. С. 39–45.
5. Ничкало Н.Г. Якісна освіта в умовах полікультурності: український досвід і світові тенденції. Естетичні та етичні чинники розвитку професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : бібліографічний покажчик. Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: Освіта України, 2016. 137 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ : ІПППО, 2002. 270 с.
8. Харнонкурт Ніколаус. Музика як мова звуків. Шлях до нового розуміння музики. Суми : Собор, 2002. 184 с.

REFERENCES

1. Bondarenko L. A. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva do profesynoho samorozvytku u protsesi instrumental'no-vykonavs'koyi pidhotovky [Theoretical and methodological principles of forming the readiness of the future teacher of music art for professional self-development in the process of instrumental and performance training]. *Dukhovnist' osobystosti v systemi mystets'koyi osvity : zb. pr. nauk. shk. d-ra ped. nauk, prof. O.M. Oleksyuk*. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2016, pp. 36–43 [in Ukrainian]
2. Zharkovskiy R. Poniattia instrumentalizmu v aspekti muzychnoho myslennia. *Ukrainska muzyka*. [The concept of instrumentalism in the aspect of musical thinking.] Ukrainian music. 2017. No. 4 (26) Sumy: Sobor, 2002. 184 p [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity. [The concept of development of pedagogical education]. *Zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 1 lypnia 2018 r. № 776*. [in Ukrainian].
4. Mario M.D. Pravoslavna dukhovna muzyka yak vykhovnyi chynnyk u prosvitnytskii diialnosti M.V. Lysenka [Orthodox spiritual music as an educational factor in the educational activity of M.V. Lysenko]: a collection of scientific works of the PDPI. Ser. "Pedagogical Sciences". Poltava, 1999. No. 5. P. 39–45 [in Ukrainian].
5. Nychkalo N.H. Yakisna osvita v umovakh poli kulturnosti: ukraïnskyi dosvid i svitovi tendentsii. [Quality education in the field of culture: Ukrainian experience and global trends.] *Aesthetic and ethical factors of development of professional experience of teachers of higher pedagogical educational institutions: bibliographic index*. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv: Education of Ukraine, 2016. 137 p. [in Ukrainian].
6. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva : (teorii i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of art: (theory and methods of teaching art disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008, 274 p. [in Ukrainian].
7. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska. Navchalnyi posibnyk [Pedagogy: General and Artistic]. Kyiv: KIPPO, 2002. 270 p. [in Ukrainian].
8. Kharmonkurt Nikolaus. Muzyka yak mova zvukiv. Shliakh do novogo rozuminnia muzyky [Music as sound language. Way to the new music understanding]. Sumy: Sobor, 2002. 184 s. [in Ukrainian]

УДК 37.064.1:[37.04:316.61]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-34>

Вікторія ПАРТОЛА,
orcid.org/0000-0002-2575-9692
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) partolav@gmail.com

Наталія СМОЛЯНЮК,
orcid.org/0000-0003-3524-581X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) smolnat02@gmail.com

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті означено питання взаємодії вчителя та батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано актуальність зазначеного питання, що обумовлена позитивним впливом грамотної взаємодії вчителя та батьків як партнерів у навчанні та вихованні учнів з особливими освітніми потребами (залученням батьків до вдосконалення освітнього середовища, організації позакласної та проектної діяльності тощо) на успіхи в соціалізації дитини та навчальній діяльності. Схарактеризовано поняття «педагогічна взаємодія», що означено як педагогічний трикутник, що відображує учасників освітнього процесу (учитель – батьки – дитина з особливими освітніми потребами). Установлено, що спілкування учителя та батьків учнів з ООП починається на етапі прийняття рішення з боку батьків навчатися у загальноосвітньому закладі, які надають інформацію про індивідуальні особливості психічного та фізичного розвитку дитини, необхідність супроводу їхньої дитини, критерії освітнього простору для дитини, висловлюють свої очікування тощо. З'ясовано, що роботи з батьками або опікунами дитини з особливими освітніми потребами проводиться в таких формах, як: загальні засідання з інформування; батьківські навчальні семінари, тренінги про завдання та зобов'язання батьків в процесі виховання та навчання дітей; індивідуальне та групове консультування тощо. Визначено, що найбільш актуальнішими на сьогоднішній день є інноваційні форми педагогічної взаємодії учителів з батьками, серед яких виділено тренінги, медіаосвіту, практикуми, рольові ігри, сімейні клуби, творчі майстерні, проектні роботи та інші, які вже тривалий час вдало практикуються у закладах загальної та спеціальної середньої освіти. Відмічено, що такі форми взаємодії між вчителем та батьками можуть реалізовуватися як в умовах офлайн навчання, так і у форматі дистанційного та змішаного навчання.

Ключові слова: взаємодія, учитель, батьки дитини з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

Victoria PARTOLA,

orcid.org/0000-0002-2575-9692

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Departments of Theory and Methods of Teaching Natural
and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) partolav@gmail.com*

Natalya SMOLYANYUK,

orcid.org/0000-0003-3524-581X

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Departments of Theory and Methods of Teaching Natural
and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) smolnat02@gmail.com*

INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article defines the issue of interaction between the teacher and parents of children with special educational needs in the context of inclusive education. The relevance of the mentioned question is substantiated, which is due to the positive influence of the competent interaction of the teacher and parents as partners in the education and upbringing of students with special educational needs. (involvement of parents in the improvement of the educational environment, organization of extracurricular and project activities, etc.) for success in the socialization and educational activities of the child. The concept of “pedagogical interaction” is characterized, which is defined as a pedagogical triangle that reflects the participants of the educational process (teacher – parents – a child with special educational needs). It has been established that the communication between the teacher and the parents of students with special needs begins at the stage of the decision-making by the parents to study in a general educational institution, who provide information about the individual characteristics of the mental and physical development of the child, the need to accompany their child, the criteria for the educational space for the child, express their expectations, etc. It was found that work with parents or guardians of a child with special educational needs is carried out in such forms as: general information meetings; parent educational seminars, trainings on the tasks and obligations of parents in the process of raising and teaching children; individual and group counseling, etc. It has been determined that the most relevant today are innovative forms of pedagogical interaction between teachers and parents, among which trainings, media education, workshops, role-playing games, family clubs, creative workshops, project works and others are highlighted, which have been successfully practiced for a long time in institutions of general and special secondary education. It was noted that such forms of interaction between the teacher and parents can be implemented both in the conditions of offline learning and in the format of distance and mixed learning.

Key words: *interaction, teacher, parents of a child with special educational needs, inclusive education.*

Постановка проблеми. У сучасній українській освіті дедалі більше уваги приділяється питанням навчання дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки саме у школі дитина з ООП (далі ООП) отримує реальний соціальний досвід, який вона не може отримати в умовах індивідуального навчання або навчання в закладі спеціальної освіти. У цьому зв'язку школа з її розмаїттям ситуацій, обставин виступає для дитини ідеальною діючою моделлю реального світу, середовищем, де вона набуває корисних навичок для подальшого життя. Багато вчому успіх залежить від вчителя і батьків дитини, оскільки вони найбільше часу проводять безпосередньо з дитиною. Налагодження дієвої системи комунікації між батьками дитини та вчителем є необхідною умовою успіху перебування дитини в школі.

Аналіз досліджень. Питання змісту, моделей, особливостей та інших аспектів педагогічної взаємодії порушено у роботах провідних педагогів (А. Белкін, Б. Грудинін, А. Кравченко, М. Підберезський та ін.) та психологів (А. Калашніков, А. Луначарський, С. Рубінштейн та ін.); взаємодії з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (Д. Завітренко, І. Жигора, О. Семко, В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярьської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її практичного спрямування.

Мета статті: розкрити форми педагогічної взаємодії учителів з батьками дитини з ООП.

Виклад основного матеріалу. Співпраця вчителя і батьків передбачена, зокрема, Професійним

стандартом вчителя початкових класів, у якому зазначено, що вчитель початкових класів разом з батьками, іншими законними представниками дитини сприяє розвитку здібностей учнів, формування у них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я тощо. Одна із професійних компетентностей учителя початкових класів, компетенція педагогічного партнерства, включає в себе здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; здатність працювати в команді із залученням фахівців, асистента вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами. У цю команду входять і батьки дитини з особливими освітніми потребами.

Тож, окрім залучення батьків до вдосконалення освітнього середовища, організації позакласної та проектної діяльності, акцентовано увагу саме на взаємодії вчителя та батьків як партнерів у навчанні та вихованні учнів. Ще більш актуальною є згадана взаємодія при роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Науково обґрунтовано, що при партнерстві вчителя та батьків можливо досягти найвищих показників успішності у навчальній діяльності учня та виховному процесі; полегшити та вдосконалити організацію освітнього процесу в цілому.

Не зважаючи на ряд досліджень фахівців педагогічних наук в області педагогіки співробітництва та окремих її елементів, переважна більшість українських педагогічних словників не тлумачать сутності понять «взаємодія» та «педагогічна взаємодія». Науковці спираючись на розкриття змісту згаданих понять у психолого-педагогічній літературі продукують власні визначення.

У науково-довідковій педагогічній літературі «педагогічна взаємодія» визначається як гуманістично-орієнтований педагогічний процес співробітництва вихователя та вихованців, які виступають як паритетні (рівноправні) партнери спільної діяльності. Основними характеристиками педагогічної взаємодії є: взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємостосунки, взаємні дії, взаємовплив. Подібна форма зв'язку передбачає в першу чергу інформаційний та емоційний взаємообмін учасників (Онлайн словник, 2023).

Говорячи про педагогічну взаємодію, ми розглядаємо педагогічний трикутник, що відображає учасників освітнього процесу (рис. 1).

Спілкування учителя та батьків починається на етапі прийняття рішення батьків навчатися у загальноосвітньому закладі. Зі свого боку вони надають інформацію:



Рис. 1. Педагогічна взаємодія

- про індивідуальні особливості психічного та фізичного розвитку дитини;
- про необхідність супроводу їхньої дитини;
- про критерії освітнього простору для дитини, висловлюють свої очікування.

У свою чергу, учитель, демонструє можливості шкільного приміщення та навчального кабінету для такої дитини. У разі вже сформованого учнівського колективу створює відповідну атмосферу в класі, наголошує учням на прояві емпатії, толерантності, любові.

До складу команди індивідуального супроводу дитини, яка створюється щоб оптимізувати в першу чергу навчальну діяльність такого учня, входить низка фахівців. Вони забезпечуватимуть найсприятливіші умови перебування, розвитку та навчання дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної освіти. Перше місце у згаданій команді займає вчитель, адже його роль у розвитку дитини важко переоцінити.

Навчання в інклюзивних класах здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, які рекомендує Міністерство освіти і науки для закладів загальної освіти. Однак, існують окремі вимоги для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Передбачено, що максимальне навчальне навантаження на кожного такого учня перших-четвертих класів становить 20–23 години на тиждень. Від 3 до 8 годин на тиждень займають додаткові корекційно-розвиткові заняття для таких дітей.

У школах з інклюзивним навчанням для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами передбачена штатна одиниця «асистент вчителя». З розрахунком один асистент на клас, у якому навчаються зазначені діти. Він бере участь у розробці та виконанні навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності

дітей з особливими освітніми потребами. Асистент вчителя обов'язково повинен мати педагогічну освіту та входити до штату закладу освіти. Як зазначає О. Семко батьки дітей з ООП часто стають асистентами вчителів. Так вони отримують можливість долучитися до освітнього процесу класу, де навчається їх дитина.

За потреби, батьки або особи, уповноважені ними можуть виступати у навчальному закладі у якості асистента дитини. Асистентом дитини можуть бути і соціальні працівники.

В інклюзивному освітньому середовищі батьки дітей з особливими освітніми потребами відіграють важливу роль в процесі створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка виражається, в основному, в наданні відомостей про дитину, її родину, наданні необхідної допомоги для забезпечення прогресивного розвитку дитини. Батьки можуть допомогти вчителям адаптувати навчальний матеріал та методи навчання.

Батьки повинні брати активну участь у навчанні дитини з особливими потребами. Стимуляції участі батьків, зі сторони вчителя, в освітньому процесі дитини з буде сприяти:

- відкрите регулярне спілкування з батьками та дитиною;
- використання в спілкуванні зрозумілої (простої) мови;
- надання можливості самостійно вирішувати, в якій мірі вони можуть долучитися до освітнього;
- інформування (телефон, письмові повідомлення (записки), інші методи) про засідання групи ІПР та проблемні питання, які будуть обговорюватися;
- підтримка та підбадьорювання батьків для формулювання та отримання коментарів, особистої думки, відношення в процесі створення ІПР;
- консультування;
- надання, за необхідності, роз'яснювального коментаря (пояснень) для кращого розуміння очікувань школи від батьків.

Ураховуючи мету роботи з батьками або опікунами дитини з особливими освітніми потребами проводиться в наступних формах:

- загальні засідання з інформування;
- батьківські навчальні семінари, тренінги про завдання та зобов'язання батьків в процесі виховання та навчання дітей;
- індивідуальне та групове консультування (1, с. 83).

Враховуючи вікові особливості учнів молодших класів, а особливо з дітей з ООП підтримка тісного зв'язку та взаємодії з батьками є просто необхідною. Найбільш традиційною формою

такої взаємодії є саме батьківські збори. Які проводяться заплановано та позапланово упродовж навчального року, подібна форма співпраці має як переваги та недоліки (табл. 1).

Таблиця 1

Переваги та недоліки батьківських зборів

Преваги	Недоліки
<ul style="list-style-type: none"> – зручність розгляду питань, щодо організації освітнього процесу; – звичність та зрозумілість; – можливість повідомити (надати) великий об'єм інформації; – спостереження справжньої емоційної реакції учасників. 	<ul style="list-style-type: none"> – однотипне монологічне проведення (здебільшого звітування та інформування); – неможливість вирішення індивідуальних проблем окремих учнів; – обмеженість часу та взаємодії.

Тому все більш актуальними стають інноваційні форми педагогічної взаємодії з батьками. Серед таких ми відмітили тренінги, медіаосвіту, практикуми, рольові ігри, сімейні клуби, творчі майстерні, проектні роботи та інші. Достатня кількість закладів загальної та спеціальної середньої освіти вже тривалий час практикує подібний спосіб співпраці з батьками.

Однією з інноваційних форм роботи школи та сім'ї сьогодні є діяльність дитячо-батьківського клубу. Основні завдання клубу підвищення рівня психолого-педагогічної компетенції батьків, формування довірливих відносин між батьками та дітьми, розширення сфери спілкування дітей та дорослих через організацію дозвілля, обмін досвідом між батьками у питаннях виховання дітей, підтримка та допомога сім'ї у вирішенні проблем, що виникають та їх профілактика через організацію та проведення семінарів, зустрічей зі спеціалістами, тренінгів тощо (Смолянчук, Домилівська, 2021).

Членами такого клубу можуть стати будь-які батьки, а лише ті, хто має дітей з ООП.

Створення клубу обумовлена низкою причин, необхідністю профілактики стресу, який має сильне деформуючий вплив на психіку батьків; необхідністю встановлення довірливо-підтримуючих відносин між батьками і дитиною та батьків між собою, оскільки відбувається деформація у взаєминах між батьками дитини з ООП; необхідністю розширення інформації про шляхи взаємодії.

У зв'язку з чим основними завданнями клубу виступатимуть: оптимізація дитячо-батьківських відносин; покращення психо-емоційного стану членів родини; гармонізація подружніх відносин;

створення та зміцнення відносин між сім'ями, які мають дітей з обмеженими можливостями, з метою розширення кола їх взаємодії, моральної та психологічної взаємопідтримки.

Оскільки мова йде про учителя початкових класів актуальним залишається пояснення домашнього завдання, особливо це важливо для батьків дитини з ООП. Щоб не витрачати час на пояснення, зустрічаючи членів родини, вчитель може зробити для них персональні листи з конкретними вказівками, щоб не витрачати час на пояснення.

Слід зазначити, що у тих умовах, які склалися у зв'язку з карантинними обмеженнями, на сьогоднішній день реалізовувати зазначені форми майже не можливо.

Тому педагогам довелося швидко пристосуватися до нових умов та навчитися взаємодіяти з батьками учнів (у тому числі з ООП) на різних освітніх онлайн платформах.

Найзручнішою платформою (за результатами анкетування вчителів початкових класів у вересні 2021 року) (Смолянук, Домилівська, 2021) для взаємодії з батьками виявилася «ClassDojo». Серед переваг цієї платформи, учителі відзначають, що її використання економить час, що витрачався раніше на повідомлення батькам поточної інформації (щодо стосунків між дітьми, навчальних досягнень, виконання та невиконання домашніх завдань та інше).

Дана платформа дозволяє батькам створювати власні профілі та отримувати доступ до інформації, яка стосується їх як представників дитини. Окрім інформації про успішність своєї дитини (цією функцією обмежується переважна більшість платформ та електронних щоденників, журналів) ClassDojo дозволяє дізнатися інформацію про поведінку дітей, про їх успіхи, готовність до уроку та власне активність. Програма передбачає багатогранну характеристику учня та його участь у освітньому процесі. Ця інформація особливо важлива для батьків дітей з ООП.

Окрім персональної інформації, про яку зазначено вище, вчитель може відкрити для батьків доступ таких складових як «Історія нашого класу», що має відповідний текстовий опис з фотосупроводом, «Повідомлення», де вчитель може надсилати приватні повідомлення, як у популярних месенджерах, «Сповідання», через цю вкладку вчитель може розмішувати публічну інформацію, оголошення, «Ваші діти», саме тут вчитель може надсилати текстову, фото- та відеоінформацію про день/тиждень у школі. Звичайно ж ClassDojo слугує і електронним журналом, щоденником з розкладом та домашніми завданнями. Функціональність платформи розвивається та вдосконалюється швидкими темпами.

За бажанням та наявністю вільного часу вчителі створюють портфоліо кожного учня та можуть зробити його публічним для усіх однокласників та їхніх батьків. Однак, слід не забувати, що подібним діям має передувати письмова згода мами й тата або опікунів дитини.

Відмітимо, що подібна взаємодія вчителя та батьків може реалізовуватися не лише у рамках дистанційного та змішаного навчання, а й під час навчання у звичному для нас усіх форматі (офлайн).

Якими б позитивними та широкими не були можливості електронних сервісів, «живе» спілкування, на жаль, не зможе замінити ніщо, тому визначені нами інноваційні форми педагогічної взаємодії повинні і можуть існувати паралельно з спілкуванням на онлайн сервісах.

Висновок. Таким чином, співробітництво з батьками у різних форматах являється важливим елементом в створенні в першу чергу комфортного, здоров'язбережувального середовища, де діти будуть позитивно емоційно налаштованими, фізично-приспосованими, почуватимуться впевнено, будуть захищеними, відчуватимуть підтримку родини та зможуть розвивати свої здібності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А.А. Колупасва та ін. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
2. Інклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Г. Булат, Р. Соловей, В. Балан [и др.]. Кишинев: Б. и., (Tipogr. "Bons Offices"). Ч. 1. 2016. 168 с.
3. Інклюзивное образование: Учебное пособие / В. Балан, Л. Бортэ, В. Ботнар. Кишинев: Б. и., (Tipogr. "Bons Offices"), 2017. 308 с.
4. Онлайн словник понять і термінів (Електронний ресурс) URL: https://pidru4niki.com/88569/pedagogika/slovnik_ponyat_terminiv (дата звернення 22.01.2023)
5. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / За заг. ред. Носенко Ю.Г. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.

6. Смолянук Н.М., Домилівська Ю.Д. Педагогічна взаємодія з батьками учнів початкової школи на платформі Classdojo. II Міжнародна наукова конференція. «Наукові тренди постіндустріального суспільства» 3 грудня. Запоріжжя. (Т. 3). 2021. С. 47–50.

7. Як зробити онлайн-уроки інклюзивними: практичні рекомендації / упорядники Н. Софій, О. Федоренко, 2021. 25 с.

REFERENCES

1. Asystent vchytelia u zakladi zahalnoi serednoi osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia [Teacher's assistant in a general secondary education institution with an inclusive form of education]: navchalno-metodychni posibnyk / A.A. Kolupaieva ta in. Kharkiv: Vydavnytstvo "Ranok", 2019. 216 s. [in Ukrainian].

2. Inklyuzivnoe obrazovanie: Metodicheskoe posobie dlya neprerivnogo obucheniya didakticheskikh kadrov, rabotayushchikh v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya detei [Inclusive Education: A Methodological Guide for Lifelong Learning of Didactic Personnel Working in the Field of Inclusive Education for Children] / G. Bulat, R. Solovei, V. Balan [i dr.]. Kishinev: B. i., (Tipogr. "Bons Offices") Ch.1. 2016. 168 s. [in Russian].

3. Inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusive Education]: Uchebnoe posobie / V. Balan, L. Borte, V. Botnar. Kishinev: B. i., (Tipogr. "Bons Offices"), 2017. 308 s. [in Russian].

4. Onlain slovnyk poniat i terminiv [Online dictionary of concepts and terms] (Elektronnyi resurs) URL: https://pidru4niki.com/88569/pedagogika/slovnik_ponyat_terminiv (data zvernennia 22.01.2023)

5. Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkliuzyvnoho navchannia [Modern ICT means of support for inclusive education]: navchalnyi posibnyk / Za zah. red. Nosenko Yu.H. Poltava: PUET, 2018. 261 s. [in Ukrainian].

6. Smolianiuk N.M., Domylivska Yu.D. Pedagogichna vzaiemodiia z batkami uchniv pochatkovoii shkoly na platformi Classdojo. [Pedagogical interaction with parents of primary school pupils on the Classdojo platform] II Mizhnarodna naukova konferentsiia. "Naukovi trendy postindustrialnoho suspilstva" 3 hrudnia. Zaporizhzhia. (T. 3). 2021. S. 47–50. [in Ukrainian].

7. Yak zrobyty onlain-uroky inkliuzyvnymy [How to make online lessons inclusive]: praktychni rekomendatsii / uporiadnyky N. Sofii, O. Fedorenko, 2021. 25 s. [in Ukrainian].

UDC 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-35>**Olena PYSARCHYK,***orcid.org/0000-0001-6354-9381**Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) eyashchuk@gmail.com***Anna NYPADYMKA,***orcid.org/0000-0003-1894-3456**Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) a.nypadymka@gmail.com*

TECHNIQUES FOR IMPROVING SPEECH INTELLIGIBILITY OF ESP STUDENTS

The present article highlights the importance of speech intelligibility development and improvement by students of non-linguistic specialities, namely those who learn ESP, and whose majors are physics, mathematics and engineering. Speech intelligibility is one of the most essential success criteria of effective communication in a foreign language and nowadays, it is the subject of extensive study by many academics across a variety of disciplines including linguistics, psychology, psycholinguistics, neurology, and others.

The definitions of this speech intelligibility given by several scholars have been provided and analysed. The term “speech intelligibility” indicates using clear articulation and pronunciation in spoken verbal communication, and the ultimate result of its acquisition is attaining the full mutual understanding between the participants of a certain oral conversation. Also, it has been emphasized that students do not necessarily need to get rid of their native accents in order to reach speech intelligibility since clear pronunciation and articulation may be acquired regardless of accent, which is a significant marker of national authentication and identity.

The world is becoming more and more globalised, and the need for free and fluent communication in English is growing rapidly. To reach this goal, in learning process ESP learners develop basic linguistic competences, such as reading, writing, listening, speaking and grammar. They learn specific technical terminology, read scientific papers. Developing speech intelligibility is for sure the part of this process, but, unfortunately, when it comes to teaching ESP to the students of non-linguistic specialities, certain challenges may appear, namely lack of time and the large number of students in each group. Moreover, when we deal with online education, there appears one more difficulty – the lack of control and live interaction between students and a teacher.

The practical methodological recommendations of the effective speech intelligibility enhancement and implementation activities have been suggested. The integration of those activities into ESP teaching process has been presented.

Key words: *speech intelligibility, ESP, teaching methods, language competence.*

Олена ПИСАРЧИК,*orcid.org/0000-0001-6354-9381**викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) eyashchuk@gmail.com***Анна НИПАДИМКА,***orcid.org/0000-0003-1894-3456**викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) a.nypadymka@gmail.com*

TECHNIQUES FOR IMPROVING SPEECH INTELLIGIBILITY OF ESP STUDENTS

У даній статті висвітлюється важливість розвитку та вдосконалення розбірливості мовлення студентів нелінгвістичних спеціальностей, а саме тих, хто вивчає англійську мову професійного спрямування та має спеціальність фізика, математика та інженерія. Розбірливість мовлення є одним із найважливіших факторів ефек-

тивної комунікації іноземною мовою, і сьогодні вона є предметом досліджень багатьох науковців у різних галузях науки, включаючи лінгвістику, психологію, психолінгвістику, неврологію та ін.

Було представлено та досліджено визначення розбірливості мовлення, запропоновані різними вченими. Термін «розбірливість мовлення» вказує на використання чіткої артикуляції та вимови в усній вербальній комунікації, а кінцевим результатом її набуття є досягнення повного взаєморозуміння між учасниками певної усної розмови. Також наголошується на тому, що студентам не обов'язково позбавлятися рідного акценту, щоб досягти розбірливості мовлення, оскільки чітку вимову та артикуляцію можна набутти незалежно від акценту, який є важливим маркером національної ідентичності.

Оскільки світ стає все більш глобалізованим, потреба у вільному спілкуванні англійською стрімко зростає. Щоб досягти цієї мети, у процесі навчання студенти нелінгвістичних спеціальностей розвивають базові лінгвістичні навички, такі як читання, письмо, аудіювання, говоріння та граматику. Студенти вивчають специфічну технічну термінологію та читають наукові праці англійською мовою. Розвиток розбірливості мовлення, безумовно, є частиною навчального процесу, проте у викладанні англійської мови професійного спрямування можуть виникати певні труднощі, а саме брак часу та велика кількість студентів у кожній групі. Крім того, додатковою проблемою видається відсутність контролю та взаємодії наживо між студентами та викладачем під час онлайн навчання.

У статті запропоновано практичні методичні рекомендації та заходи ефективного підвищення розбірливості мовлення, та представлено інтеграцію цих заходів у процес навчання англійської мови професійного спрямування.

Ключові слова: розбірливість мовлення, англійська мова професійного спрямування, методи викладання, мовна компетенція.

Statement of the problem. One of the main goals of most ESL learners is to acquire linguistic knowledge and develop language skills for efficient communication, to enable students to exchange information and to be understood in a variety of circumstances. However, there are situations when students feel that due to their poor pronunciation no one can understand them, it becomes an obstacle to efficient communication and causes unwillingness to learn and use English. The situation becomes more complicated when it comes to the work with students of non-language specialities, who study English for Specific Purposes (ESP), since it is not their major subject and not much time in the educational programme is devoted to it. In such conditions, the biggest part of the lesson is spent on learning technical vocabulary, scientific literature comprehension and discussion. Speech intelligibility training is often neglected for the sake of having time to conduct the activities mentioned above. Therefore, there is a need to analyse and discuss intelligibility training techniques, which can be integrated and implemented into ESP teaching process.

Analysis of research and publications. The intelligibility issue is nowadays discussed by many scholars, some of them make contributions in finding the ways of measuring intelligibility (N. Miller (2013), N. Schiavetti (1992), D.B. Brungart (2001)), some conduct experiments to observe the impact of the environmental conditions, such as noise impact on speech intelligibility (W.H. Sumbly & I. Pollack (1954), J.S. Bradley (1986), B. Hagerman (1982)), others investigate the issue regarding specific phonetic patterns and adjustments (Cooper. A. & Bradlow A. (2018)). In our article, we will focus on the tasks and methods of increasing the level

of speech intelligibility in the classroom while teaching ESP.

The purpose and the main tasks of the present research is to emphasise the importance of reaching speech intelligibility by the students of non-linguistic specialities, to analyse the existing techniques, and provide examples of successful integration of some of them. The tasks of the work included: 1) to analyse of the existing speech intelligibility improvement techniques; 2) to choose such techniques which could potentially be integrated in ESP learning process; 3) to demonstrate the examples of tasks, which were probated on the lessons with the students who study engineering, physics and mathematics.

Presentation of the main research material. In a language classroom, most learners strive towards the goal of eliminating their non-native accent, when what is more important is to achieve intelligibility as a part of fluency. Students are taught pronunciation to help them accept their unique accents and learn how to speak with a typical native accent. The accent is something we should value and not be ashamed of because it reveals our origins, upbringing, and life experiences. It used to be thought that students should learn to pronounce words like native speakers, hence teaching and drilling pronunciation was a prerequisite in the classes. Today, teachers tend to focus on improving speech intelligibility and comprehension for effective communication, rather than rehearsing and perfecting native-like pronunciation.

Kazuya Saito and Kim van Poeteren agree that instead of eliminating all standard speech deviations, priority should be given to language errors that are most likely to impede successful communication (Saito et al., 2012: 369). Word emphasis, rhythm, intonation, grammar, and lexis are among the key

language errors that obstruct effective communication. Intelligibility is not a new term for language teachers, as we deal with it frequently in our lessons. According to Page Wheeler and Kazuya Saito intelligibility is the degree to which a speaker is understood, it also refers to listeners' ability to decode individual phonemes or words and their ability to comprehend discourse, concluding that there is strong evidence that visual information, including gestures, visual speech, and other nonverbal behaviour facilitates comprehension for non-native listeners (Wheeler, Saito 2022: 429).

Speech intelligibility, or the art of being understood by others, is the clarity of speech and clear articulation. It's a common misconception among language learners that they must speak fluently and with a natural accent to be understood. Even students with lower overall fluency can express themselves in a way the listener can understand if they are helped by good fluency practices. Speech comprehension is crucial in the working environment, especially since most employers want to hire people who can speak English. Although intelligibility is an essential component of communication, it is not quite a skill, it is rather a combination of pronunciation, fluency, and language clarity for native speakers.

How is speech intelligibility related to pronunciation? Pronunciation is significant for both listening and speaking because it determines how people recognize speech. Since speaking and listening are interconnected in the context of language acquisition and cannot be distinguished from one another, it can be assumed that effective communication depends on proper pronunciation.

The most common strategies for teaching pronunciation suggested by Hsueh Chu Chen are choral repetition, minimal pair drills, pronunciation-focused recast, back-chaining, front-chaining, chanting, reading aloud, tongue twisters, English drama, language laboratory, imitation of native English, modelling the correct pronunciation, breaking words into syllables, using hands, face, and real objects to teach segmental sounds, stress, and rhythm (Chen, 2016: 30).

As one of the methods for increasing mutual understanding, Chen, mentions pronunciation-specific adjustment, used by teachers in ESL classes to make communication clearer, i.e., teachers intentionally use basic vocabulary, speak more slowly, and repeat themselves (Chen, 2016: 30). According to Chen, teachers as listeners have used their adjustment strategies to accommodate the accented speech, rather than removing students' foreign accents (Chen, 2016: 30).

These results will support and raise learners' knowledge of the crucial relevance of learning L2

pronunciation accuracy, in addition to assisting and educating teachers on scaffolding and ways to enhance mutual understanding in L2 classes.

To find new approaches to improving speech intelligibility, we will examine pronunciation and challenges for teachers, the key components of how to improve students' pronunciation and how to boost our students' confidence and assist them in developing or discovering their voices. J. Scrivener writes that it's important to note that the students are working on fluent speaking while under some pressure, as they don't have much time to prepare what they're going to say, so they can't bother about using perfect grammar (Scrivener, 2011). Students will become more focused on the message they want to convey and how to do it effectively. This shifts values from 'getting the grammar right' to 'achieving successful communication' is an important one for many students to come to terms with. While a fair degree of good grammar is necessary to succeed in the task, successful communication is a more important real-world goal than simply being perfect.

Listening is the main factor in understanding. After all, before they can speak a word, students must be able to hear it. Sometimes it can be problematic because native English speakers blend words together, not pronouncing every single word. Students can practice *shadowing* (Lagos, 2018), which is a helpful listening and repetition activity. This method was applied on the ESP lessons within the groups of students of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, whose major are engineering, physics, and mathematics. The students were offered to listen to the short audio on the topic related to their speciality, with a speech of a native English speaker. Also, the students were offered to choose the audio for the lesson themselves. This gave us the possibility to learn about their preferences and analyse them. Moreover, while choosing appropriate audio files, they had to listen to numerous files, which was beneficial for boosting their listening skills. The next step was brief listening to the audio on the lesson, so they can get used to the speaker's voice, paying attention to the speaker's tempo, intonation, rhythm, and accent. The goal of shadowing is to pronounce the same words as the speaker roughly at the same time. Students can take breaks, try again, and even record and hear their own repetition. The ability to focus on the way a speaker modulates speed, intonation, and blends words will benefit the learners. Students will start to develop their own intonation, clear speaking, and overall fluency by practising shadowing. So, shadowing consists of a few steps: finding a brief audio, listening, and getting accustomed to the speech, practise shadowing, recording yourself,

listening back and comparing the recording with the original. After practising this technique, we received positive feedback from the students. They stated that this was funny, because they were feeling as if they were some actors performing a play, motivating and useful. While issues with individual sounds can occasionally impede comprehension, the other aspects of pronunciation, such as word stress, sentence stress, and intonation should also be taken into account, and shadowing activity is the great option, serving this purpose.

As we indicated previously, teaching ESP involves dealing with technical vocabulary. Transcribing and optimizing new vocabulary, revising it with the students during the lesson, will help the students practice and master it. It is extremely necessary to provide the learners with the proper pronunciation when introducing the new vocabulary to them, as practice has shown that when people encounter a word for the first time and pronounce it incorrectly, there is a significant likelihood that they will continue doing that. Thus, we recommend all of our students to check a pronunciation in a dictionary before using a new word. Many dictionaries, such as Google Translate, offer the option to hear the word pronounced by clicking the “speaker” button. To improve students’ intelligibility over time, and provide plenty of pronunciation practice, as well as boosting confidence to speak without fear of making a mistake, we suggest using the drilling method, which involves multiple repetition of a certain word. Students with non-linguistic specialities, as we have already stated, have a limited amount of time to learn languages. For instance, at our university they have only one ESP lesson per week (2 academic hours). For this reason, we encourage our students to work on drilling at home by providing them with sets of vocabulary items, which we create using Quizzlet platform (<https://quizlet.com>).

One of the most popular and easy-to-implement ways of enhancing articulation and speech intelligibility is using tongue-twisters. In order to

integrate them into our ESP lessons, we suggested our students to participate in creative competition. Students were given the opportunity to create their own tongue twisters using the technical terms they had learnt during one semester. After the competition, we received positive feedback from our students, who said they were excited to test their creativity and share their results. All the tongue-twisters were afterwards practised in the classroom.

Another method which was adopted in the classroom is English drama, that is performing a play. According to Kao and O’Neill drama techniques are group oriented activities, that are used in order to activate negotiation of meaning in a more natural and unpremeditated speech (Kao, O’Neill, 1998: 6). They also state that this method motivates learners to communicate naturally and fluently. In our ESP lessons, as a regular practice, we use role-play activities. This helps students to practice daily conversations on specialized topics, involving technical terminology. To improve students’ speech intelligibility, we assigned two students to practice dialogue, performing certain roles, while the rest of the group were supposed to create additional noise, which was reached by only unmuting their microphones. We assume that this method is effective, since it helps to create natural environment atmosphere, activates students’ listening skills and motivates to pronounce words as clearly as possible.

Conclusions. There is no doubt it is critically important to help students to enhance their intelligibility and raise teachers’ awareness on the role and the relevance of pronunciation accuracy in achieving it. Constant practice, speaking only in English, going to speaking clubs, and taking part in foreign exchange programs are some strategies for improving intelligibility. Although some methods were already applied, the outcomes and outputs were outlined and discussed with the students of non-linguistic specialities, yet there is still need to test and implement the other methods which could successfully be integrated into ESP learning process.

BIBLIOGRAPHY

1. Bradley J. S. Speech intelligibility studies in classrooms: The Journal of the Acoustical Society of America, 1986. Vol. 80, No 3. P. 846–854.
2. Brungart D. S. Evaluation of speech intelligibility with the coordinate response measure: The Journal of the Acoustical Society of America. 2001. Vol. 109, No 5. P. 2276–2279.
3. Chen Hsueh Chu. In-service Teachers’ Intelligibility and Pronunciation Adjustment Strategies in English Language Classrooms: English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education. *Crossref*. Feb, 2016. Vol. 9, no. 4. P. 30. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n4p30>
4. Cooper A., Bradlow A. Training-induced Pattern-specific Phonetic Adjustments by First and Second Language Listeners: PubMed Central (PMC), 21 Apr. 2018.
5. Hagerman B. Sentences for testing speech intelligibility in noise: Scandinavian audiology. 1982. Vol. 11, No. 2. P. 79–87.
6. Kao, S., O’Neill, C. Learning a second language through process drama. 1998.

7. Lagos B. Shadowing: A New Way to Improve Fluency at C2 Level | Oxford House Barcelona. Oxford House, 9 May 2018, URL: oxfordhousebcn.com/en/shadowing-improve-fluency-at-c2-level
8. Miller N. Measuring up to speech intelligibility: *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2013. Vol. 48, No. 6. P. 601–612.
9. Saito K., Kim van Poeteren. Pronunciation-specific Adjustment Strategies for Intelligibility in L2 Teacher Talk: Results and Implications of a Questionnaire Study: *Language Awareness*, Vol. 21, No. 4, Informa UK Limited, Nov. 2012, P. 369–85. *Crossref*, URL: <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.643891>
10. Schiavetti N. et al. Scaling procedures for the measurement of speech intelligibility: *Intelligibility in speech disorders*. 1992. P. 11–34.
11. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*: Macmillan education. 2011. P. 416.
12. Sumbly W. H., Pollack I. Visual contribution to speech intelligibility in noise: *The journal of the acoustical society of America*. 1954. Vol. 26, No 2. P. 212–215.
13. Wheeler, P., Saito K. Second Language Speech Intelligibility Revisited: Differential Roles of Phonological Accuracy, Visual Speech, and Iconic Gesture. *The Modern Language Journal*, Vol. 106, No. 2, Wiley, June 2022. P. 429–48. *Crossref*, URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12779>

REFERENCES

1. Bradley J. S. Speech intelligibility studies in classrooms: *The Journal of the Acoustical Society of America*, 1986. Vol. 80, No 3. P. 846–854.
2. Brungart D. S. Evaluation of speech intelligibility with the coordinate response measure: *The Journal of the Acoustical Society of America*. 2001. Vol. 109, No 5. P. 2276–2279.
3. Chen Hsueh Chu. In-service Teachers' Intelligibility and Pronunciation Adjustment Strategies in English Language Classrooms: *English Language Teaching*. Canadian Center of Science and Education. *Crossref*. Feb, 2016. Vol. 9, no. 4. P. 30. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n4p30>
4. Cooper A., Bradlow A. Training-induced Pattern-specific Phonetic Adjustments by First and Second Language Listeners: *PubMed Central (PMC)*, 21 Apr. 2018.
5. Hagerman B. Sentences for testing speech intelligibility in noise: *Scandinavian audiology*. 1982. Vol. 11, No. 2. P. 79–87.
6. Kao, S., O'Neill, C. Learning a second language through process drama. 1998.
7. Lagos B. Shadowing: A New Way to Improve Fluency at C2 Level | Oxford House Barcelona. Oxford House, 9 May 2018, URL: oxfordhousebcn.com/en/shadowing-improve-fluency-at-c2-level
8. Miller N. Measuring up to speech intelligibility: *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2013. Vol. 48, No. 6. P. 601–612.
9. Saito K., Kim van Poeteren. Pronunciation-specific Adjustment Strategies for Intelligibility in L2 Teacher Talk: Results and Implications of a Questionnaire Study: *Language Awareness*, Vol. 21, No. 4, Informa UK Limited, Nov. 2012, P. 369–85. *Crossref*. URL: <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.643891>
10. Schiavetti N. et al. Scaling procedures for the measurement of speech intelligibility: *Intelligibility in speech disorders*. 1992. P. 11–34.
11. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*: Macmillan education. 2011. P. 416.
12. Sumbly W. H., Pollack I. Visual contribution to speech intelligibility in noise: *The journal of the acoustical society of America*. 1954. Vol. 26, No 2. P. 212–215.
13. Wheeler, P., Saito K. Second Language Speech Intelligibility Revisited: Differential Roles of Phonological Accuracy, Visual Speech, and Iconic Gesture. *The Modern Language Journal*, Vol. 106, No. 2, Wiley, June 2022. P. 429–48. *Crossref*, URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12779>

УДК 37.091.3:81'373.7]:821.0(100)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-36>

Леся ПОЛІЩУК,
orcid.org/0000-0002-2582-4765
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) polishchuklesia46@gmail.com

СВОЄРІДНІСТЬ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З УРОКАМИ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність поставленої в статті проблеми характеризується слабкою розробкою продуктивної методики навчання фразеологічних одиниць, що дає право успішно та вичерпно їх опанувати. Крім того, приділено увагу урокам позакласного читання як інструменту навчання фразеологічних одиниць. Стаття має на меті репрезентувати сукупний огляд застосування творів зарубіжної літератури у ході вивчення фразеологічних одиниць, а також установити та обґрунтувати продуктивність цього вивчення у рамках уроків позакласного читання. Фундаментальними методами є аналіз наукових праць, практичні та експериментальні дані, експериментальний метод. Стаття умотивовує деякі актуальні питання використання зарубіжної літератури у процесі вивчення фразеологізмів у школі. Розкриває та з'ясовує прерогативи літературного дослідження на уроках позакласного читання та вказує на деякі головні миті в організаційній роботі. Публікація торкається основних першорядних моментів опанування фразеологізмами та висвітлює деякі тактики, спрямовані на покращення знань учнів у сфері фразеології. Охоплює інформацію про успішне та вдале виконання вправ на визначення фразеологічних одиниць під час використання творів зарубіжної літератури.

Розуміння фразеологізмів та правильне їх уживання робить наше мовлення багатим, яскравим й своєрідним, тому важливу роль має вивчення фразеології для покращення мовної майстерності людини, для підвищення мовної культури.

Сучасні вчителі мають можливість вибирати різноманітні методи і прийоми навчання мови. Використання зарубіжної літератури підвищує ефективність роботи, робить уроки незвичайними та такими, що запам'ятовуються.

Сучасність продиктовує інноваційні вимоги в галузі освіти України. Тому освіта повинна досить жваво відповісти на всі зміни, які відбуваються у суспільстві. Вчитель повинен генерувати й формувати індивіда, збагаченого гуманістичними ідеалами і міркуваннями, властивими певній етнокультурі.

Ключові слова: навчання, літературне читання, індивідуальне читання, фразеологія підрозділ, комплекс вправ, позакласне читання, додаткове читання.

Lesia POLISHCHUK,
orcid.org/0000-0002-2582-4765
Candidate of Philological Science,
Senior Lecturer at the Department of Slavic Languages and Foreign Literature
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) polishchuklesia46@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN MODERN METHODS OF STUDYING PHRASEOLOGY AND EXTRACURRICULAR FOREIGN LITERATURE READING LESSONS

The lack of a productive method of teaching phraseological units that provides the right to successfully and comprehensively master them typifies the article's relevance. In addition, attention is paid to extracurricular reading lessons as a tool for teaching phraseological units. The article aims to represent a comprehensive overview of the use of foreign literary works in studying phraseological units. Establish and justify the productivity of this study within the framework of extracurricular reading lessons. The fundamental methods are the analysis of scientific papers, practical and experimental data, and the experimental method. The article discusses some current issues concerning the use of foreign literature in studying phraseology at school, reveals and clarifies the prerogatives of literary research in extracurricular reading lessons, and points to some key moments in organizational work. The publication touches on the main primary points of mastering phraseology and highlights some tactics aimed at improving students' knowledge of

phraseology, including information on the successful performance of exercises to determine phraseological units when using foreign literary works.

Understanding idioms and their correct use makes our speech rich, bright, and original. Therefore, the study of phraseology plays an important role in improving a person's language skills and language culture.

Modern teachers choose various methods and techniques for language learning. Using foreign literature increases work efficiency and makes lessons unusual and memorable.

Modernity dictates innovative requirements in Ukrainian education. That is why education should respond quickly to all the changes taking place in society. The teacher must generate and form an individual enriched with humanistic ideals and considerations characteristic of a certain ethnocultural context.

Key words: *the study, literary reading, individual reading, phraseology unit, set of exercises, extracurricular reading, and additional reading.*

Постановка проблеми. Питанню використання зарубіжної літератури в процесі навчання фразеології приділяється недостатньо уваги. Ефективність застосування автентичного літературного тексту, який може слугувати підтримкою в освоєнні фразеологічних одиниць повністю не вивчені та не перевірені. Таким чином, відсутність теоретичної та практичної складової даної методики є досить важливим аспектом.

Актуальність дослідження полягає у пошуку ефективних методів, прийомів і способів вивчення мови. Мова стає все більш важливою в контексті сучасної освіти. На нашу думку, одним із найефективніших методів навчання фразеології у шкільному курсі можна по праву вважати використання творів зарубіжної літератури.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб відповісти на питання: як ефективно навчати учнів фразеології за допомогою зарубіжної літератури в рамках уроків позакласного читання.

Обґрунтування цілого дослідження серед учнів продиктовано, по-перше, фактом, що фразеологічні одиниці чітко відображають національну самосвідомість, культуру та уклад життя, тобто мають високу міжкультурну цінність (цим продиктовано соціокультурний аспект процесу засвоєння фразеологізмів). Вивчення фразеології викликає емоційний відгук, значно підсилює інтерес і підвищує мотивацію до мовної діяльності та до предмета в цілому (цим зумовлений процес засвоєння фразеологізмів). Використання нефразеологічного синоніма не здатне компенсувати недоліки у вивченні фразеології (цим продиктована комунікативна сторона процесу засвоєння фразеологізмів).

По-друге, ми вважаємо, що організація найкращого вивчення фразеологізмів буде на основі зарубіжної літератури. Літературне читання є відображенням історії, традиції, менталітету та ідентичності того чи іншого народу. Читання зарубіжної літератури збагачує словниковий запас учнів, розширює знання про фразеологізми та усталені вислови. Мова художньої літератури

має особливу образність, виразність. Вона чудово відображає особливості людей світосприйняття та реалії часу певних суспільних верств. Крім того, певна частина письмових творів сприяє активізації інтересу учнів і значно підвищує їх емоційну реакцію.

Практичне значення дослідження даної проблеми полягає в обґрунтуванні доцільності використання зарубіжної художньої літератури в навчальному процесі за допомогою педагогічного експерименту та у створенні таких умов, за яких організація уроків сприяла б підвищенню ефективності навчання фразеологічних одиниць.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми вивчення фразеологізмів і роль читання зарубіжної літератури на уроках мови знайшли відображення у творах сучасних методистів та дослідників: Н. А. Селіванової (2016), М. В. Куб'ятка (2014) та ін. Наприклад, за даними Н. А. Селіванової (1991) у процесі вивчення мови при залученні творів зарубіжної літератури, автентичний літературний текст допомагає учням розвивати та практикувати багато мовних навичок, сприяють розвитку лінгвістичної компетенції, знайомить учнів зі специфікою іншомовної культури та збагачує своє культурне походження. Читання дає «...можливість оволодіти великою кількістю мовних закономірностей (граматичних структур і лексичних сполучень) які проходять через сприйняття учнів», з метою формування мовленнєвих моделей мовного та мовленнєвого матеріалу (Селіванова, 2016: 63). Тому читання зарубіжної літератури доцільне для учнів, воно має бути невід'ємною, рівноправною складовою педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Традиційне навчання фразеологізмів є процесом, дуже схожим на навчання нефразеологічної лексики. Однак, беручи до уваги їх характеристику, форму, структуру і значення значно більш конкретніше вивчення слід проводити при викладанні фразеологічних одиниць. Отже, пропонуючи учням опрацювати фразеологізм у складі роботи з зарубіжною

літературою ми маємо на увазі не відокремлене, а контекстуальне вивчення, коли вони гармонійно сплітаються між собою та літературним текстом: По-перше, це значно полегшує учням розуміння фраз і самі вирази. По-друге, це долає труднощі, пов'язані зі створенням натурального контексту для їх впровадження та практики. Фразеологічні одиниці подано в контексті, де знаходиться відповідність між ідіомами та ситуаціями їх вживання які визначено письменником. Це усуває основну складність засвоєння таких одиниць – контекстуальність.

Можна сказати, що ознайомлення та подальша робота з фразеологізмами на основі зарубіжної художньої літератури дає учням картину про функціонування фразеологізмів і зворотів чужої живої мови, про доречність їх використання та стилістичне забарвлення, оскільки літературне читання дає величезну різноманітність образів, ситуацій і обставин. Запропонувати учням опрацювати зарубіжні художні тексти можна в рамках додаткового читання, а власне на уроках позакласного читання. Під додатковим читанням ми маємо на увазі обов'язкове для всіх учнів, прикріплене у підручнику, постійне читання літератури з метою одержання інформації, збільшення словникового запасу та розвитком навичок розмовної мови. Такі уроки, перш за все, дають змогу вчителю урізноманітнити та покращити програму, відійти від звичайного ходу уроків. По-друге, вони сприяють розвиткові умінь і потреб учнів у читанні творів зарубіжної літератури.

Виділяють 4 типи природності вживання фразеологізмів які характерні для літературного читання: 1. Фразеологізми природно звучать в авторській оповіді, де вони відповідають стилю і змісту. 2. Фразеологізми природно звучать у мовленні героїв. 3. Фразеологічні одиниці звучать природно, оскільки відповідають певному суспільству, часі і обставинам. 4. Натуральність, пов'язана з кількістю використання. М. Балакірева визнає, що у рамках індивідуального читання, учні мають можливість висловити свою думку та оцінити художню роботу, персонажів, ситуацію (Балакірева, 2013: 10). Уроки позакласного читання формують самостійне ставлення до навколишнього світу, розвивають творче мислення та гуманістичні ціннісні. Н. Бичкова констатує, що «в процесі навчання фразеології індивідуальне читання також має такі переваги: 1. Природне спілкування. 2. Вираження емоційно-оцінного ставлення до прочитаного, складає можливе природно мотивоване використання фразеологічних одиниць. 3. Обговорювані на уроці теми

додаткового читання є проблемними, сприяють спонтанному використанню фразеологізмів під час бесіди» (Бичкова, 2010: 19).

Важливо, що комунікація на уроці буде ефективною лише тоді, коли вона буде раціонально організованою, що включає вікові особливості учнів, особисту орієнтацію та особливість предмету. В. Фадеєв говорить, що одним із завдань учителя є пошук адекватної та розумної літератури. Тексти мають бути зрозумілими та відповідати віку учнів, розумові та їх здібностям. Крім того, обрана література повинна слідувати інтересам учнів і відповідати конкретній ситуації (Фадеєв, 2019: 28). З огляду на це, літературні тексти також повинні пропонувати: 1) яскравий і цікавий сюжет; 2) емоційність викладу матеріалу; 3) тематичну близькість предмета до життєвого досвіду учнів і їх інтересів; 4) можливість організації захоплюючих бесід і дебатів на основі суперечливих суджень учнів; 5) можливість проведення різноманітних ситуаційних перетворень субстанції тексту або уривка; 6) мати виховне значення (Фадеєв, 2019: 31). Крім того, є кілька особливих вимог: текст повинен бути насичений фразеологізмами, причому які рівномірно розподілені по всьому тексту; вживання фразеологізмів у мовленні персонажів має бути доречним і природним.

Ще одну суттєву точку зору на результативність і успішність уроків в позакласного читання запропонувала З. Клічникова. Вона стверджує, що учитель зобов'язаний скласти найбільш ефективні вправи для розвитку навичок та здібностей учнів. Причому перед початком роботи з підбраною літературою вчителю слід враховувати готовність учнів до читання самого тексту (Клічникова, 1983: 202).

З. Клічникова підкреслює, що робота над художнім текстом повинна здійснюватися систематично (Клічникова, 1983: 121). Зазвичай у роботі виділяють 3 етапи читання: передтекстовий етап – мотивація серед учнів, зниження потенціалу мовні та мовленнєві труднощі. Наступним етапом є власне етап читання як процес отримання текстового етапу, післятекстовий етап. Є кілька цілей які встановлено на передтекстовому етапі, наприклад: визначити мовленнєве завдання для першого читання тексту, створити з тексту необхідну інформацію. На цьому етапі мета вчителя полягає в тому, щоб контролювати рівень сформованості мовних і мовленнєвих навичок та заохочувати їх подальший розвиток. Післятекстовий етап використовується як опора для розробки навичок усного та писемного мовлення. Розмови та обговорення тексту неминучі компоненти у процесу

читання на цьому етапі. Важливо пам'ятати, що бесіди також повинні включати обговорення того, чому була використана та чи інша ідіома автора, яку функцію він виконує, яка його емоційна складова і значення, як він трансформує зміст висловлювання тощо.

Учитель має пам'ятати, що успіх використання зарубіжної літератури значною мірою залежить від правильного добору лексики та фразеології. Найбільш важливими критеріями відбору є автентичність фразеологізмів та їх частота вживання в природній мові. Мета вчителя – виявити труднощі, які виникають в учнів у процесі навчання читання, що означає, що вчитель повинен бути готовий дати все необхідне пояснення лексики та фразеології, коли учні відчувають збентеження.

У цьому дослідженні ми проводили експериментальну роботу на базі середньої школи № 12 міста Умані у 10 класі. Основна мета всього експерименту – визначити рівень засвоєння фразеологізмів після уроків додаткового читання та роботи над фразеологічним матеріалом у тексті. Методичний експеримент включає три етапи: діагностичний, формуючий, контрольний.

До експериментальної групи увійшло 18 осіб, до контрольної 17 осіб. Предметом дослідження є рівень знання фразеологічних одиниць цільового призначення мови на цьому періоді навчання. На діагностичному етапі експерименту в обох групах було проведено письмове тестування з метою виявлення початкових знань про фразеологізми у школярів. Результати тесту виявили, що загальний рівень знань в обох групах приблизно однаковий.

Метою другого етапу було збагачення словникового запасу учнів в експериментальній групі з ідіомами, сталими фразами за допомогою уроків додаткового читання та комплексу розроблених вправ.

Контрольний етап мав на меті, на етапі формування в обох групах, визначити рівень знань учнів із фразеології. Дані отримані за допомогою методу: теоретичного (аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури, методика навчання лексичних одиниць і, зокрема, фразеологізмів, аналіз творів, методика навчання самостійного читання та порівняння педагогічного досвіду, аналіз термінології); емпіричний (педагогічне спостереження, тестування, співбесіда, педагогічний експеримент); експериментальні (підсумкові оцінки, організація та проведення формувального експерименту); статистичні (математична обробка і оцінка результатів, отриманих під час експерименту).

Методика викладання фразеології в школі робить акцент на засвоєнні фразеологічних час-

тин книжної мови в культурі дискурсу, яка називається фразеодидактикою. Шляхом створення методично організованого процесу навчання розглядається формування так званого фразеологічного фонду культури дискурсу в особистісний розвиток учня з урахуванням двох аспектів: об'єктивний – культивований опис і навчання, і суб'єктивний – емоційний, залучення та оцінювання (Куб'ятко, Арік, 2014: 58). Обговорюючи методику навчання фразеології деякі вчителі досі дискутують, чи варто вивчати фразеологію у школі чи ні, але головне, як її вивчати. Ми повністю згодні з тим, що викладаючи фразеологічну частину в навчанні книжної мови ми підвищуємо культуру мовлення наших учнів.

Робота у процесі над фразеологізмами певної книги та комплексу вправ в рамках експерименту, підтвердили ефективність використання зарубіжного літературного прочитання. Основною метою експерименту є виявлення рівня оволодіння фразеологізмами після курсу уроків позакласного читання.

Методичний експеримент включає три етапи: діагностичний, формувальний, контрольний. Підвищити рівень вдалого відпрацювання та закріплення фразеологізмів вчитель повинен використовувати комплекс ефективних вправ і заходів. З нашої точки зору, поділ вправ на: мовні вправи, відносно-мовленнєві вправи та мовленнєві вправи є оптимальним.

Для проведення етапу формування ми розробили комплекс вправ за мотивами роману Сьюзен Коллінз «Голодні ігри». Вони включали:

- мовні вправи: на розрізнення значення фразеологічних одиниць, наприклад, для зв'язку ідіоми і значення (бути на вухах – уважно слухати; закривати очі – не помічати); при виявленні помилок у значенні або формі фразеологізмів (в середині в іншому місці, на порозі смерті); на сполучні частини прислів'я (тримати, котити, боятися, обертається, брати собі, діставати великий палець – геть з розуму, око на кого); на підбір синонімів (притримати язика за зубами – тримати язик за зубами; налякати на смерть – налякати когось), антоніми (знайти це в своєму серці – робити щось, жовтіти – боятися та інші);

- релятивно-мовленнєві вправи: на складання речень зі слів і словосполучень (відчайдушна, її кар'єра); на написання діалогів за заданою ситуацією; про кращий переклад речення, уривка чи абзацу тощо;

- мовленнєві вправи: на написання рефератів і міні-есе на задану тему.

Враховуючи словниковий запас учнів щодо володіння знаннями про фразеологію, ми також

запровадили послідовну систему формування відповідних умінь і навичок: 1 етап – початкова презентація та семантизація фразеологічних одиниць; 2 етап – формування навичок роботи з фразеологізмами та застосування їх на практиці; 3 етап – узагальнення знань, умінь і навичок; 4 етап – розвиток мовленнєвих навичок вживання фразеологізмів у процесі побудови мовленнєвих висловлювань, пошук фразеологізмів, які підходять для певних ситуацій.

На першому етапі ми використовували різні техніки, спрямовані на інтерпретацію сенсу фразеологічних одиниць, спираючись на мову та чіткість мовлення, вивчення вживання фразеологізмів в контексті та в різних мовленнєвих ситуаціях. На другому етапі експерименту підтримувалася автоматизація навичок шляхом семантичного аналізу фразеологічного значення та комунікативної ролі даного ідіома в певних ситуаціях, а також за допомогою синонімів/антонімів. На етапі формування навичок ми використовували різні вправи, наприклад, заповнення пропусків, знаходження помилок у значенні чи конструкції заданого фразеологізму, зіставлення з частин ідіом, складання коротких діалогів, заміна слів відповідними фразеологічними одиницями, заповнення відсутніх частин тощо. Прийоми, які використовуються на четвертому етапі, мають переважно комунікативний характер. Виконання таких завдань може служити показником сформованості навичок. Вони містять опис заданих ситуацій, непідготовлені діалоги, спонукальні характеристики подій, людей і написання міні-есе з використанням заданих ідіом.

Навчання на етапі формування включало також контекстні завдання. Ці завдання припустимо вживання фразеологізмів в ході бесіди про літературний твір (завдання на переказ змісту, завдання пов'язані з інтерпретацією почуттів і міжособистісних стосунків персонажів, завдання на складання образної характеристики персонажів тощо). Також варто зазначити, що чудово підійдуть різноманітні рольові та асоціативні ігри у роботі з фразеологізмами. Для цього потрібно використовувати комбінацію типів завдань: словникові завдання; контекстні завдання; творчі завдання; завдання для набуття навичок перекладу.

На етапі формування ми також розробили певну класифікацію вивчення фразеологічних одиниць. Фразеологізми були розділені відповідно до наступних пунктів:

1) зображення персонажа (не годиться тримати свічку комусь);

- 2) поведінка персонажа (триматися при собі);
- 3) дії персонажа відносно інших персонажів (слідкувати хтось);
- 4) почуття, стани, реакції (боятися розуму);
- 5) окремі вчинки персонажа або його діяльність загалом (заплющити очі на...);
- 6) характеристика місця, розташування (в середині ніде);
- 7) оцінка ситуації, актуальності (менше з двох зол).

Після обробки даних на контрольному етапі експерименту виявлено, що рівень засвоєння фразеологізмів і виразів в експериментальній групі була значно вищою, ніж у контрольній. В експериментальній групі майже половина групи отримала відмінну оцінку 44%, тоді як у контрольній групі цього рівня досягли лише 12% учнів. Крім того, 39% учнів експериментальної групи отримали гарну оцінку, тоді як такого ж результату в контрольній групі досягли 41% дітей. Більше третини 41% у контрольній групі отримали задовільну оцінку, тоді коли інша група отримала цей результат лише у 17%.

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що рівень оволодіння фразеологією в експериментальній групі значно збільшився за рахунок ряду уроків додаткового читання та виконання ряду мовних і мовленнєвих вправ. Під час спостереження за експериментальною групою протягом усього експерименту та за результатами контрольного етапу ми виявили, що наприкінці етапу формування більшість учнів почали використовувати ідіоми активно й ініціативніше виступати в усному мовленні під час обговорення прочитаного матеріалу, що є одним із основних показників ефективності вивчення фразеологізмів.

Крім того, можна сказати, що з точки зору формування лінгвістичної компетентності в учнів відбулося: 1) підвищення обізнаності про цінність фразеологізмів; 2) розвинене вміння відрізнити ідіом від вільного сполучення слів або фрази. З точки зору розвитку мовленнєвої компетенції учнів: 1) збільшилося використання фразеологічних одиниць у мовленні; 2) отримали краще розуміння значення ідіом інших текстах. З точки зору формування соціокультурної компетентності учнів підвищилася здатність виділяти емотивний компонент фразеологічних одиниць в текстах.

Експериментально доведено, що вивчення текстів зарубіжної літератури сприяє кращому засвоєнню учнями фразеології. Системна робота зі світовим літературним матеріалом допомагає забезпечити вищу здатність учнів запам'ятовувати і розуміти фразеологізми, правильно вживати їх у

своєму мовленні. Застосування фразеологічних одиниць у сучасному суспільстві має важливе комунікативне значення. Фразеологічний матеріал служить надійним засобом мислення, спонукає говоріння, аудіювання та читання.

Вчителі повинні пам'ятати, що головна проблема, з якою стикаються учні в школах – їх бідний словниковий запас. Саме бідність словникового запасу ускладнює їм завдання. Їм важко висловлюватися, розуміти значення та складові функції фразеологізмів. Тому сприятливе середовище, уроки додаткового читання з цікавим і захоплюючим змістом, вправами вирішать цю проблему, як і

показали результати нашого дослідження. Можна констатувати, що мета та завдання дослідження, в їх спробі надати загального огляду ефективності використання творів зарубіжної літератури під час вивчення фразеології досягнута.

У цій роботі доведено, що використання текстів зарубіжної літератури при вивченні фразеологічних одиниць показує високий результат знань, умінь і навичок учнів. Сучасні вчителі мають можливість вибирати різноманітні методи і прийоми навчання мови. Використання зарубіжної літератури підвищує ефективність роботи, робить уроки незвичайними та такими, що запам'ятовуються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакірева В. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації самостійної навчальної роботи школярів. *Вісник Черкаського університету : наук. журн. Серія Педагогіка*. Черкаси, 2013. № 40. С. 8–11.
2. Бичкова Н. А. Навчання читання автентичних текстів лінгвокраїнознавчого змісту. *Зарубіжна література в школах України*. 2010. № 1. С. 18–24.
3. Клічницька З. І. Психологічні особливості навчання читання іноземною мовою : посібник для вчителя. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Ленвіт, 1983. 208 с.
4. Куб'ятко М., Арік Р. Порівняння впливу гендерної змінної на шляху становлення до професії вчителя за моделлю випадкових і фіксованих ефектів: мета-аналіз. *Навчальний процес: міжнародний журнал*. 2014. № 3(1–2). С. 52–64.
5. Селіванова Н. А. Літературно-країнознавчий підхід до відбору текстів для домашнього читання. *Зарубіжна література в школах України*. 2016. № 2. С. 61–64.
6. Фадєєв В. М. Домашнє читання в старших класах, його організація і прийоми контролю. *Зарубіжна література в школах України*. 2019. № 7–8. С. 28–30.

REFERENCES

1. Balakirieva V. A. Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii samostiinoi navchalnoi roboty shkoliariv. [Pedagogical conditions for the preparation of future teachers for the organization of independent educational work of schoolchildren]. *Bulletin of Cherkasy University: Science. journal Series Pedagogy*, 2013, Nr 40, pp. 8–11 [in Ukrainian].
2. Bychkova N. A. Navchannia chytannia avtentychnykh tekstiv lnhvokrainoznavchoho zmistu. [Learning to read authentic texts of linguistic and regional studies content]. *Foreign literature in Ukrainian schools*, 2010, Nr 1, pp. 18–24 [in Ukrainian].
3. Klichnyhova Z. I. Psykholohichni osoblyvosti navchannia chytannia inozemnoiu movoiu. [Psychological features of learning to read in a foreign language]. *Teacher's guide. 2nd ed., supplement. and processing*, 1983, 208 p. [in Ukrainian].
4. Kubiatio M., Arik R. Porivniannia vplyvu hendernoi zminnoi na chliakhu stanovlennia do profesii vchytelia za modelliu vypadkovykh I fiksovanykh efektyv: meta-analiz. [Comparison of the influence of the gender variable on the path of becoming a teacher according to the random and fixed effects model: a meta-analysis]. *Educational process: an international journal*, 2014, Nr 3(1–2), pp. 52–64 [in Ukrainian].
5. Selivanova N. A. Literaturno-kraieznavchyi pidkhid do vidboru tekstiv dlia domashnoho chytannia. [Literary and local studies approach to the selection of texts for home reading]. *Foreign literature in Ukrainian schools*, 2016, Nr 2, pp. 61–64 [in Ukrainian].
6. Fadiev V. M. Domashnie chytannia v starshykh klasakh, yoho orhanizatsiia i pryioomy kontroliu. [Home reading in senior classes, its organization and methods of control]. *Foreign literature in Ukrainian schools*, 2019, Nr 7–8, pp. 28–30 [in Ukrainian].

УДК 376.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-37>

Юлія ПОЛОГОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-9424-0819

викладач кафедри географії

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

(Київ, Україна) grinenko_julia@ukr.net

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено актуальним проблемам організації профільного навчання в практиці сучасної школи. Виявлено, що якість організації профільного навчання учнів сучасної школи значною мірою залежить від рівня професійної освіти педагогів, які викладають профільні предмети. Визначено, що профільне навчання є одним із ключових напрямків модернізації та вдосконалення системи освіти нашої країни, включно з фактично плановим оновленням діяльності сучасної школи з максимально повним врахуванням інтересів, схильностей і здібностей кожного учня. З'ясовано, що профільне навчання забезпечує можливість реалізації індивідуального освітнього шляху учнів в умовах інструктивної системи освітнього процесу. Встановлено, що організація профільного навчання в практиці сучасної школи повинна базуватись на принципах розподілу за рівнем освіти, інтересами, потребами, здібностями та схильностями, варіативності та альтернативності, безперервності і спадкоємності, гнучкості, діагностичної та прогностичної реалізованості. Доведено, що профільне навчання спрямоване на формування в учнів інтегрованого уявлення про життєві, наукові, культурні та професійні компетентності, завдяки яким вони забезпечуватимуть подальше самовдосконалення та самореалізацію. У статті висвітлено завдання організації профільного навчання в практиці сучасної школи. Визначено, що методика організації профільного навчання передбачає регулювання діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у системі сучасної школи та створення умов для підготовки учнів до свідомого самовизначення в житті, вибору професії та адаптації до праці. Встановлено, що поглиблене вивчення профільних предметів у сучасній школі має сприяти формуванню постійного інтересу до предмета, розвитку відповідних навичок та орієнтації на професійну діяльність, у якій застосовуються набуті знання. Обґрунтовано, що профільне навчання у сучасній школі спрямоване на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної та дослідницької діяльності, розвиток інтелектуальних, духовних, творчих, моральних, фізичних і соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Ключові слова: профільне навчання, школа, освіта, предмет, знання.

Iuliia POLOGOVSKA,

orcid.org/0000-0002-9424-0819

Lecturer the Department of Geography

Dragomanov Ukrainian State University

(Kyiv, Ukraine) grinenko_julia@ukr.net

METHODS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

The article is devoted to the current problems of the organization of specialized training in the practice of modern schools. It was found that the quality of the organization of specialized training of students in modern schools largely depends on the level of professional education of teachers who teach specialized subjects. It has been determined that specialized training is one of the key directions of modernization and improvement of the education system of our country, including the actual planned renewal of the activities of modern schools with maximum consideration of the interests, inclinations and abilities of each student. It was found that specialized training provides the opportunity to realize the individual educational path of students in the conditions of the instructional system of the educational process. It has been established that the organization of specialized training in the practice of a modern school should be based on the principles of distribution by level of education, interests, needs, abilities and inclinations, variability and alternative, continuity and continuity, flexibility, diagnostic and prognostic feasibility. It has been proven that specialized training is aimed at forming in students an integrated idea of life, scientific, cultural and professional competences, thanks to which they will ensure further self-improvement and self-realization. The article highlights the task of organizing specialized training in the practice of a modern school. It was determined that the method of organizing specialized training involves regulating the activities of the subjects of the educational process in the modern school system and creating conditions for preparing the students for conscious self-determination in life, choosing a profession and adapting to work. It has been established that the in-depth study of specialized subjects in a modern school should contribute to the formation of a permanent interest in the subject, the development of relevant skills and orientation to professional activity in which the acquired knowledge is applied. It is substantiated that specialized training in a modern school is aimed at students

acquiring the skills of independent scientific and practical and research activities, the development of intellectual, spiritual, creative, moral, physical and social qualities, the desire for self-development and self-education.

Key words: *specialized training, school, education, subject, knowledge.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбуваються значні економічні, політичні та соціальні зміни, відповідних змін потребує й сфера освіти. Модернізація сучасної школи – це непростий процес, який відбувається досить швидко, тому необхідно відмовлятися від традиційних стереотипів, розробляти нові принципи шкільної освіти та формувати нові змістові та методичні напрями. Це, у свою чергу, передбачає врахування індивідуальних особливостей, задоволення інтересів і потреб учнів та створення сприятливих умов для формування їх орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Одним із пріоритетів реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є організація професійної освіти. Актуальність такої освіти зумовлена потребами сьогодення та полягає у посиленні основного завдання сучасної школи у професійному розвитку учнів та створенні умов для розвитку творчих особистостей, здатних до ефективної праці та навчання впродовж життя. Учні сучасної школи повинні бути спеціально підготовлені до подальшої кар'єри у професійній сфері. Цьому має сприяти запровадження профільного навчання в практиці сучасної школи.

З урахуванням профільної парадигми шкільної освіти встановлюються нові вимоги до змісту фіксованої та варіативної складових, які окреслені в низці державних документів. Тому актуальною є проблема становлення нової системної методики профільного навчання, яка потребує відповідних організаційно-педагогічних умов, а тому увагу науковців і педагогів необхідно зосередити як на структурній, так і на змістовній інтеграції освіти і навчання. Профільне навчання повинно здійснюватися з якомога більшим урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, яку визначає безпосередньо учень.

Аналіз останніх досліджень. В умовах сьогодення проблема профільного навчання продовжує перебувати в центрі уваги вітчизняних науковців, серед яких вагомий внесок у її розв'язання роблять: Г. Васьківська, Ж. Верьовкіна, А. Загородня, С. Косянчук, Ю. Кулінка, М. Чумак та інші.

Різноманітність робіт, присвячених методикам організації профільного навчання, засвідчує необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей методики організації профільного навчання в практиці сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Впровадження профільного навчання в практику сучасної школи вимагає особливого підходу до організації освітнього процесу. Методи навчання та прийоми викладання повинні суттєво відрізнятися від тих, що використовують в традиційних школах. Професіоналізм педагогів має вирішальне значення для ефективної реалізації профільного навчання.

Якість організації профільного навчання учнів сучасної школи значною мірою залежить від рівня професійної освіти педагогів, які викладають профільні предмети. Тому можна сказати, що педагоги є ключовими фігурами в системі організації профільного навчання. Вони мають право рекомендувати профіль для продовження навчання, тобто вони фактично стоять у витоків вибору учнями майбутнього професійного шляху (Чумак, 2012).

Профільне навчання є одним із ключових напрямків модернізації та вдосконалення системи освіти нашої країни, включно з фактично плановим оновленням діяльності сучасної школи з максимальним повним врахуванням інтересів, схильностей і здібностей кожного учня.

Так, профільне навчання – це вид диференційованого навчання, що враховує освітні потреби, схильності та здібності учнів й передбачає створення умов для навчання учнів відповідно до професійного самовизначення, що забезпечується зміною цілей, змісту, структури та організації освітнього процесу. Метою профільного навчання є надання учням рівних можливостей для загальнопрофесійної та початкової підготовки, подальшої освіти впродовж життя, формування особистості, здатної до самореалізації, професійного розвитку та мобільності в умовах сучасного суспільства, що реформується. Профільне навчання – це формування в учнів основних компетентностей, набуття вмінь самостійної науково-практичної та дослідницької діяльності, розвиток інтелектуальних, духовних, творчих, моральних, фізичних і соціальних якостей, самовдосконалення та самоосвіти (Кулінка, 2020).

Профільне навчання забезпечує можливість реалізації індивідуального освітнього шляху учнів в умовах інструктивної системи освітнього процесу. На відміну від професійного поглибленого навчання, воно організовується відповідно до інтересів, здібностей і життєвих планів усіх учнів, так що освітні можливості представлені

безпосередньо і стають однією з основ самовизначення учнів. Тому при створенні освітньої програми необхідно звертати увагу не лише на стандарти, а й на можливість подальшого розвитку учнів. Традиційно індивідуальний освітній маршрут прокладають за такими напрямками профілізації: суспільно-гуманітарний, філологічний, технологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, спортивний. Згідно з ними створюються різні навчальні профілі.

Варто зауважити, що організація профільного навчання в практиці сучасної школи повинна базуватись на таких принципах: принцип розподілу учнів за рівнем освіти, інтересами, потребами, здібностями та схильностями; принцип варіативності та альтернативності (навчальні програми, технології навчання та педагогічно-методичне забезпечення); принцип безперервності і спадкоємності (між професійною готовністю і професійним навчанням); принцип гнучкості (забезпечує можливість зміни змісту та організаційної форми, профілю професійної підготовки, у тому числі дистанційної); принцип діагностичної та прогностичної реалізованості (документальне підтвердження здатності учня правильно орієнтуватися в профілі навчання) (Загородня, 2018).

Організація профільного навчання в практиці сучасної школи передбачає: створення належних умов для професійного самовизначення учнів; свідомий вибір та опанування майбутніх професій; забезпечення наступності між загальною середньою освітою та професійним навчанням за обраним профілем; забезпечення поглибленого вивчення окремих предметів за програмою загальної середньої освіти; сприяння рівному доступу до якісної освіти для різних категорій учнів відповідно до їхніх індивідуальних нахилів і потреб; створення умов для врахування та розвитку шкільних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і вимог учнів у загальноосвітньому процесі; суттєву диференціацію змісту освіти учнів із широкими та гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм; створення умов для формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної та технологічної компетентностей учнів на професійному рівні; розвиток ціннісних орієнтацій учнів щодо майбутньої професійної діяльності (Косянчук, 2012).

Як зазначає О. Фасоля «ефективна організація профільного навчання в сучасній школі вимагає створення його моделі і процес моделювання складається з трьох етапів: аналітичний етап – вивчають мету та завдання профільного навчання та умови, за яких його будуть реалізовувати; пер-

спективний етап – вивчають засоби і форми моделювання; виконавчий етап – реалізують на практиці розроблений проєкт профільного навчання» (Фасоля, 2020).

Профільне навчання посилює прикладний аспект знань, потребу у вивченні предметів тісно пов'язаних із потребами практики, науки і техніки, тобто здатністю учнів застосовувати знання на практиці. Профільне навчання спрямоване на формування в учнів інтегрованого уявлення про життя, наукові, культурні та професійні компетентності, завдяки яким вони забезпечуватимуть подальше самовдосконалення та самореалізацію.

Основними завданнями організації профільного навчання в практиці сучасної школи є:

- 1) організація та виконання самостійних експериментально-пошукових завдань;
- 2) оволодіння інтерактивними інформаційно-комунікаційними технологіями;
- 3) формування психологічних та комунікативних навичок, технічної підготовки;
- 4) можливість працювати з талановитими учнями;
- 5) участь учнів в олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо.

Організовуючи профільне навчання, необхідно забезпечити формування в учнів професійних навичок, сприяти їх адаптації до подальшого професійного навчання та нового соціального статусу, формувати робочу мобільність, готовність до подальшої освіти та самовдосконалення, розвивати професійні інтереси та якості (Верьовкіна, 2021).

Методика організації профільного навчання передбачає регулювання діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у системі сучасної школи та створення умов для підготовки учнів до свідомого самовизначення в житті, вибору професії та адаптації до праці. Профільне навчання організовується через навчальні заняття, факультативи, дистанційні курси.

Професійне навчання є ефективнішим, якщо воно проводиться не тільки в школі, а й у позаурочний час. Організація позакласної та позашкільної роботи за обраним профілем є одним із основних моментів, що відрізняє профільну школу від звичайних шкіл, які проводять специфічні програми з предметів з поглибленим навчанням. Такою позашкільною професійною підготовкою учнів можуть бути: а) екскурсії в музеї, архіви, бібліотеки; б) концерти та виставки; в) навчальна та педагогічна практики; г) профільний табір; д) дослідницька та проєктна діяльність учнів тощо (Васьківська, 2013).

Зміст профільного навчання в практиці сучасної школи визначається навчальним планом. Профільні загальноосвітні предмети – це цикли предметів, які реалізують цілі, завдання та зміст кожного профілю навчання, який обрали учні. Особливостями профільного навчання є: більш глибоке і повне засвоєння понять, законів і теорій, передбачених освітніми стандартами; системність викладу навчального матеріалу, дотримання його логічного розташування, використання широких знань із суміжних предметів; застосування активних методів навчання; організація дослідницької та проектної діяльності учнів.

Поглиблене вивчення предметних циклів дозволяє уникнути вузької спеціалізації, яка частіше не відповідає реальним потребам та інтересам учнів. Профільні предмети забезпечують прикладну спрямованість навчання через інтеграцію знань і способів їх застосування у різних сферах професійної діяльності, які визначаються специфікою освітнього профілю.

У профільних предметах мають визначитись деталізовані компоненти відповідно до мети та завдань профільного навчання. В узагальненому вигляді основні цілі вивчення профільних предметів із поглибленням змісту можна подати так: створення умов для формування та задоволення пізнавальних потреб учнів; орієнтація на подальше поповнення знань відповідно до обраного освітнього шляху; формування в учнів цілісних уявлень про науку, формування наукового світогляду та цілісного бачення образу соціально-культурного розвитку; розвиток творчого потенціалу учнів; розвиток інтелектуальних, моральних та соціальних якостей учнів; прагнення до саморозвитку та самовиховання; розвиток самостійності учнів (Верьовкіна, 2021).

Поглиблене вивчення профільних предметів у сучасній школі має сприяти формуванню постійного інтересу до предмета, розвитку відповідних навичок та орієнтації на професійну діяльність, у якій застосовуються набуті знання.

Організація профільного навчання потребує підготовчої роботи. Профіль навчання потрібно обирати відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти, їх батьків та педагогів. Організація профільного навчання з урахуванням побажань учнів та участі батьків і педагогів дає змогу: далі розвивати здібності та схильності учнів; здобувати якісні знання за фахом на рівні сучасних вимог; готувати учнів як майбутніх здобувачів освіти у ЗВО; готувати учнів до професійної діяльності. Слід зауважити, щоб профільне навчання було ефективним, потрібно організувати якісну допрофільну підготовку в базовій школі, яка має сприяти профільному самовизначенню здобувачів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, визначено, що організація профільного навчання включає визначення структури та спеціалізації, вибір організаційної моделі профільного навчання в практиці сучасної школи. Відповідно до мети профільного навчання учням надається максимальна можливість рівноправно здобувати освіту; у них формується характер, здатний до самореалізації, професійного зростання та мобільності. Профільне навчання у сучасній школі спрямоване на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної та дослідницької діяльності, розвиток інтелектуальних, духовних, творчих, моральних, фізичних і соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у висвітленні практичних аспектів реалізації профільного навчання у сучасній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васківська Г., Косянчук С. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*. 2013. № 5. С. 19–24.
2. Верьовкіна Ж. Л. Підготовка майбутніх учителів художньо-естетичного циклу до профільного навчання учнів у закладах середньої освіти: дисертація на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук.: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 286 с.
3. Загородня А. А. Відображення процесів диференціації в змісті освіти старшокласників (2000-і рр.). *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 5–11.
4. Косянчук С. Особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників з огляду на компетентнісний підхід в літературній освіті. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 11. С. 18–21.
5. Кулінка Ю. С. Методика профільного навчання: навчально-методичний комплекс дисципліни для здобувачів вищої освіти другий (магістерський) рівень спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології). Кривий Ріг, 2020. 53 с.
6. Фасоля О. Як запровадити профільну освіту не «для галочки», а для учнів. *Практика управління закладом освіти*. 2020. № 3. URL: <https://edirshkoly.mcfra.ua/>
7. Чумак М. Є. Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2012. Випуск 33. С. 198–204.

REFERENCES

1. Vasjkivsjka Gh., Kosjanchuk S. (2013). Orghanizacijno-pedagoghichni umovy profiljnogho navchannja [Organizational and pedagogical conditions of specialized training]. *Molodj i rynok – Youth and the market*, 5, 19–24 [in Ukrainian].
2. Verjovkina Zh. L. (2021). Pidghotovka majbutnikh uchyteliv khudozhnjo-estetychnogho cyklu do profiljnogho navchannja uchniv u zakladakh serednjoji osvity: dysertacija na zdobuttja nauk. stup. kand. ped. nauk.: 13.00.04 [Preparation of future teachers of the artistic and aesthetic cycle for specialized training of students in secondary education institutions: dissertation for obtaining a science degree. stupa Ph.D. ped. Sci.: 13.00.04]. Nacionalnyj pedagoghichnyj universytet imeni M. P. Draghomanova. Kyjiv, 2021. 286 s. [in Ukrainian].
3. Zaghorodnja A. A. (2018). Vidobrazhennja procesiv dyferenciaciji v zmisti osvity starshoklasnykiv (2000-i rr.) [Reflection of differentiation processes in the content of education of high school students (2000s)]. *Visnyk ZNU: Pedagoghichni nauky – Bulletin of ZNU: Pedagogical Sciences*, 1, 5–11 [in Ukrainian].
4. Kosjanchuk S. (2012). Osoblyvosti formuvannja cinnisno-smyslovykh orijentacij starshoklasnykiv z oghljadu na kompetentnisnyj pidkhid v literaturnij osviti [Peculiarities of the formation of value-semantic orientations of high school students in view of the competence approach in literary education]. *Ukrajinsjka literatura v zaghaljnoosvitnij shkoli – Ukrainian literature in secondary schools*, 11, 18–21 [in Ukrainian].
5. Kulinka Ju. S. (2020). Metodyka profiljnogho navchannja: navchaljno-metodychnyj kompleks dyscypliny dlja zdobuvachiv vyshhoji osvity drughyj (maghistersjkyj) rivenj specialnosti 014.10 Serednja osvita (Trudove navchannja ta tekhnologhiji) [Methodology of profile training: educational and methodological complex of the discipline for students of higher education, second (master's) level of specialty 014.10 Secondary education (Labor training and technologies)]. Kryvyj Righ, 2020. 53 s. [in Ukrainian].
6. Fasolia O. (2020). Yak zaprovadyty profilnu osvitu ne «dlia halochky», a dlia uchniv [How to introduce specialized education not “for ticks”, but for students]. *Praktyka upravlinnia zakladom osvity – Practice of educational institution management*, 3. URL: <https://edirshkoly.mcfra.ua/> [in Ukrainian].
7. Chumak M. Je. (2012). Orghanizacija profiljnogho navchannja v zaghaljnoosvitnij navchalnykh zakladakh [Organization of specialized training in general educational institutions]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Draghomanova. Serija 5. Pedagoghichni nauky: realiji ta perspektyvy – Scientific journal of the M.P. Draghomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 33, 198–204 [in Ukrainian].

УДК 373.29:37.016:81-028.31(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-38>

Ірина ПОПОВА,
orcid.org/0000-0002-5251-7728
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) irina.porovskai@ukr.net

Станіслава ДІХТЯРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-0349-1680
викладач-стажист кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
(Одеса, Україна) dihtarenkostaneslava@gmail.com

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СКЛАДАТИ ЗВ'ЯЗНІ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРІВ СМІХОВОЇ КУЛЬТУРИ

У статті охарактеризовано поняття «небилиця», «небувальщина», «перевертні» як твори сміхової культури. Розкрито їх значення для виховання в дітей дошкільного віку почуття гумору й розвитку мовлення. Обґрунтовано ефективність даних творів для вирішення проблеми формування в дітей старшого дошкільного віку умінь складати зв'язні висловлювання типу міркувань, оскільки зазначені твори засновані на нісенітниці, на нав'язуванні предметам невластивих їм функцій та ознак і потребують від дітей пояснення порушення цих норм.

Розкрито методи та прийоми роботи з небилицями та перевертнями, які стимулюють дітей до активної мовленнєвої діяльності та спрямовані на вирішення завдань з формування вміння дотримуватись структури та смислової цілісності монологічного висловлювання типу міркування, самостійно використовувати у зв'язному висловлюванні способи зв'язку, що мають всі типові ознаки мовлення-міркування.

Розкрито зміст роботи на мотиваційно-орієнтаційному етапі формувального етапу педагогічного експерименту, впродовж якого дітей запрошували до словесних ігор з небувальщинами й перевертнями, викликаючи інтерес до цього жартівливого жанру. Зазначено завдання даного етапу – вирішити протиріччя між необхідністю підвищення рівня сформованості умінь складати міркування та недостатньою мотивацією до цього дітей старшого дошкільного віку.

Окреслено завдання і зміст репродуктивно-мовленнєвого етапу експериментальної роботи – вчити дітей дотримуватись структури і смислової цілісності при побудові висловлювання-міркування для доказу «неправильності» ситуації в небувальщині або перевертні. Також зазначено завдання даного етапу – вирішити протиріччя між необхідністю дотримання структури та смислової цілісності при побудові висловлювання-міркування та відсутністю даних умінь у старших дошкільників.

На заключному, продуктивно-мовленнєвому етапі досягалася мета навчити дітей самостійно створювати зв'язне висловлювання типу міркування.

Ключові слова: зв'язне мовлення, зв'язні висловлювання типу міркувань, діти старшого дошкільного віку, сміхова культура, небилиці, небувальщини, перевертні.

Iryna POPOVA,

orcid.org/0000-0002-5251-7728

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiyi

(Odesa, Ukraine) irina.popovskai@ukr.net

Stanislava DIKHTYARENKO,

orcid.org/0000-0002-0349-1680

Trainee teacher at the Department of Theory and methods of Preschool Education

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiyi

(Odesa, Ukraine) dihtarenkostaneslava@gmail.com

FORMATION OF SKILLS TO FORM COHERENT REASONING BY OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF WORKS OF LAUGHTER CULTURE

The article characterizes terms of “fable”, “shape shifter” as works of laughter culture. Their importance for formation of sense of humor and speech developing by preschool age children is revealed. The effectiveness of these works to solve the problem of forming ability to compose coherent statements of reasoning type by older preschool age children is justified, since the said works are based on nonsense, imposition of objects with functions and signs that are not inherent to them and require explaining violation of these norms from children.

Revealed methods and techniques of working with fables and shape shifters, which stimulate children to active speech activity and are aimed to solve tasks of forming ability to adhere structure and semantic integrity of monolog statement of reasoning type, to independently use methods of communication that all have typical signs of speaking-reasoning in a coherent statement.

Revealed content of the work at motivationally orientating stage of formative stage of pedagogical experiment, during which children were invited to verbal games with fables and shape shifters, causing interest to this joking genre. The task of this stage is designated – to resolve contradiction between the need to increase level of reasoning ability formation and insufficient motivation to do this by older preschool age children.

The task and content of reproductive-speech stage of the experimental work is outlined – to teach children to adhere structural and semantic integrity when constructing a statement-reasoning to prove “incorrectness” of a situation in a fable or shape shifter. The task of this stage is also indicated – to resolve contradiction between the need to comply with structural and semantic integrity when constructing a statement-reasoning and absence of these skills in older preschool age children.

The goal to teach children to independently create a coherent statement of reasoning type was achieved at the final, productive-speech stage.

Key words: *coherent speech, coherent statements of reasoning type, older preschool age children, laughter culture, fables, shape shifters.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування умінь будувати зв'язні висловлювання типу міркувань у дітей старшого дошкільного віку є актуальною, оскільки організувати навчально-пізнавальну діяльність без умінь пояснювати, мотивувати, аргументувати свою позицію неможливо.

Актуальність даної проблеми спонукала нас до організації дослідницької роботи з проблеми формування умінь складати зв'язні висловлювання-міркування у дітей старшого дошкільного віку засобами творів сміхової культури. Використання зазначених творів дає можливість вирішувати дану проблему невимушено й весело, зокрема з допомогою таких жанрів фольклорних і літературних творів, як небилиці та перевертні. Зазначені твори, на наш погляд, можуть ефективно впливати на процес формування умінь у дітей мовлення-міркування, мовлення-пояснення, бо вони

побудовані на перекиданні норм, на нав'язуванні предметам невластивих їм функцій та ознак, що заохочує дітей до мовленнєвої активності і захоплює як цікава забава.

Аналіз досліджень. Низка вчених підкреслюють, що твори сміхової культури відіграють велике значення у вихованні й розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик (Богуш, 2006) зазначають, що навчити дітей розуміти смішне, комедійне неможливо без участі мовлення, тому завдання виховання почуття гумору в дошкільному віці обов'язково включає мовленнєвий компонент. Учені зазначають, що, працюючи з творами сміхової культури, педагог поступово підводить дітей до свідомого елементарного використання засобів створення смішного. На наш погляд, забезпеченню цього має передувати усвідомлення дітьми, що ж саме викликає сміх,

що переплутано, що порушено, і відображення цього в мовленні-міркуванні дітей.

Так, науковці А. Сіренко., К. Іванько підкреслюють, що «почуття гумору – це один з дивовижних проявів людської природи, який безумовно пов'язаний з душевним здоров'ям, здатністю протистояти труднощам і негараздам. Гумор дає змогу вихователю формувати ті навички та звички поведінки, початок таких особистісних якостей, які визначають характер взаємовідносин дитини з іншими людьми, і тим самим створює передумови розвитку позитивних взаємовідносин» (Сіренко, 2019: с. 3). Автори вважають, що «використання на заняттях та в повсякденному житті жартівливих віршів, казок, розповідей, прислів'їв та приказок, пропонування комічної тематики для зображувальної діяльності та музичних ігор – є чудовим доповненням, вони вносять поживлення у побутові моменти, роблять привабливими дитячі розваги, благотворно впливають на емоційну сферу дитини, сприяють вихованню добрих почуттів, запобігають виникненню негативних звичок. Таким чином, діти отримують зразки правильного, гарного, емоційного забарвлення зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами, гуморесками» (Сіренко, 2019: с. 4).

Натомість С. Бодня зауважує, що саме сміх є чудовим посередником між світом дітей і дорослих. Авторка стверджує, що вміло користуючись казковою силою сміху і гумору, можна швидко впоратися з дитячим вередуванням і впертістю (Бодня, 2019: с. 10).

У свою чергу С. Дихно підкреслює, що гумор є показником його емоційної зрілості, засобом активної психічної саморегуляції, знижує у дітей старшого дошкільного віку рівень тривоги, вчить їх підтримувати інтелектуальні та емоційно добрі відносини зі своїми одногрупниками (Дихно, 2019: 37). Авторка зауважує, що одним із ефективних засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку є гумористичні твори, які сприяють збагаченню колоритного словникового запасу, та допомагають дітям спілкуватися, як між собою так і з дорослими (Дихно, 2019: с. 35).

Як слушно зауважує Л. Луценко, серед розмаїття художніх творів, що вивчаються в закладі дошкільної освіти, належну увагу потрібно віддавати гумористичним, зміст яких надають зразки багатоговікової народної сміхової культури. Авторка стверджує, що гумористичні твори формують у дітей дошкільного віку позитивне сприйняття довкілля та самого себе, інтерес до художнього слова, сприяють морально-етичному вихованню

дітей, позитивно впливають на емоційну сферу, містять повчальні життєві ситуації, викликають естетичне задоволення (Луценко, 2019: с. 82). На думку авторки, знайомство з жанрами сміхової культури у закладі дошкільної освіти відбувається під час організованої дитячої діяльності, в ході режимних моментів та самостійної діяльності дітей (Луценко, 2019: с. 82).

Гавриш Н., Курінна С. (Гавриш, 1999) зазначають, що при роботі з небилицями й перевертнями дитина вчиться краще оперувати поняттями, у неї розвивається свобода мислення, фантазія та розуміння гумору.

Українські народні небилиці, як стверджують науковці І. Канюк., Т. Козлова – це історія життя наших прадідів. Автори пояснюють, що ситуації в них зумисне відхилені від норми, комічні, деталі перебільшені («танцювала риба з раком, а петрушка з пастернаком»), що викликає в дітей сміх. Зрештою, використовуючи на заняттях цей жанр фольклору, вихователь створює особливий веселий настрій, вчить розуміти комізм певних подій, народний гумор, цінувати правду, справедливість, добрі вчинки (Канюк, 2019: с. 52).

У дослідженні А. Омеляненко (Омеляненко, 2002) простежується, що під час сприймання небилиць у дитини відбувається тренування її пам'яті, розвиток логічного мислення, фантазії та найголовніше – формування мовленнєвих умінь доводити, пояснювати, розмірковувати.

Не можемо не погодитись із позицією Н. Кияниці, яка зазначає, що саме гумористичні твори розвивають у дітей діалогічне та зв'язне мовлення, оскільки показують приклади звертання до співрозмовника, побудови відповідей на запитання різного характеру, творчого застосування вербальних та невербальних способів спілкування (Кияниця, 2006: с. 49).

Позначена ідея – формування умінь у дітей старшого дошкільного віку складати зв'язні висловлювання типу міркувань за допомогою небилиць і перевертнів лягла в основу розпочатої нами дослідницької роботи.

Мета статті: розкрити зміст етапів експериментальної роботи з формування в дітей старшого дошкільного віку умінь складати зв'язні висловлювання типу міркувань засобами небилиць і перевертнів.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до поняття небилиць і перевертнів. Твори даного гумористичного жанру можуть називатися по-різному: небилиці, перекрутки, небилички, небувальщини, нісенітниці. За своєю сутністю

вони близькі один до одного, але все ж таки можна вловити якусь смислову різницю в цих назвах.

Козлов А.В., Козлов Р.А. (Козлов, 1997) визначають небилиці та перевертні як невеликі фольклорні твори з сатиричним або гумористичним змістом, побудовані на каламбурі. Оригінальним видом фольклору є небилиці – своєрідні каламбури, пройняті іронією. Одним з синонімів є слово «небувальщина». А. Богуш (Богуш, 2006) визначає небилицю як особливий вид жартівливих творів усної словесності; як казку, вигадку.

Козлов А.В., Козлов Р.А. (Козлов, 1997) зазначають, що небилиці це невеликий смішний фольклорний твір, в якому все переплутано, зміщене в просторі та часі. Вони по-справжньому веселять, розважають, навчають встановлювати різноманітні зв'язки предметів та явищ навколишнього середовища, фантазувати шляхом незвичайного поєднання образів та слів.

Багато авторів у своїх творах використовували нісенітниці, небилиці, перевертні: Л. Керролл, А.А. Мілн, І.М. Калинець, З. Мензатюк, О. Пчілка й ін.

Ці твори дають можливість дитині не тільки розібратися в хаосі вражень, а й обґрунтовано зробити висновки: що не так відобразив автор, і як має бути насправді, тобто перед дитиною ставиться завдання визначити, чому цей твір смішний і комічний шляхом зіставлень і висновків. Крім того, перевертні загострюють почуття реального. Їх найпростіший комізм готує дітей до засвоєння складніших форм гумору.

Так, на думку Т. Мариняк, небилиці – є невеликими розповідями або потішними віршиками, де все навпаки. Наприклад, кота ловлять миші, а заєць живе на дереві. Авторка зазначає, що, логічно розмірковуючи, малюк відразу помітить, в чому ж криється невідповідність, і обов'язково виправить оповідача (Мариняк, 2019: с. 87).

За Д.М. Нитченко (Нитченко, 1993), небилиці визначаються як казки, побудовані на нісенітниці або ж як короткі пісеньки чи вірші, у яких реальні зв'язки явищ і предметів спеціально порушені. У центрі уваги небилиці лежить якась неможлива ситуація, за якою, проте, кмітлива людина вгадує правильний стан речей. Вони невеликі за обсягом і часто мають вигляд ритмізованої прози. Комічний ефект у небилицях пов'язаний не з вчинками людини чи тварини, а заснований на плутанині реального світу.

У народній творчості небилиці є особливим жанром, який зустрічається у всіх народів як самостійний твір або як частина казки, билічки,

билини, або ж жартівлива розповідь про те, чого не може бути й не буває.

У перевертнях відображаються порушення природних відносин та життєвих явищ. Це, насамперед, особлива дитяча інтелектуальна гра, завдяки якій можна гармонійно розвивати особистість дитини. Перевертень є плодом фантазії та уяви, який дозволяє дитині значно розширити межі існуючої дійсності, по-новому подивитися на кожен предмет, зробити навколишній світ цікавішим.

У рамках розробки програми освітньої експериментальної роботи з дітьми нами запропоновано такі методи та прийоми роботи з небилицями та перевертнями, які стимулюють дітей до активної мовленнєвої діяльності та спрямовані на вирішення таких завдань: формувати вміння дотримуватись структури та смислової цілісності монологічного висловлювання типу міркування, самостійно використовувати засоби зв'язку речень, що мають всі типові ознаки мовлення-міркування.

Небилиці та перевертні використовувались у мовленнєвій роботі з дітьми протягом мотиваційно-орієнтовного, репродуктивно-мовленнєвого та продуктивно-мовленнєвого етапів, які націлені на ознайомлення дітей з цими жанрами, формування ігрової мотивації роботи з ними, формування умінь розмірковувати про зміст небилиць та перевертнів, зразка висловлювання педагога, а й у подальшому – самостійне створення мовленнєвого продукту – зв'язного висловлювання типу міркування.

На мотиваційно-орієнтаційному етапі дітей запрошували до словесних ігор з небилиць і перевертнів, викликаючи інтерес до цього жартівливого жанру. На даному етапі вирішувалося протиріччя між необхідністю підвищення рівня сформованості умінь мовлення-міркування та недостатньою мотивацією до цього дітей старшого дошкільного віку. Для цього проводилася бесіда про ці жанри, під час якої діти дізнавалися, що небилиці зустрічаються в оповіданнях, віршах, картинках та казках. Після цього діти згадували, у яких казках зустрічаються небилиці і перевертні. Діти дошкільного віку найчастіше стверджували, що у казках немає того, що є в реальному житті: «від горошини не може бути все тіло в синцях», «овочі неспроможні розмовляти один з одним» та інших. Деякі діти називали твори, які були казками (наприклад, розповідь «Півень задавив коня»), через незвичайність ситуації в них.

У ході дидактичних ігор «Злови небилицю», «Знайди плутанину» діти вправлялися в «знахо-

дженні» небилиць і перевертнів у знайомих творах, які сприймаються на слух, при чому педагог, читаючи уривки з цих творів (наприклад, «Ішли кози», «Полетів півень на хлівець», «Що то в світі та й за правда була») виділяв голосом у тексті деякі ситуації, що мали бути виокремлені дітьми. Хоча багато цих творів діти правильно розуміли і без таких допоміжних прийомів. Вони досить легко помічали одну або відразу кілька протиріч та нелогічних ситуацій, які були присутні в тексті: «Не можна з однієї мухи зробити два кожухи», «Бичок не несе яєчок, як курочка», «Морква і лобода це не дерево» тощо, намагаючись аргументувати свій вибір від зворотного, тобто, «а якби могли, то тоді б...».

У ході роботи з аудіокнигою «Небилиця» (українська народна казка Полтавщини) дітям пропонувалося прослухати казку, знайти небилиці та назвати їх. Дане завдання викликало в дітей певні труднощі, оскільки педагог не виділяв голосом нелогічні ситуації і казка була не знайома всім дітям. Серед названих небилиць – «не ходять на хрестини по дрова», «не може свиня квоктати», «не можуть з яєць вилупитись воли-соколи» тощо.

На репродуктивно-мовленнєвому етапі експериментальної роботи дітей вчили дотримуватись структури і смислової цілісності при побудові висловлювання-міркування, яке виникало для доказу «неправильності» ситуації в небилиці або перевертні. На даному етапі вирішувалося протиріччя між необхідністю дотримання структури та смислової цілісності при побудові висловлювання-міркування та відсутністю даних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Для цього педагог активно використовував зразок висловлювання-міркування та прийом моделювання. Як модель виступала схема, що відображає структуру зв'язного висловлювання типу міркування. Зразок висловлювання-міркування, як правило, давався після прочитання небилиць і перевертнів і бесіди за змістом або безпосередньо перед дидактичними іграми за їх мотивами. Зразок демонстрував дітям якийсь приклад оповідання щодо змісту, структури та способів поєднання речень у оповіданні-міркуванні.

Використовувався як зразок і міркування самого педагога, і найбільш якісні висловлювання дітей. Далі була робота з навчання дітей складання висловлювань з опорою на модель (схему). Схема використовувалась з метою формування в дітей вміння правильно будувати міркування, дотримуючись його структури, а також для вживання в мовленні слів-зв'язок. Використання схеми вже вимагало наявності в дітей певного рівня

умінь. У ході роботи використовувалися схеми двох видів. Оскільки серед дітей були ті, хто вже вмів читати (що нерідко для дітей старшого дошкільного віку), то їм пропонувалися схеми трьох колонок. У першій були такі фрази, характерні для тези: «Я думаю...», «Мені здається...», «Я знаю...». У другій колонці були слова, необхідні формулювання аргументів – «бо...», «тому що...», «по-перше...», «по-друге». І остання колонка містила слова, які допомагають дітям дійти висновку – «ось чому...», «значить...», «тому...», «отож...».

Інші діти при побудові висловлювання-міркування використовували більш спрощену схему, що містить такі знаки: знак оклику позначав тезу, при цьому дитині в доступній формі давалася вказівка: «стверджуй щось»; знак питання позначав аргумент, і дитині надавалася вказівка – «подумай і доведи»; крапка – висновок, тобто «ще раз маєш підтвердити».

Також проводилися дидактичні ігри на знаходження невідповідностей «Хто що робить?», «Злови небилицю», в ході яких діти вправлялися складати невеликий вислів-міркування за зразком вихователя, використовуючи при цьому схему висловлювання. У ході гри вихователь зачитував невелике твердження, а дитині потрібно було, розмірковуючи, спростувати чи довести. Надалі використовувалася дидактична гра з використанням віршованих небилиць «Знайди помилку». У ході гри дітям пропонувалося прослухати небилиці та знайти в них те, чого не буває у реальному житті. У ході проведення цієї гри виникали свого роду дискусії, як наприклад, діти з'ясовували, аргументуючи, кого з перерахованих птахів (стриж, снігур, горобець, журавель, соловей) можна побачити в грудні на вулицях міста.

В експериментальній роботі також використовувалися й небилиці-розмальовки, під час роботи із якими діти знаходили невідповідності на ілюстраціях. Гра передбачала, що діти мають уважно розглянути розмальовку-небилицю та розфарбувати лише те, чого не буває в реальному житті. Після чого пояснювали, спираючись на схему побудови висловлювання-міркування, чому вони розфарбували той чи інший предмет. На цьому етапі проводилися ігрові заняття «Все навпаки», в ході яких діти вправлялися відновлювати логічну послідовність у перевертні, переставляючи рядки у вірші та доводити його правильність. Ця робота викликала труднощі в більшості дітей, тому доводилося пояснювати незнайомі слова, віршовані перевертні прочитувалися кілька разів, а потім розбиралися за окремими строфами.

Дидактична гра «Хто більше помітить небилиць» передбачала форму змагання. Діти сідали так, щоб на стіл можна було викладати ігрові фішки. Вихователька читала дітям вірш, наприклад, Т. Коломієць «Небилиці». У цей час діти, щойно помічали плутанину у вірші, викладали фішки на стіл. Далі слід було довести правильність свого вибору з опорою на план чи схему.

Великий інтерес у дітей викликала гра «Так буває чи ні?», метою якої було розвиток у дітей здатності помічати непослідовність у судженнях та формування вміння доводити правильність своєї точки зору. Звертаючись до дітей, вихователька пояснювала правила гри: «Зараз я вам про щось розповідатиму. У моїй розповіді ви повинні помітити те, чого не буває. Хто помітить, той хай скаже, чому так не може бути. При цьому не забувайте будувати вашу розповідь правильно, у разі виникнення труднощів вам підказуватиме наша помічниця» (схема).

Наведемо приклади оповідань вихователя. – «Влітку, коли сонце яскраво світило, ми з хлопцями вийшли на прогулянку. Зробили зі снігу гірку і почали кататися з неї на санчатах»; – «Настала весна. Усі птахи полетіли у вирій. Сумно стало дітям. «Давайте зробимо для птахів шпаківні!» – Запропонував Сашко. Коли повісили шпаківні, птахи оселилися в них, і дітям знову стало весело»; – «У Андрійка сьогодні День народження. Він приніс у дитячий садок частування для своїх друзів: яблука, солоні цукерки, солодкі лимони, груші та печиво. Діти їли і дивувалися. Чому ж вони дивувалися?». Спочатку до розповіді включалася лише одна невідповідність, при повторному проведенні гри їх кількість збільшувалась, але не більше трьох-чотирьох.

На заключному, продуктивно-мовленнєвому етапі досягалася мета навчити дітей самостійно, без зразка і схеми, створювати зв'язне висловлювання типу міркування. Для цього організовувались ігрові ситуації з використанням небилиць та перевертнів «Це правда чи ні?». Діти слухали вірш-перевертень, після чого будували свої висловлювання-міркування. Коли всі невідповідності були доведені, проводилася робота над відновленням логічного сенсу в тексті твору. Наведемо приклад міркування одного з дітей: «Мені здається, що це небилиця. По-перше, кінь не може влітку стрибати у снігу, бо влітку спекотно і немає снігу. Сніг, якби й випав, то він би одразу розтанув! По-друге, ведмідь не сидить пізньої осені в річці, бо наприкінці осені вже холодно, і ведмідь

уже готується до зимового сну. Тому я вирішив, що так не буває».

Також на даному етапі пропонувалося дітям «відновити» текст із небилицями або перевертнями з опорою на ілюстрацію. Педагог пропонував дітям розглянути ілюстрацію, де зображена правильна ситуація, а потім читав текст небилиці (літературний, фольклорний чи складений педагогом). Після слухання діти розмірковують про невідповідності. Потім текст перетворюється згідно з правильним змістом. Наведемо приклади текстів оповідань, які може пропонувати педагог: «У ці вихідні ми їздили до дідуся в село. Воно було недалеко. Ми дуже довго їхали. Бабуся зустріла нас біля хвіртки. На ній був гарний фаргук»; «Дерев'яний будинок було зроблено із цегли. Біля паркану було прив'язане теля. Це дитинча коня. Я підійшла до нього, і він загарчав. У дворі гуляла курка з курчатами. Вони вчили її шукати черв'яків»; «Собака Сірко спить у будці. Вона дерев'яна. Я насипала йому в миску зерна, а курочкам дала шматок ковбаси»; «На грядках із огірками ростуть помідори. На яблуні вже встигли груші та сливи. На кущах полуниці висять соковиті ягоди малини. Я люблю їздити до дідуся».

Під час організації самостійної образотвірної діяльності дітям давалося творче завдання «Намалюй небилицю». Дітям пропонувалося намалювати те, чого не буває насправді. Потім кожна дитина аргументувала, чому саме вона це намалювала. Наприклад, дівчинка, яка намалювала фіолетового жирафа, що пливе морем, так аргументувала свій малюнок: «Я намалювала небилицю. По-перше, жирафи не бувають фіолетовими. По-друге, вони не вміють плавати. Вони одразу тонуть. Я точно знаю, про це читав брат». Тим дітям, яким було важко придумати й намалювати свою небилицю, педагог пропонував намалювати картинку до знайомого вірша цього жанру. До кінця експериментальної роботи висловлювання дітей стали більш послідовними й цілісними як за змістом, так і за структурним і мовним оформленням.

Висновки. Таким чином, поетапне та цілеспрямоване використання небилиць та перевертнів в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного віку сприятиме засвоєнню ними структури та мовних засобів зв'язку речень у монологічних висловлюваннях типу міркувань, розвитку зв'язного мовлення, високий рівень якого необхідний дітям для повноцінного спілкування з оточуючими та для мовленнєвої підготовки до школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Гавриш Н, Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
2. Бодня С. Виховний потенціал у гумористичних художніх творах. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. 10 с.
3. Гавриш Н, Курінна С. Гумор, виховує, навчає. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 20–21.
4. Дихно С. І. Багатство мовленнєвої палітри гумористичних творів для формування комунікативної компетентності дошкільника. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. С. 34–37.
5. Канюк І. М., Козлова Т. В. Роль гумористичних творів у формуванні дошкільників позитивного сприймання довкілля. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. С. 53–55.
6. Кияниця Н. В. Виховний потенціал у гумористичних художніх творах. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. С. 44–50.
7. Козлов А.В., Козлов Р.А. Азбука літературознавства: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 1997. 122 с.
8. Луценко Л. О. Форми, методи та прийоми, що забезпечують формування почуття гумору у дошкільнят. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. 82 с.
9. Мариняк Т. О. Виховний потенціал у гумористичних художніх творах. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. С. 87–88
10. Нитченко Д.М. Елементи теорії літератури. Полтава: Видавництво «Криниця». 1993. 112 с.
11. Омеляненко А.В. Навчання дошкільників створювати розповіді-роздуми – основа формування зв'язного мовлення. *Актуальні проблеми слов'янської філології*: Міжвуз. зб. наук. ст. «Лінгвістика і літературознавство». Вип. VII. К.: Знання України, 2002. С. 199–203.
12. Сіренко А. Є., Ванько К. І. Використання гумористичних художніх творів у формуванні комунікативної компетентності дошкільника. М-ли інтернет-конференції. Черкаси: Видавець КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». 2019. 233 с.

REFERENCES

1. Bohush A., Havrysh N, Kotyk T. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei. [Methods of organizing artistic and speech activities of children]. Textbook for students of higher educational institutions, faculties of pre-school education. K.: Vydavnychiy Dim "Slovo", 2006, pp. 304 [in Ukrainian].
2. Bodnia S. Vykhovnyi potentsial u humorystychnykh khudozhnikh tvorakh. [Educational potential in humorous works of art.]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady", 2019, pp. 10 [in Ukrainian].
3. Havrysh N, Kurinna S. Humor, vykhovuie, navchaie. [Humor educates, teaches]. Doshkilne vykhovannia, 1999, pp. 20–21 [in Ukrainian].
4. Dykhno S. I. Bahatstvo movlennievoi palitry humorystychnykh tvoriv dlia formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti doshkilnyka. [The richness of the speech palette of humorous works for the formation of the communicative competence of a preschooler.]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady", 2019, pp. 34–37 [in Ukrainian].
5. Kaniuk I. M., Kozlova T. V. Rol humorystychnykh tvoriv u formuvanni doshkilnykiv pozytyvnoho sprymannia dovkillia. [The role of humorous works in the formation of preschool children's positive perception of the environment]. Materials of the Internet conference. Publisher KNZ Cherkasy: "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady". 2019, pp. 53–55 [in Ukrainian].
6. Kyianytsia N. V. Vykhovnyi potentsial u humorystychnykh khudozhnikh tvorakh. [Educational potential in humorous works of art.]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ. "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady". 2019, pp. 44–50 [in Ukrainian].
7. Kozlov A.V., Kozlov R.A. Azbukha literaturoznavstva: [Alphabet of literary studies]. Educational and methodological manual. Ternopil: Aston, 1997, pp. 122 [in Ukrainian].
8. Lutsenko L. O. Formy, metody ta pryomy, shcho zabezpechuiut formuvannia pochuttia humoru u doshkilniat. [Forms, methods and techniques that ensure the formation of a sense of humor in preschoolers.]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ. "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady", 1997, pp. 82 [in Ukrainian].
9. Maryniak T. O. Vykhovnyi potentsial u humorystychnykh khudozhnikh tvorakh. [Educational potential in humorous works of art.]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ. "Cherkaskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady", 2019. pp. 87–88 [in Ukrainian].
10. Nytchenko D.M. Elementy teorii literatury. [Elements of the theory of literature]. Poltava: publishing house "Krynysia", 1993. pp. 112 [in Ukrainian].

11. Omelianenko A.V. Navchannia doshkilnykiv stvoriuvaty rozpovidi-rozdumy – osnova formuvannia zviaznoho movlennia. [Teaching preschoolers to create stories-reflections is the basis of forming coherent speech]. Actual problems of Slavic philology: Interuniversity collection, scientific article “Linguistics and literary studies”. Issue VII. K.: Znannia Ukrainy, 2002. pp. 199–203 [in Ukrainian].

12. Sirenko A. Ye., Vanko K. I. Vykorystannia humorystychnykh khudozhnykh tvoriv u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti doshkilnyka. [The use of humorous works of art in the formation of communicative competence of preschoolers]. Materials of the Internet conference. Cherkasy: Publisher KNZ. “Cherkaskyi oblasnyi instytut pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady”, 2019. pp. 233 [in Ukrainian].

УДК 153.42+153.35+371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-39>**Наталія ПРУС,**

orcid.org/0000-0001-7762-539X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

(Харків, Україна) prysnat@gmail.com

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ВИВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Творче мислення є необхідним елементом підготовки сучасного спеціаліста. Метою статті є висвітлення досвіду щодо розвитку творчого мислення студентів немовних факультетів на заняттях французької мови. Узагальнено підходи до визначення сутності творчості (низка якостей особистості, які дозволяють генерувати нові оригінальні ідеї; комплекс психологічних якостей, які при сприятливих умовах дозволяють створити нові та цінні продукти для суспільства; сила привнесення чогось нового). Творчий процес можна розглядати як набір дій, які містять об'єднання ідей в інноваційні способи, досліджуючи концептуальні простори та за можливості трансформуючи їх. Для того, щоб рішення сприймалися як творчі вони мають бути новими, неочікуваними та цінними. Визначено основні етапи творчої діяльності (стимульно-продуктивний, який відображає діяльність, яка може розглядатися як продуктивна, але за умов наявності зовнішнього стимулу; евристичний, коли діяльність вже набуває творчого характеру. На цьому етапі кожна відкрита для себе закономірність розглядається студентом як відкриття та творча знахідка; креативний, на якому самостійно знайдена закономірність не розглядається як прийом розв'язання, а як поштовх до вирішення нової проблеми). З'ясовано, що процес формування творчого мислення студентів тісно пов'язаний зі спеціальною організацією заняття, використанням методів, які дозволяють розвивати такий вид мислення та відповідним добром інформації. Для цього науковці рекомендують дотримуватися таких блоків (формування мотивації; змістовна частина; інтелектуальна розминка; виконання завдання). Проілюстровано власний досвід щодо формування творчого мислення студентів. Установлено, що неможливо розвивати творче мислення студентів без творчого розвитку безпосередньо викладача. Треба пам'ятати, що сучасна освіта також вимагає від викладача адаптуватися до нових умов.

Ключові слова: студенти немовних факультетів, творчість, творче мислення, французька мова.

Nataliia PRUS,

orcid.org/0000-0001-7762-539X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

(Kharkiv, Ukraine) prysnat@gmail.com

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES WHILE LEARNING THE FRENCH LANGUAGE

Creative thinking is a necessary element of the training of a modern specialist. The purpose of the article is to highlight the experience of developing creative thinking in students of non-language faculties during French language classes. Approaches to defining the essence of creativity are generalized (a number of personality qualities that allow generating new original ideas; a complex of psychological qualities that, under favorable conditions, allow creating new and valuable products for society; the power of bringing something new). The creative process can be seen as a set of actions that involve combining ideas in innovative ways, exploring conceptual spaces and, if possible, transforming them. In order for solutions to be perceived as creative, they must be new, unexpected and valuable. The main stages of creative activity are defined (stimulative and productive, which reflects activity that can be considered as productive, but under the condition of the presence of an external stimulus; heuristic, when the activity already acquires a creative character. At this stage, every regularity discovered by the student is considered by the student as a discovery; creative, in which an independently found regularity is not considered as a method of the solution, but as an impetus for solving a new problem). It was found that the process of forming students' creative thinking is closely related to the special organization of the lesson, the use of methods that allow developing this type of thinking, and the appropriate selection of information. For this, scientists recommend the following blocks (formation of motivation; meaningful part; intellectual warm-up; task performance). The personal experience regarding the formation of students' creative thinking is illustrated. It is

established that it is impossible to develop the creative thinking of students without the creative development of the teacher. It must be remembered that modern education also requires the teacher to adapt to new conditions.

Key words: *students of non-language faculties, creativity, creative thinking, French language.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні та культурні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають підготовки спеціалістів нового формату: фахівців, які готові творчо підходити до виконання завдань, бути гнучкими у прийнятті рішень та знаходити нестандартні шляхи вирішення завдань. Саме тому, формуванню творчого мислення студентів приділяється велика увага з першого курсу навчання у закладі вищої освіти. Наразі нагальною та необхідною є проблема пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, які сприяли б творчому розвитку студентів.

Аналіз досліджень засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до питання творчості у навчальному процесі. Так, Н. Манжик і Л. Манжик вивчали теоретичні питання розвитку творчого мислення студентів, А. Батнером було розроблено низку ігор та вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей здобувачів освіти, Л. Магер вивчав поняття «креативність» тощо.

Разом із тим, уважаємо, що розвиток творчого мислення під час вивчення іноземної мови недостатньо висвітлено у науковій літературі. Отже, **метою** публікації є висвітлення власного досвіду щодо розвитку творчого мислення студентів немовних факультетів під час вивчення французької мови.

Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні **завдання**:

- висвітлити підходи для таких ключових для нашого дослідження понять як «творчість», «творча діяльність» та «творче мислення»;
- з'ясувати стимули розвитку творчої діяльності та творчого мислення;
- висвітлити власний досвід з цього питання.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають науковці, творчість є абстрактним поняттям, якому досить важко надати чітке визначення, але у будь-якому випадку воно має соціальний характер (Buttner, 2007: 34; Maguire, 2017).

Концепт «творчість» або «креативність» має латинське походження та означає здатність творити, виробляти оригінальні й корисні ідеї шляхом поєднання елементів, які вже існували» (Maguire, 2017). Узагальнюючи погляди науковців на творчість, це поняття можна визначити як:

- низку якостей особистості, які дозволяють генерувати нові оригінальні ідеї (Buttner, 2007: 32);

- комплекс психологічних якостей, які при сприятливих умовах дозволяють створити нові та цінні продукти для суспільства (Maguire, 2017);

- силу привнесення чогось нового (Sadler-Smith, E., 2015);

Необхідно враховувати той факт, що творчість поєднує у собі взаємодію когнітивних та некогнітивних факторів психіки, тому інтелект, мислення, увага і пам'ять, як когнітивні фактори, відіграють особливу роль у розвитку творчих здібностей. Дивергентне мислення продукує унікальні рішення, а увага відповідає за розробку нових образів і проєктів; всі ці процеси підпорядковані пам'яті, яка забезпечує людину інформацією.

Творчий процес можна розглядати як набір дій, які містять об'єднання ідей в інноваційні способи, досліджуючи концептуальні простори та за можливості трансформуючи їх. Для того, щоб рішення сприймалися як творчі вони мають бути новими, неочікуваними та цінними. Причому творчий підхід до вирішення завдання не має бути революційним; творчі ідеї мають містити практичне та психологічне значення саме для тих, хто навчається (Розвиток творчого...).

Манжик Н. А. та Манжик Л. О. зазначають, що творчість передбачає найвищу ступінь активності й самостійності особистості та суспільства в цілому. Будь-яка творча діяльність містить елемент нового, проявляється в оригінальній та продуктивній діяльності та здатності до вирішення проблемних ситуацій. Творчість простирається від вирішення простих завдань нестандартними методами до реалізації унікальних рис особистості. Науковці підкреслюють, що творчість – це здатність до розвитку діяльності.

Творча діяльність, як правило, розвивається поступово та поділяється на декілька етапів:

- стимульно-продуктивний, який відображає діяльність, яка може розглядатися як продуктивна, але за умови наявності зовнішнього стимулу.

- евристичний, коли діяльність вже набуває творчого характеру. На цьому етапі кожна відкрита для себе закономірність розглядається студентом як відкриття та творча знахідка;

- креативний, на якому самостійно знайдена закономірність не розглядається як прийом розв'язання, а як поштовх до вирішення нової проблеми (Манжик Н. А., 2017)

Науковці зазначають, що під час виконання творчих завдань розвивається творче мис-

лення студентів, яке характеризується появою суб'єктивно нового продукту. Під час творчого мислення у студентів розвивається мотивація до виконання творчих завдань та уміння оцінювати власну діяльність.

Для стимулювання творчого мислення здобувачів освіти корисним є спостереження, що дозволяє зрозуміти інтереси молоді, їх спосіб мислення, їх інтелектуальні здібності та спілкування зі студентами, яке дозволяє пізнати їхні наміри та мотивацію.

Процес формування творчого мислення студентів тісно пов'язано зі спеціальною організацією заняття, використанням методів, які дозволяють розвивати такий вид мислення та відповідним добром інформації. Для цього науковці рекомендують дотримуватися таких блоків:

- мотивація;
- змістовна частина;
- інтелектуальна розминка;
- виконання завдання (Stenberg R. J., 2012: 6).

Так, перший блок спрямовано на бідбір вправ, які стимулюють пізнавальну діяльність студентів. Змістовна частина містить матеріал, який передбачено робочою програмою навчальної дисципліни та забезпечує формування системного мислення та розвиток творчих здібностей. Блок інтелектуальної розминки може бути проведено у формі мозкового штурму або головоломок з тем, що вивчаються. Після цього вже студенти переходять безпосередньо до виконання завдання.

Наприклад під час виконання письмового завдання ми маємо врахувати наступне:

- мотивація студентів: якщо студентам не цікавий предмет або завдання, мотивація буде негативною, тому вони не будуть використовувати свої творчі сили;
- предмет обговорення має бути доступним як для здобувачів освіти, так і для викладача, завданням якого є ретельна підготовка до майбутньої діяльності та її координація для пробудження уяви студентів;
- для виконання творчого завдання у студентів мають бути знання та навички, необхідні для його виконання як з теми, так і з точки зору лексики та граматики. Науковці зазначають, що, за умови багатого словникового запасу, у студентів можливо розвивати творче мислення, їх спостережливість та уяву (Sadler-Smith, E., 2015).

Нижче проілюструємо види діяльності, які на нашу думку, сприяють формуванню творчого мислення студентів. Вправа «Що я відчуваю» дозволяє студентам краще зрозуміти себе та свої почуття у різних гіпотетичних ситуаціях. Так, ми

пропонуємо студентам уявити як би вони поведилися у тій чи іншій ситуації. Причому ситуації можуть бути як із повсякденного життя, так і професійно спрямованими. Наприклад, працюючи над темою «Зустріч ділового партнера» ми пропонуємо студентам скласти чек лист ідеальної зустрічі або поміркувати що може зіпсувати таку зустріч.

Працюючи над темою «Умовний спосіб» ми проводимо зі студентами гру «А якщо...?». Цей вид діяльності заохочує студентів висловити думки про те, як би вони поводити себе у тій чи іншій ситуації. Цей вид діяльності можна проводити як зі всіма студентами, так і розподіляти їх на малі групи. Наведемо декілька прикладів.

Студентам видаються картки з тим, ким або чим вони мають себе уявити (наприклад, твариною, планетою, гаджетом). Отже, якщо студент отримав картку «Дерево», то приблизно може бути наступна відповідь: *«Якби я був деревом, то я був би дубом, адже це дерево є сильним та могутнім. Його листя забезпечують тінь, адже вони великі та рясні. Дуб – високий, прямий та чарівний»*. Заохочується порівняння між об'єктом, в який студент має «перетворитися» та собою. Наприкінці цієї діяльності доцільно провести обговорення зі всією групою студентів та обговорити, які саме порівняння їх вразили найбільше.

Ще одна вправа, яка сприяє розвитку творчого мислення у студентів – «Дивні забобони». Ми починаємо цю вправу із запитання про те, які саме забобони студенти знають та в які забобони вони вірять. Після цього студенти поділяються на дві команди і їм видаються картки із забобонами різних країн. Кожна команда має розподілити забобони на дві групи: ті, що приносять вдачу та, навпаки, ті, що приносять невдачу. На обговорення надається 10 хвилин. Після цього порівнюються відповіді двох команд. Перемагає та команда, яка надала більше правильних відповідей.

Наступним завданням – студентам пропонується придумати власні забобони. Для цього кожний студент отримує картку, на якій французькою написано «Якби ти...». Вони продовжують тільки першу частину речення та віддають іншому студенту дописати можливі наслідки. Після цього студенти читають забобони та обирають найнезвичайніші.

Під час вивчення умовного стану для розвитку творчого мислення ми також працюємо із фотографиями. Спочатку розподіляємо студентів на групи, після цього вони отримують незвичайні світлини. Спочатку проводиться обговорення зі всіма студентами. Після цього їм пропонується

вигадати назви до кожної фотографії, використовуючи умовні речення.

Також можна розподілити студентів на групи та попросити їх показати один одному найулюбленішу або смішну фотографію. Таким же чином студенти вигадують підписи до фотографій співрозмовника.

Необхідно звернути увагу також на той факт, що неможливо розвивати творче мислення студентів без творчого розвитку безпосередньо викладача. Треба пам'ятати, що сучасна освіта також вимагає від викладача адаптуватися до нових умов. Ми не можемо розвивати творче мислення студентів, якщо не мислимо творчо самі. Саме тому під час організації навчального процесу необхідно:

– будувати відношення зі студентами на співпраці;

– використовувати методи дослідницької освіти;

– об'єктивно оцінювати результати навчальних здобутків студентів;

– заохочувати студентів ставити запитання як викладачу, так і одногрупникам;

– заохочувати студентів долати страх перед публічними виступами.

Висновки. Отже, заняття з іноземної мови сприяють розвитку творчого мислення за допомогою впровадження різних цікавих для студентів вправ. Корисним є те, що під час виконання вищезазначених вправ розвиваються також мовні навички студентів, уміння підтримати розмову на різні теми та незвичайно провести час на занятті. Паралельно у студентів розвивається почуття гумору та навички комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Розвиток творчого мислення у студентів у процесі навчання. URL: <https://moyaosvita.com.ua/psihologija/%E2%9C%85rozvitok-tvorchogo-mislennya-studentiv-u-procesi-navchannya/>
2. Манжик Н. А., Манжик Л. О. Розвиток творчого мислення студентів та аспірантів у процесі навчання. Theory and methods of educational management. 2017. № 2 (20). URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/18771/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82.%d0%9c%d0%b0%d0%b6%d0%bd%d0%b8%d0%ba%20%d0%9d.%d0%90.%2c%20%d0%9c%d0%b0%d0%b6%d0%bd%d0%b8%d0%ba%20%d0%9b.%d0%9e.pdf>
3. Buttner A. Activities, games, and assessment strategies for the foreign language classroom. 2007. 208 p.
4. Maguire, L. G. What Is Creativity? 2017. URL: <https://larrymaguire.com/what-is-creativity>, accessed on 01 July 2020.
5. Meier D. The accelerated learning handbook: a creative guide to designing and delivering faster, more effective training programs. 2000. 304 p.
6. Sadler-Smith, E. Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? 2015. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2015.1087277?src=recsys&journalCode=hcrj20>
7. Stenberg R. J. The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*. 2012. 24 (1). P. 3–12

REFERENCES

1. Rozvytok tvorchoho myslennya u studentiv u protsesi navchannya [Development of students' creative thinking in the learning process.] <https://moyaosvita.com.ua/psihologija/%E2%9C%85rozvitok-tvorchogo-mislennya-studentiv-u-procesi-navchannya/> [in Ukrainian]
2. Manzhik N. A., Manzhik L. O. Development of creative thinking of students and graduate students in the learning process. [Development of creative thinking of students and graduate students in the learning process]. Theory and methods of educational management. 2017. № 2 (20). URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/18771/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82.%d0%9c%d0%b0%d0%b6%d0%bd%d0%b8%d0%ba%20%d0%9d.%d0%90.%2c%20%d0%9c%d0%b0%d0%b6%d0%bd%d0%b8%d0%ba%20%d0%9b.%d0%9e.pdf> [in Ukrainian]
3. Buttner A. Activities, games, and assessment strategies for the foreign language classroom. 2007. 208 p.
4. Maguire, L. G. What Is Creativity? 2017. URL: <https://larrymaguire.com/what-is-creativity>, accessed on 01 July 2020.
5. Meier D. The accelerated learning handbook: a creative guide to designing and delivering faster, more effective training programs. 2000. 304 p.
6. Sadler-Smith, E. Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? 2015. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2015.1087277?src=recsys&journalCode=hcrj20>
7. Stenberg R. J. The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*. 2012. 24 (1). P. 3–12.

УДК 001.4:615.825:378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-40>**Ольга РОМАНЧУК,***orcid.org/0000-0001-8215-9741**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
(Львів, Україна) olgabrvska@gmail.com***Ростислав КОВАЛЬ,***orcid.org/0000-0001-9284-7505**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
(Львів, Україна) kovalrostyslav@gmail.com***Лілія СВИЩ,***orcid.org/0000-0002-4360-9700**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
(Львів, Україна) lilyasyusch@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 227 ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто особливості лексичних завдань для самостійної роботи, спрямованих на засвоєння медичної термінології студентами спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія у закладах вищої освіти України під час вивчення дисципліни «Латинська мова і медична термінологія» упродовж перших двох семестрів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Для майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії важливим є вивчення професійної термінології, яка охоплює лексику, що стосується діагностики, лікування, реабілітації та відновлення. Сьогодні науковці зазначають, що проблема підготовки термінологічно компетентних студентів медичних вишів є надзвичайно актуальною, що зумовлює постійний пошук викладачами латинської мови та медичної термінології нових інноваційних методів і прийомів навчання. Уся термінологічна лексика, яку ми пропонуємо для засвоєння студентами під час самостійної роботи, поділена нами на такі групи: «Розділи та напрями медицини», «Професії», «Основні медичні терміни», «Вади, порушення та захворювання», «Епоніми & топоніми у фізичній терапії та ерготерапії», «Прикметники у фізичній терапії та ерготерапії», «Абревіатури у фізичній терапії та ерготерапії». Студенти повинні самостійно визначити етимологію та пояснити значення кожного терміна. Окрім того, у процесі вивчення епонімів, які використовуються для найменування технічних засобів, вправ, методів та прийомів, функціональних показників, зокрема, індексів, опитувальників, проб, шкал і тестів, а також вад, порушень та захворювань, вони мають коротко представити інформацію про життя та професійну діяльність людини, чие прізвище слугувало основою для їхнього утворення. З метою полегшення виконання цього завдання імена та прізвища вчених подано також мовою оригіналу. Усі запропоновані нами завдання для самостійної роботи спрямовані на підвищення володіння фаховою термінологією фізичної терапії та ерготерапії. Працюючи над визначенням етимології, студенти вчать теоретично аналізувати й синтезувати отриману шляхом власного дослідження інформацію, вони бачать, яким чином термін з'явився в українській мові і чи є він полісемантичним, шукають його відповідники в тих іноземних мовах (англійській, німецькій, французькій), які вони вивчають, детермінують його, використовуючи як медичні словники та глосарії, так і спеціалізовані вебсайти. Розуміння прикметників та абревіатур також суттєво підвищує професійну комунікативну компетентність студентів та обізнаність стосовно обраної ними спеціальності.

Ключові слова: фізична терапія, ерготерапія, дисципліна, латинська мова, медична термінологія, викладання, професійна лексика.

Olha ROMANCHUK,

orcid.org/0000-0001-8215-9741

Sc. D. (Pedagogy), Professor;

Head of Ukrainian and Foreign Languages Department

Lviv Ivan Bobersky State University of Physical Culture

(Lviv, Ukraine) olgabrvska@gmail.com

Rostyslav KOVAL,

orcid.org/0000-0001-9284-7505

Ph. D. (Philology),

Associate Professor at the Ukrainian and Foreign Languages Department

Lviv Ivan Bobersky State University of Physical Culture

(Lviv, Ukraine) kovalrostyslav@gmail.com

Liliia SVYSHCH,

orcid.org/0000-0002-4360-9700

Ph. D. (Pedagogy),

Senior Lecturer at the Ukrainian and Foreign Languages Department

Lviv Ivan Bobersky State University of Physical Culture

(Lviv, Ukraine) lilyasvysch@ukr.net

PECULIARITIES OF TEACHING MEDICAL TERMINOLOGY FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY 227 PHYSICAL THERAPY, OCCUPATIONAL THERAPY IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

The article examines the peculiarities of lexical tasks for independent work, aimed at the assimilation of medical terminology by students of the specialty 227 Physical Therapy, Occupational Therapy in higher education institutions of Ukraine during the study of the discipline "Latin Language and Medical Terminology" in the first year of the bachelor's degree. For future physical and occupational therapy specialists, it is important to learn professional terminology that encompasses vocabulary related to diagnosis, treatment, rehabilitation, and recovery. Today, scientists note that the problem of training terminologically competent students of medical universities is extremely urgent, which leads to the constant search by teachers of the Latin language and medical terminology for new innovative methods of teaching. All the terminological vocabulary that we offer for learning by students during independent work is divided into the following groups: "Departments and areas of medicine", "Professions", "Basic medical terms", "Defects, disorders and diseases", "Eponyms in physical therapy and occupational therapy", "Adjectives in physical therapy and occupational therapy", "Abbreviations in physical therapy and occupational therapy". Students should determine the etymology and explain the meaning of each term. In addition, in the process of studying eponyms used to name technical means, exercises, methods and techniques, functional indicators, in particular; indices, questionnaires, samples, scales and tests, as well as disorders and diseases, they should briefly present information about life and professional activity of the person whose surname served as the basis for their formation. In order to facilitate this task, the names and surnames of scientists are also provided in the original language. All tasks proposed by us for independent work are aimed at improving students' mastery of the physical therapy and occupational therapy terminology. Studying the definition and etymology, students learn to analyze and synthesize the information obtained through their own research, they see how the term appeared in the Ukrainian language and whether it is polysemantic. Understanding adjectives and abbreviations also significantly increases students' professional communicative competence and awareness in their specialty.

Key words: *physical therapy, occupational therapy, discipline, Latin, medical terminology, teaching, professional vocabulary.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вітчизняної вищої освіти характеризується появою нових освітніх напрямів та спеціальностей. Однією з таких спеціальностей у галузі охорони здоров'я є спеціальність 227 Фізична терапія, ерготерапія. Зважаючи на гостру потребу держави у фахівцях з фізичної терапії, ерготерапії, вища освіта за цією спеціальністю має перспективи для подальшого розвитку (Копочинська, 2021: 30). Майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії за

визначенням учених є студентами закладу вищої освіти, які набувають професійної компетентності для роботи у складі мультидисциплінарної команди з відновлення оптимального функціонування організму та якості життя людей з частковою втратою або порушеннями рухових функцій (Копочинська, 2021: 67).

Одним з напрямів забезпечення якості медичної освіти є запровадження у навчальний процес вищої школи сучасних педагогічних технологій,

зокрема, методики навчання медичної термінології студентів медичних університетів згідно з сучасними вимогами у галузі вищої медичної освіти і стандартів вищої школи, що дозволить здійснювати індивідуалізовану підготовку майбутніх фахівців відповідного профілю (Кісельова, 2013: 65). Медична термінологія – це сукупність слів і словосполучень, які використовують спеціалісти для позначення наукових понять у галузі медицини й охорони здоров'я. Саме вона має бути в центрі уваги лікарів, людей, причетних до медицини, а також викладачів спеціальних дисциплін передусім й української мови зокрема (Германович, 2021: 25). Термінологія, яка використовується у фізичній терапії та ерготерапії, має низку особливостей, про котрі піде мова далі і які слід обов'язково враховувати у процесі її викладання студентам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика викладання медичної термінології у закладах вищої освіти України привертає увагу науковців. Так, особливості формування термінологічної грамотності майбутніх медиків розглянуто у публікації Галини та Богдана Паласюків (Паласюк, 2021). Вони зазначають, що найбільшою перешкодою, що постає на шляху активного оволодіння медичною термінологією, є механічне та пасивне запам'ятовування термінів. Навчитися усвідомлено користуватися медичною термінологією можна лише завдяки поступовій, наполегливій і систематичній праці (Паласюк, 2021: 118). На їхню думку, проблема підготовки термінологічно компетентних студентів медичних вишів є надзвичайно актуальною, що зумовлює постійний пошук викладачами латинської мови та медичної термінології нових інноваційних методів і прийомів навчання, спрямованих на вдосконалення термінологічної підготовки майбутніх лікарів і провізорів, визначення перспективних напрямів активізації навчального процесу, вибір пріоритетних форм роботи на занятті (Паласюк, 2020; Паласюк, 2021). Олена Кісельова наголошує на тому, що продуктивна навчальна діяльність і самостійна робота є важливою умовою підвищення рівня термінологічної компетентності студентів, резервом вдосконалення підготовки фахівців-медиків, здатних до професійної взаємодії на міжнародному рівні сучасної науки і освіти (Кісельова, 2013: 65). Однак, нам не вдалося знайти досліджень, які стосуються проблематики викладання професійної лексики для студентів спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія під час вивчення нормативної дисципліни «Латинська мова і медична термінологія».

Формулювання цілей статті. У статті проаналізовано особливості завдань для самостійної роботи студентів спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія, які ми пропонуємо під час вивчення нормативної дисципліни «Латинська мова і медична термінологія» у Львівському державному університеті фізичної культури імені Івана Боберського.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Галина Германович відзначає, що на сучасному етапі надзвичайно актуальною є проблема формування навичок вільного й правильного володіння фаховою українською мовою, тому потрібно поглибити знання терміносистем, яке б поєднувало наукові надбання вчених різних поколінь, а також унормованої системи правил сучасного стилю українського професійного мовлення (Германович, 2021: 24). Обов'язковим для будь-якої фахової мови є вживання специфічних термінів високого рівня стандартизації, зваженість і точність формулювань (Золотухін, 2002: 11).

Латинська та грецька мови дотепер є основним джерелом розвитку й поновлення термінологічних систем різних галузей науки, у тому числі й медицини. Знання основ латинської граматики, спеціальної лексики й основного греко-латинського словотворчого фонду забезпечує професійну термінологічну грамотність спеціаліста, закладає студентам фундамент для подальшого засвоєння ними знань із профільних теоретичних і клінічних професійно-практичних дисциплін (загальної хімії, медичної біології, анатомії, гістології, фармакології), клінічних дисциплін (Паласюк, 2021: 118). Окрім цього, вивчення латини є одним із факторів, який сприяє вихованню фахівця – інтелігента з проєвропейським мисленням. Латинська мова і культура є основою сучасної європейської цивілізації та майже усіх гуманітарних наук (Патлата, 2022: 274).

Дисципліна «Латинська мова і медична термінологія» для студентів спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія обсягом 90 годин викладається упродовж перших двох семестрів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Для самостійної роботи відведено 30 годин. Ми пропонуємо студентам лексичні завдання за темами: «Розділи та напрями медицини», «Професії», «Основні медичні терміни», «Вади, порушення та захворювання», «Епоніми & топоніми у фізичній терапії та ерготерапії», «Прикметники у фізичній терапії та ерготерапії», «Абревіатури у фізичній терапії та ерготерапії». Основна увага, на нашу думку, повинна бути приділена вивченню термінології, з якою студенти зустрінуться під час опанування про-

фільних дисциплін курсу, з-поміж яких, зокрема: адаптивний спорт; біомеханіка та клінічна кінезіологія; нормальна анатомія людини; клінічний реабілітаційний менеджмент при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату / серцево-судинної та дихальної систем / функції нервової системи; неврологія та нейрохірургія; основи ерготерапії; основи медичних знань; основи практичної діяльності у фізичній терапії; пропедевтика пульмонології та кардіології; технічні засоби у фізичній терапії; травматологія та ортопедія, а також при проходженні клінічних практик. Час, відведений для самостійної роботи, доречно використати для засвоєння професійної лексики, яка дозволить їм розуміти поняття галузі та ефективно комунікувати з колегами та пацієнтами.

Розглянемо детальніше пропоновану нами тематику. Як правило, найменування основних розділів та напрямів медицини студенти першого курсу знають. До таких термінів належать: алергологія, анатомія, анестезіологія, вірусологія, гістологія, дерматологія, дефектологія, діагностика, дієтологія, епідеміологія, імунологія, кардіологія, неврологія, онкологія, ортопедія, офтальмологія, педіатрія, психіатрія, психологія, реаніматологія, ревматологія, спортивна медицина, стоматологія, травматологія, фізична та реабілітаційна медицина, фізіологія, хірургія. Однак, досвід роботи показує, що пояснення та уточнення потребують, серед інших, такі терміни: ангіологія, андрологія, артрологія, аудіологія, бальнеологія, біоінженерія, вертебрологія, гематологія, гепатологія, геріатрія, геронтологія, деонтологія, десмургія, етіологія, комбустіологія, мамологія, наномедицина, неонатологія, нефрологія, нозологія, олігофренопедагогіка, отологія, пропедевтика, пульмонологія, регенеративна медицина, санологія, синдесмологія, сомнологія, сурдологія, сурдопедагогіка, танатологія, телемедицина, телереабілітація, тиреоїдологія, тифлопедагогіка, трансфузіологія, флебологія, фоніатрія, фтизіатрія.

Окрім того, ми звертаємо особливу увагу на найменування медичних фахівців, котрі найчастіше можуть бути залучені до мультидисциплінарної команди, основу якої формують, фактично, лікар фізичної та реабілітаційної медицини, фізичний терапевт та ерготерапевт: бальнеолог, вертебролог, вертебротерапевт, геріатр, геронтолог, гідротерапевт, дефектолог, діабетолог, дієтолог, кінезіолог, кінезіотерапевт, курортолог, логопед, мануальний терапевт, масажист, невролог, олігофренопедагог, ортезист, ортопед, ортопедагог, протезист, реабілітолог, рев-

матолог, рекреолог, рефлексотерапевт, санолог, сурдопедагог, таласотерапевт, тифлопедагог, травматолог, фізіатр.

До групи «Основні медичні терміни» ми зараховуємо лексику, яка застосовується для найменування закладів зі сфери охорони здоров'я: амбулаторія, госпіталь, диспансер, клініка, курорт, лазарет, лікарня, поліклініка, санаторій, хоспіс та інші; засобів для проведення діагностики, лікування, реабілітації та відновлення, покращення життя і побуту осіб з інвалідністю: аудіопротез, бандаж, велоергометр, вертикалізатор, джгут, еспандер, інгалятор, кардіостимулятор, корсет, крісло колісне, лонгета, медбол, муляж, небулайзер, орбітрек, ортез, пандус, протез, реклінактор, ролатор, симулятор, стент, степер, суїнатор, сухий басейн, тредміл, тренажер, турнікет, татор та інші; приладів та інструментів: акуметр, антропометр, артроскоп, аудіометр, бронхоскоп, буж, вентрикулоскоп, гастроскоп, глюкометр, гоніометр, дефібрилятор, дозиметр, ендоскоп, естезіометр, зонд, каліпер, кардіограф, катетер, лапароскоп, літотриптор, манометр, неврологічний молоточок, оксигенометр, осцилограф, подометр, пульсоксиметр, сколіограф, спірометр, стетоскоп, термометр, томограф, тонометр, торакограф, флюорограф та інші; термінів, які стосуються проведення діагностики, лікування, реабілітації та відновлення: адаптація, адгеренс, акліматизація, акупунктура, ампутація, анамнез, анестезія, аускультация, аутопсія, біопсія, гемодіаліз, гімнастика, донор, дренаж, електрофорез, ендемія, епідемія, епікриз, імобілізація, імунітет, інклюзія, калістеніка, карантин, катамнез, коморбідність, комплаєнс, конкорданс, кріомасаж, курація, лаваж, лапароскопія, літотрипсія, масаж, пальпація, пандемія, патогенез, перкусія, поліморбідність, профілактика, пункція, реабілітація, реадаптація, реанімація, реконвалесценція, ремісія, рецидив, реципієнт, санація, сатурація, седація, скринінг, тейпування, теренкур, трансплантація, цистоскопія та інші; назви лікарських засобів: анальгетик, антисіолітик, антибіотик, антипіретик, антидот, антикоагулянти, діуретик, стероїди, транквілізатор та інші. До цієї ж групи відносимо терміни, утворені за допомогою терміноелемента «терапія» (θεραπεία): аеротерапія, акватерапія, амелотерапія, апітерапія, бальнеотерапія, баротерапія, бделотерапія / гірудотерапія, бібліотерапія, болюсотерапія, вакуумна терапія, вертебротерапія, вібротерапія, галотерапія, геліотерапія, гідротерапія, електротерапія, ерготерапія / окупаційна терапія, імунотерапія,

іпотерапія, каністерапія, кінезітерапія, клімато-терапія, кріотерапія, людотерапія, магнітотерапія, механотерапія, пелоїдотерапія, променева терапія / радіотерапія, псаммотерапія, психотерапія, рентгенотерапія, рефлексотерапія, спелеотерапія, таласотерапія, термотерапія, фізіотерапія, фітотерапія, хіміотерапія.

До групи «Вади, порушення та захворювання» належать такі терміни: аберація, авітаміноз, адинамія, акромегалія, акроціаноз, алопеція, амавроз, амбліопія, амнезія, аневризма, анемія, анорексія, аносія, анурія, апное, апоневроз, аритмія, артралгія, астазія-абазія, атеросклероз, аутизм, брадикардія, вірус, гангрена, гематома, геміплегія, гемоптоє, геморагія, гемофілія, гепатома, гідремія, гіпергідроз, гіперемія, гіперестезія, гіперметронія, гіпертензія, гіпертермія, гіпертонія, гіпертрофія, гіповітаміноз, гіпоглікемія, гіпоксія, гіпотонія, глаукома, гонартроз, девіація, дизартрія, диплегія, диплопія, дисгевзія, дискінезія, диспенсія, диспное, дисфагія, дисфункція, дисхроматопсія, діабет, емболія, енурез, епілепсія, інвалідність, інсульт, інфантилізм, інфаркт, інфекція, катаракта, каузалгія, кіла, кіфоз, коксартроз, кома, комоція, конвульсія, контрактура, контузія, копролалія, легастенія, лейкомія, лейкоз, лікоть гольфіста, лордоз, люмбаго, маразм, меланома, менінгіт, метастаз, метеопатія, міалгія, міастенія, мієліт, міозит, міопія, моноплегія, нанізм, невралгія, некроз, ніктурія, новоутвір, облітерація, олігофренія, остеома, остеопороз, отит, паналгія, парез, патологія, пневмонія, пневмоторакс, полідипсія, поліпное, психоз, радикуліт, рахіт, ревматизм, ринорагія, саркома, сепсис, симптом, синдром, склероз, сколіоз, стенокардія, страбізм, сурдомутизм, тахікардія, тахіпное, тенісний лікоть, тетраплегія, токсикоз, тромбоз, тумор, фантомний біль, фіброма, холецистит та інші. Для всіх зазначених вище термінів слід визначити етимологію та пояснити їх.

Епоніми і топоніми застосовуються у термінології фізичної терапії та ерготерапії для найменування технічних засобів, вправ, методів та прийомів: апарат Ілізарова (Гавриїл Ілізаров), апарат Фролова (Володимир Фролов), Бобат-терапія (Bertha & Karel Bobath), Войта-терапія (Václav Vojta), вправи Кегеля (Arnold Henry Kegel), дошки Сегена (Édouard Séguin), душ Шарко (Jean-Martin Charcot), комір Шанца (Alfred Schanz), метод Кабата (Herman Kabat), метод Козьявкіна (Володимир Козьявкін), метод Петьо (András Pető), пілатес (Joseph Pilates), прийом Геймліха (Henry Judah Heimlich), профілактор Євмінова (В'ячеслав Євмінов), рольфінг (Ida

Pauline Rolf), стремено Павліка (Arnold Pavlik), таблиця Снеллена (Herman Snellen), шина Брауна (Denis Browne), шрифт Брайля (Louis Braille); функціональних показників, зокрема, індексів: індекс Бартел (Dorothea Wilhelmine Beauchamp / Barthel), індекс Катца (Sidney Katz), індекс Кердо (István Kérdő), індекс Кетле (Adolphe Quetelet), індекс Пінье (Maurice Charles Joseph Pignet), індекс Робінсона (Brian Fyffe Robinson), індекс Тіффно (Robert Tiffeneau), індекс Хаузера (Stephen L. Hauser); опитувальників: опитувальник болю МакГілла (James McGill), опитувальник Роланда-Морріка (Martin Roland & Richard Morris); проб: проба Барре (Jean-Alexandre Barré), проба Вебера (Ernst Heinrich Weber), проба Манту (Charles Mantoux), проба Пірке (Clemens von Pirquet), проба Ромберга (Moritz Heinrich Romberg), проба Руф'є-Діксона (James-Edward Ruffier & J. Dickson), проба Сабразе (Jean Sabrazès), проба Штанге (Володимир Штанге); шкал: шкала Ангар (Virginia Argar), шкала Ашворта (Bryan Ashworth), шкала Берг (Katherine Berg), шкала Борга (Gunnar Borg), шкала Вільяма (Paul Joseph Vignos Jr.), шкала Гамільтона (Max Hamilton), шкала депресії Бека (Aaron Temkin Beck), шкала Куртцке (John Francis Kurtzke), шкала Лісхольма (Jack Lysholm), шкала Орготозо (Jean-Marc Orgogozo), шкала Ренкіна (John Rankin), шкала Тардьє (Guy Tardieu), шкала Фуґл-Мейєра (Axel R. Fugl-Meyer); тестів: Бендер геітальт-тест (Loretta Bender), Гарвардський степ-тест (John Harvard), тест Амслера (Marc Amsler), тест кубиків Коча (Samuel Calmin Kohs), тест Купера (Kenneth H. Cooper), тест Люшера (Max Lüscher), тест Ніпа (Charles S. Neer), тест Ріссера (Joseph C. Risser Sr.), тест Роршаха (Hermann Rorschach); вад, порушень та захворювань: дальтонізм (John Dalton), контрактура Дююїтрена (Guillaume Dupuytren), м'язова дистрофія Дюшена (Guillaume-Benjamin Duchenne), хвороба Альцгеймера (Alois Alzheimer), хвороба Літла (William John Little), хвороба Паркінсона (James Parkinson), синдром Дауна (John Langdon Haydon Down), синдром Елерса-Данлоса (Edvard Ehlers & Henri-Alexandre Danlos). Студенти повинні пояснити значення та коротко представити інформацію про життя та професійну діяльність людини, чиє прізвище слугувало основою для утворення відповідних епонімів. З метою полегшення виконання цього завдання імена та прізвища вчених подано також мовою оригіналу. Окрім цього, ми пропонуємо проаналізувати та пояснити низку топонімів у фізичній терапії та ерготерапії: Бостонський корсет, Бостонський тест на стресостійкість, канадська невроло-

гічна шкала, канадська шкала продуктивності праці, канадські миліци, корсет Мілуокі, лонський корсет, Міннесотський багатопрофільний опитувальник особистості, Монреальська шкала оцінки когнітивних функцій, Ноттінгемський профіль здоров'я, скандинавська / нордична ходьба, шведська гімнастика, шведська стінка, шкала Глазго-Льєж, шкала ком Глазго та інші.

Прикметники в термінології фізичної терапії та ерготерапії стосуються не лише анатомії: абдомінальний, акроміальний, альвеолярний, артеріальний, венозний, вентральний, вертебральний, дермальний, дистальний, дорсальний, дуоденальний, ембріональний, капілярний, кардіо-васкулярний, каудальний, коронарний, костальний, краніальний, мандибулярний, назальний, окципітальний, ректальний, спінальний, торакальний, церебральний та інші, а й діагностики, лікування, реабілітації та відновлення: адаптивний, аеробний, амбулаторний, анкіолітичний, антисептичний, аутогенний, біонічний, бустерний, вербальний / невербальний, гемічний, гемостатичний, геріатричний, гіпертонічний, гіпоксичний, гіпотонічний, глікемічний, госпітальний, девіантний, депресивний, дефективний, діагностичний, дренажний, ізокінетичний, імунний, імунодепресивний, імунологічний, імуносупресивний, імуноферментний, інвазивний / неінвазивний, інклюзивний, інспіраторний / експіраторний, клінічний, когортний, коморбідний, консервативний, контагіозний, корегуючий, курабельний / інкурабельний, латентний, мобільний, нозокоміальний, нутритивний, облітеруючий, обструктивний, ольфактивний, операбельний / неоперабельний, орфанний, паліативний, пальпабельний, парамедичний, перкусійний, превентивний, премортальний, продромальний, регенеративний, реконструктивний, рекурентний, репродуктивний, респіраторний, санітарний, санований, седативний, селективний, септичний, термальний, термінальний, токсикогенний, токсичний, трансмісивний, ургентний, уродинамічний, фебрильний, фтизіатричний, фтизіопульмонологічний, хронічний та інші. Студенти повинні визначити етимологію та пояснити значення кожного прикметника.

Урешті, для самостійного вивчення запропоновано найрелевантніші аббревіатури з фізичної терапії та ерготерапії з відповідним розшифруванням: БАК – біохімічний аналіз крові, БОС – бронхообструктивний синдром, ВАШ – візуальна аналогова шкала, ВВЛ – відділення відновлювального лікування, ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я, ГСН – гостра серцева недостатність, ДПП – діти з інтелектуальними порушеннями,

ДКЛ – дитяча клінічна лікарня, ДОЗ – департамент охорони здоров'я, ДЦП – дитячий церебральний параліч, ЕКГ – електрокардіограма, ЕСОЗ – електронна система охорони здоров'я, ЖЄЛ – життєва ємність легень, ЗАК – загальний аналіз крові, ЗАС – загальний аналіз сечі, ЗФП – загальна фізична підготовка, ІКт / ІМТ – індекс Кетле / маси тіла, ІПП – індивідуальна програма реабілітації, ІПХМ – Інститут паліативної та хоспісної медицини, ІХС – ішемічна хвороба серця, КПОІ – Конвенція про права осіб з інвалідністю, КТ – комп'ютерна томографія, ЛГ – лікувальна гімнастика, ЛР – легенева реабілітація, ЛФД – лікарсько-фізкультурний диспансер, ЛФК – лікувальна фізична культура, МДК – між/мультидисциплінарна команда, МКМВ – Міжнародна класифікація медичних втручань, МКФ – Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, МКХ – Міжнародна класифікація хвороб, ММТ – мануально-м'язове тестування, МОЗ – Міністерство охорони здоров'я, МРТ – магнітно-резонансна томографія, МСЕК – медико-соціальна експертна комісія, НАІУ – Національна Асамблея людей з інвалідністю України, НРЦ – навчально-реабілітаційний центр, НС – неонатальний скринінг, НСЗУ – Національна служба здоров'я України, ОРА – опорно-руховий апарат, ОСКІ – об'єктивний структурований клінічний іспит, ПТСР – посттравматичний стресовий розлад, ПХД – паліативна та хоспісна допомога, РВ – реабілітаційне відділення, РГГ – ранкова гігієнічна гімнастика, СКФТ – Світова конфедерація фізичної терапії, ТМО – територіальне медичне об'єднання, УАФТ – Українська Асоціація фізичної терапії, УЛТ – Українське лікарське товариство, УСАР – Управління соціальної адаптації та реабілітації, УТЕТ – Українське Товариство Ерготерапевтів, УТФРМ – Українське товариство фізичної та реабілітаційної медицини, ФРМ – фізична та реабілітаційна медицина, ФТЕ – фізична терапія, ерготерапія, ФТК – фізіотерапевтичний кабінет, ЦГЗ – Центр громадського здоров'я та інші.

Висновки. Усі запропоновані нами завдання спрямовані на підвищення володіння студентами фаховою термінологією фізичної терапії та ерготерапії. Працюючи над визначенням етимології, вони вчать теоретично аналізувати й синтезувати отриману шляхом власного дослідження інформацію, бачать, яким чином термін з'явився в українській мові і чи є він полісемантичним, шукають його відповідники в тих іноземних мовах (англійській, німецькій, французькій), які

вивчають, детермінують його, використовуючи як медичні словники та глосарії, так і спеціалізовані вебсайти. Історія розвитку сучасних засобів та методів фізичної терапії та ерготерапії висвітлена крізь призму епонімічних термінів, у роботі над якими студентам потрібно також представити

інформацію про життя та професійну діяльність вченого, чиє прізвище слугує основою для їх утворення. Розуміння прикметників та аббревіатур також суттєво підвищує професійну комунікативну компетентність студентів та обізнаність стосовно обраної ними спеціальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовканич А. С. Вступ до фізичної реабілітації. Львів: ЛДУФК, 2013. 184 с.
2. Германович Г. О. Медичні терміни зі соматичними компонентами в сучасній українській мові: дис. ... к-та філол. наук: 10.02.01. Львів, 2021. 319 с.
3. Золотухін Г. О., Литвиненко Н. П., Місник Н. В. Фахова мова медика. Київ: Здоров'я, 2002. 392 с.
4. Кісельова О. Г. Методика навчання медичної термінології майбутніх лікарів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 62–68.
5. Копочинська Ю. В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 571 с.
6. Мерзлікіна О. А., Гузій О. В. Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 48 с.
7. Мухін В. М. Фізична реабілітація. Київ: Олімп. літ-ра, 2009. 448 с.
8. Основи реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії: підруч. для студентів I рівня вищ. освіти: галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спец. 227 «Фізична терапія, ерготерапія» / за заг. ред. Л. О. Вакуленко, В. В. Клапчука. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2020. 372 с.
9. Паласюк Г. Б., Колодницька О. Д. Etymological aspects of developing future physicians' terminological competence as a pedagogical problem. *Медицина освіти*. 2. 2020. С. 103–107. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.2.11159>
10. Паласюк Г. Б., Паласюк Б. М. Формування термінологічної грамотності майбутніх медиків на основі етимологічної характеристики клінічних термінів з хімічним компонентом. *Медицина освіти*. 1. 2021. С. 117–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11980>
11. Патлата Г. В. Єдність вивчення української та латинської мов як базовий компонент формування мовної професійної компетенції медичних працівників. *Записки з українського мовознавства*. № 29. 2022. С. 270–284. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2022.29.262412>
12. Петрух Л. І., Головка І. М. Орфографічний словник українських медичних термінів. Львів: ЛМІ, 1992. 473 с.
13. Попадюха Ю. А. Сучасні технічні та ортопедичні засоби у реабілітації, фізичній терапії, ерготерапії. Київ: Центр учбової літератури. 2020. Т. 1. 563 с. Т. 2. 673 с.

REFERENCES

1. Vovkanych A. S. (2013). Vstup do fizychnoi rehabilitatsii [Introduction to physical rehabilitation]. Lviv: LDUFK. 184 s. [in Ukrainian].
2. Hermanovych H. O. (2021). Medychni termini zi somatychnymy komponentamy v suchasni ukrainiskii movi [Medical terms with somatic components in modern Ukrainian language]: dys. ... k-ta filol. nauk: 10.02.01. Lviv, 2021. 319 s. [in Ukrainian].
3. Zolotukhin H. O., Lytvynenko N. P., Misnyk N. V. (2002). Fakhova mova medyka [Professional language of a doctor]. Kyiv: Zdorovia. 392 s. [in Ukrainian].
4. Kiselyova O. G. (2013). Metodyka navchannia medychnoi terminolohii maibutnikh likariv [The methodic of the medical vocabulary learning for future doctors]. *The Pedagogical Process: Theory and Practice*. Is. 4. pp. 62–68. [in Ukrainian].
5. Kopychynska Y. V. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii v zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical and methodical bases of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, occupational therapy in higher education institutions]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2021. 571 s. [in Ukrainian].
6. Merzlikina O. A., Huzii O. V. (2002). Tlumachnyi slovnyk terminiv i slovopoluchen fizychnoi rehabilitatsii [Explanatory dictionary of terms and phrases of physical rehabilitation]. Lviv: VTs LNU imeni Ivana Franka. 48 s. [in Ukrainian].
7. Mukhin V. M. (2009). Fizychna rehabilitatsiia [Physical rehabilitation]: Kyiv: Olimp. lit-ra. 448 s. [in Ukrainian].
8. Osnovy rehabilitatsii, fizychnoi terapii, erhoterapii [Basics of rehabilitation, physical therapy, occupational therapy] / za zah. red. L. O. Vakulenko, V. V. Klapchuka. Ternopil: TDMU «Ukrmedknyha», 2020. 372 s. [in Ukrainian].
9. Palasiuk H. B., Kolodnytska O. D. (2020). Etymological aspects of developing future physicians' terminological competence as a pedagogical problem. *Medical Education*. 2. pp. 103–107. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.2.11159> [in English].
10. Palasiuk H. B., Palasiuk B. M. (2021). Formuvannia terminolohichnoi hramotnosti maibutnikh medykiv na osnovi etymolohichnoi kharakterystyky klinichnykh terminiv z khimichnym komponentom [Formation of terminological literacy of future medical workers on the basis of etymological characteristics of clinical terms with a chemical component]. *Medical education*. 1. 2021. pp. 117–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11980>. [in Ukrainian].
11. Patlata H. V. (2022). Yednist vyvchennia ukrainiskoi ta latynskoi mov yak bazovyi komponent formuvannia movnoi profesiinoi kompetentsii medychnykh pratsivnykiv [Unity of studying Ukrainian and Latin languages as a basic component

for successful language professional competence formation of medical workers]. *Notes on Ukrainian Linguistics*. № 29. S. 270–284. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2022.29.262412> [in Ukrainian].

12. Petrukh L. I., Holovko I. M. (1992). *Orfohrafichnyi slovnyk ukrainskykh medychnykh terminiv* [Spelling dictionary of Ukrainian medical terms]. Lviv: LMI. 473 s. [in Ukrainian].

13. Popadiukha Yu. A. (2020). *Suchasni tekhnichni ta ortopedychni zasoby u rehabilitatsii, fizychnii terapii, erhoterapii* [Modern technical and orthopedic means in rehabilitation, physical therapy, occupational therapy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 2020. T. 1. 563 s. T. 2. 673 s. [in Ukrainian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-41>**Наталія РУДА,***orcid.org/0000-0003-1776-3816**кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри східних мов**Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) natasha.rudaya.7931@gmail.com***Катерина ЖУКОВА,***orcid.org/0000-0002-3893-0129**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри східних мов**Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) zhukova.ekateryna@gmail.com***Оксана ОЗЕРСЬКА,***orcid.org/0000-0003-1481-2889**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри східних мов**Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) oksana.ozerska@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІЕРОГЛІФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

За останні роки питання підвищення ефективності та результативності навчання ієрогліфічної писемності гостро постало перед викладачами китайської та японської мов. Українська вища освіта постійно стикається з викликами, зумовленими спочатку епідемією коронавірусу, а в останній рік – військовою агресією Росії проти України. У зв'язку з цими обставинами навчання в університетах вимушено перейшло на онлайн формат, що створило певні труднощі у викладанні іноземних мов. Гостро відчуваються проблеми, пов'язані з недосконалістю методичної системи навчання. Старі форми та методи в сучасних умовах демонструють свою неефективність. Перед викладачами китайської та японської мов стоїть певний виклик: не допустити зниження якості освіти та удосконалити методи та форми викладання мов з ієрогліфічною писемністю у сучасних умовах онлайн навчання. За останнє десятиліття спостерігається стрімке зростання інтересу до вивчення китайської та японської мов. Водночас змінюється структура освіти, змінюються вимоги до рівня підготовки студентів. Особливої ваги набуває питання формування ефективної, адекватної, що відповідає вимогам освітніх стандартів сучасної методичної системи навчання східним мовам. Питання лінгводидактики, підвищення ефективності методики навчання мов з ієрогліфічною писемністю порушуються багатьма вітчизняними дослідниками. Наголошуються труднощі, пов'язані з нестачею сучасних практичних досліджень у цій галузі. Особлива складність полягає у навчанні саме ієрогліфічної писемності, оскільки онлайн навчання дуже обмеженою мірою дозволяє практикувати традиційні методики, що застосовувалися роками. Виникає необхідність у запропонованні альтернативних способів формування ієрогліфічної компетенції у студентів за допомогою сучасних засобів інформатизації та їхньої інтеграції у навчальний процес.

Ключові слова: китайська мова, японська мова, ієрогліфічна писемність, ієрогліфічна компетенція, онлайн платформи.

Nataliia RUDA,

orcid.org/0000-0003-1776-3816

Candidate of Philological Science, Assistant Professor;

Head of the Oriental Languages Department

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) natasha.rudaya.7931@gmail.com

Kateryna ZHUKOVA,

orcid.org/0000-0002-3893-0129

Candidate of Philological Science, Assistant Professor;

Assistant Professor at the Oriental Languages Department

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) zhukova.ekateryna@gmail.com

Oksana OZERSKA,

orcid.org/0000-0003-1481-2889

Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor;

Assistant Professor at the Oriental Languages Department

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) oksana.ozerska@gmail.com

FORMATION OF STUDENTS' HIEROGLYPHIC COMPETENCE WITH THE HELP OF INFORMATION TOOLS

In recent years, the problem of increasing the efficiency and effectiveness of teaching hieroglyphic writing has become acute for teachers of Chinese and Japanese languages. Ukrainian higher education constantly faces challenges caused first by the coronavirus epidemic, and in the last year by Russia's military aggression against Ukraine. Minding these circumstances, university education was forced to switch to an online format, which created certain difficulties in teaching foreign languages. Problems related to the imperfection of the methodical system of education are acutely felt. Old forms and methods in modern conditions demonstrate their inefficiency. Teachers of Chinese and Japanese languages face a certain challenge: to prevent a decline in the quality of education and to improve the methods and forms of teaching languages with hieroglyphic writing in modern conditions of online education. Over the past decade, there has been a rapid increase in interest in learning Chinese and Japanese languages. At the same time, the structure of education is changing, as well as the requirements for the level of training of students are changing. The question of forming an effective, adequate methodical system of teaching Oriental languages, which meets the requirements of the educational standards of the modern is of particular importance. Issues of linguistic didactics, increasing the effectiveness of teaching methods of languages with hieroglyphic writing are raised by many domestic researchers. The difficulties associated with the lack of modern practical research in this field are emphasized. A particular difficulty lies in learning hieroglyphic writing, since online learning allows to practice traditional methods that have been used for years to a very limited extent. There is a need to offer alternative ways of forming students' hieroglyphic competence with the help of modern informatization tools and their integration into the educational process.

Key words: *Chinese language, Japanese language, hieroglyphic writing, hieroglyphic competence, online platforms.*

Постановка проблеми. Питання підвищення ефективності та результативності навчання ієрогліфічної писемності завжди гостро стояло перед викладачами китайської та японської мов. Однак наразі ця проблема стає особливо актуальною. В останні роки українська вища освіта постійно стикається з викликами, зумовленими спочатку епідемією коронавірусу, а в останній рік – військовою агресією Росії проти України. У зв'язку з цими обставинами навчання в університетах вимушено перейшло на онлайн формат, що, безумовно, створює певні труднощі у викладанні іноземних мов. Гостро відчуються проблеми, пов'язані з недосконалістю методичної системи навчання. Старі форми та методи в сучасних умовах демонстру-

ють свою неефективність і змушують викладачів буквально «на ходу», поспіхом вигадувати нові методики чи вдосконалювати минулі. З одного боку, вважаємо це позитивним фактом у розвитку методичної науки. З іншого боку, такий поспіх і брак часу на апробації запропонованих методик призводить до втрати якості навчання. Крім того, все це відбувається на тлі важкого психоемоційного стану, як викладачів, так і студентів, про що згадують і працівники МОН України, і ректори університетів (Міністерство освіти і науки України «Серпнева Конференція», 2022: 14).

Українське університетське сходознавство дуже високо зарекомендувало себе на міжнародній арені. Підтвердженням цього є високі досяг-

нення студентів у різних міжнародних змаганнях, престижне працевлаштування та подальші кар'єрні можливості випускників кафедр східних мов. Таким чином, перед викладачами китайської та японської мов стоїть певний виклик: не допустити зниження якості освіти та удосконалити методи та форми викладання мов з ієрогліфічною писемністю у сучасних умовах онлайн навчання.

Аналіз досліджень. За останнє десятиліття спостерігається стрімке зростання інтересу до вивчення китайської та японської мов. Водночас змінюється структура освіти, змінюються вимоги до рівня підготовки студентів. Очевидно, що особливої ваги набуває питання формування ефективної, адекватної, що відповідає вимогам освітніх стандартів сучасної методичної системи навчання східним мовам. Питання лінгводидактики, підвищення ефективності методики навчання мов з ієрогліфічною писемністю порушують багато вітчизняних дослідників: О. В. Асадчих (Асадчих, 2017), К. Є. Жукова (Жукова, Артюх, 2016), Ю. В. Локшина (Локшина, 2014), Н. А. Моцак (Моцак, 2012), Ю. С. Наумова (Наумова, 2019), В. Л. Пирогов (Пирогов, 2014), В. Ф. Резаненко (Резаненко, 1996), М. С. Федоришин (Федоришин, 2007). Наголошуються такі труднощі, як нестача сучасних практичних досліджень у цій галузі. Особлива складність полягає у навчанні саме ієрогліфічної писемності, оскільки онлайн навчання дуже обмеженою мірою дозволяє практикувати традиційні методики, що застосовувалися роками. Як зазначає Ю.С. Наумова, в культурі з ієрогліфічними типом письма провідним є рівень об'єктивації смислів, що відбувається при зоровому сприйманні графічних одиниць мови. Все це потребує розвитку особливої здатності студентів сприймати і розуміти концептуальний образ відмінного від звичного письмового знаку через впровадження специфічних цій різниці методів (Наумова, 2019: 7).

Мета статті полягає у запропонованні альтернативних способів формування ієрогліфічної компетенції у студентів за допомогою сучасних засобів інформатизації.

Виклад основного матеріалу. Автори цієї статті, ґрунтуючись на власному багаторічному досвіді, стверджують, що сучасні підручники не пристосовані для навчання ієрогліфічної писемності у наших реаліях. Зазначається, що у існуючих підручниках зміст навчання ієрогліфічного письма та система роботи з ієрогліфічним матеріалом не відповідають особливостям онлайн викладання, відповідно, не здатні формувати ієрогліфічну компетенцію у студентів, що є

однією з обов'язкових умов відповідних освітніх програм.

В той же час онлайн платформи пропонують багато форм робіт, які дозволяють відпрацювати вивчений матеріал, відмовившись від традиційного прописування. Наприклад, платформа Purple Culture (Purple Culture) допомагає генерувати традиційні китайські прописи за матеріалами будь-якого уроку, з вказівкою на вимову або без неї, які можна роздрукувати для самостійної роботи. Слушним варіантом є прописи, в яких зазначена послідовність написання рисок. Також на базі цієї платформи можна зробити вправи, які допоможуть розвинути навички аналізу структури китайського ієрогліфа. Серед таких вправ «дописати риси, яких не вистачає в ієрогліфі» або «дописати графеми, яких не вистачає». Такі види вправ націлені на усвідомлення закономірностей побудови ієрогліфічного знаку, його структури та складових елементів. Також ефективним є завдання, де з різних графем пропонується скласти ієрогліф. Залежно від етапу і мети навчання, є можливість залишити підказку у вигляді читання ієрогліфа або приборати її.

Серед інших цікавих вправ, які можна використати як варіант самостійної роботи, або як заохочувальний матеріал в аудиторії зі студентами молодшого віку, що вивчають китайську, це складання пазлів з ієрогліфами, пошук словосполучень та фраз в масиві ієрогліфів та інше. На платформі Purple Culture можна згенерувати навіть ієрогліфи-розмальовки.

Різноманітні додатки на телефон також можуть допомогти приховати рутинну роботу, замінити прописування на папері «прописуванням» на телефоні. Серед додатків, спрямованих в основному на відпрацювання лексики та базової граматики, можна виділити «Drops» (Drops), який може використовуватися для вивчення базових графем китайської та японської мов. На телефоні можна відпрацювати порядок написання рисок в графемах, а також познайомитися з їх значеннями, що закладає важливу навичку сприймати ієрогліф як поєднання графем, значення яких пов'язано зі значенням ієрогліфа.

У сучасному інтернет просторі для вивчення японської писемності існує велика кількість різноманітних ресурсів. Кожна з таких інтернет платформ, сайтів, програм має свої особливості, а саме різні мови для обслуговування контенту (але переважна більшість англійською мовою), певний рівень вивчення (початковий, середній, просунутий або декілька рівнів) Існують платформи, спрямовані на загальне ознайомлення, інтенсивне

засвоєння матеріалу або перевірку рівня вже отриманих знань. Також за джерелом надання інформації можна відокремити офіційні сайти іспитів з японської мови, японських компаній, спілок вчителів японської мови тощо.

Спочатку розглянемо безумовно найбільш популярний сайт серед тих, хто вивчає японську мову і планує найближчим часом скласти іспит з японської мови, щоб мати можливість навчатися або працювати в Японії або отримати офіційне підтвердження наявного рівня володіння японською мовою. Це офіційний сайт 日本語能力試験 (Nihongo nohyoku shiken). Інформацію з сайту можна отримати японською і англійською мовами. Сайт може бути корисним для тих, хто вже має певний рівень володіння японською писемністю і хоче перевірити свої знання. На сайті містяться приклади завдань з різних аспектів вивчення мови, зокрема знання лексики і ієрогліфів японської мови, які невід'ємно пов'язані один з одним. Наприклад, є завдання, в яких потрібно записати ієрогліфами слова, які надані японською абеткою (канюю) і навпаки, або обрати правильний варіант написання слова ієрогліфами з чотирьох варіантів. На сайті є відповіді до тестових завдань, тому кожен може самостійно перевірити правильність їх виконання. В цілому, сайт містить достатньо завдань для ефективної перевірки рівня володіння японською писемністю.

Також цікавим є офіційний сайт NHK World-Japan (NHK World-Japan), на якому можна отримати інформацію і початкові знання з ієрогліфіки і кани (хірагани і катакани). До кожного знаку кани (японської абетки) надається послідовність написання, а значення кожного ієрогліфа пояснюється за допомогою аудіофайла. Також є рекомендації щодо найбільш ефективних додатків, які можна додатково завантажити для вивчення японської писемності.

Окремої уваги заслуговує японський онлайн словник Yarxi (Yarxi), який є дуже популярним серед студентів, які вивчають японську мову. Особливістю цього словника є те, що за його допомогою можна не тільки знайти потрібний ієрогліф за його читанням, значенням, кількістю рис, радикалом, але й просто написавши його пальцем або стилусом. Також цінним є те, що в ньому надається інформація про ієрогліф, приклади його поєднання з іншими ієрогліфами в словах, приклади їх правильної вимови. Крім того, в цьому словникові містяться тести для повторення і закріплення.

Цікавою платформою для вивчення японських ієрогліфів є програма для запам'ятовування текстової, графічної і звукової інформації Anki (Anki).

Вона доступна більш, ніж на 15 мовах світу, але сама назва програми японська, адже anki 暗記 означає «запам'ятовування». У програмі передбачені спеціальні функції для вивчення японської писемності. Наприклад, під час вводу ієрогліфу у поле «запитання», у полі «відповідь» може автоматично з'являтися відповідь на фуригані (читання ієрогліфа). Є можливість завантажити у великій бібліотеці Anki колоди слів, які вже є готовими для використання. Але ми вважаємо більш ефективним все ж таки створення власних карток і формування деки самостійно. А в описі до слів доречно долучати якомога більше асоціативних зв'язків, а саме, де це слово зустрілося, в яких поєднаннях вживається. Створюючи нову картку, можна, крім опису слова, додавати малюнок або звук, записавши свою власну вимову або використати файл з професійним озвученням, яке можна отримати на сайті Forvo. Додаток Ankiweb дозволить синхронізувати картки між декількома своїми пристроями.

Дуже схожою за функціоналом є ще одна унікальна онлайн платформа для вивчення японських слів і ієрогліфів для iOS і Android – Memrise (Memrise). На цій платформі студенти мають можливість поповнювати і повторювати набір лексики і ієрогліфів. Також можна не тільки обирати для вивчення готовий курс японських слів і ієрогліфів, але й, як і в Anki, створювати свій набір. Ця програма автоматично пропонує тренування короткострокової і довгострокової пам'яті за допомогою систематичного нагадування і закріплення вивчених слів та ієрогліфів. Також цікавою є можливість знайти друзів і позмагатися з ними щодо інтенсивності навчання, що дуже мотивує і надихає на подальше навчання.

Фундаментальним ресурсом для вивчення японських ієрогліфів є японська платформа Kanji alive (Kanji alive). Цей ресурс доступний японською та англійською мовами. Тут можна швидко знайти потрібний ієрогліф за допомогою різних ознак, чи то його Опуомі (китайським читанням) катаканюю, або Кипуомі (японським читанням) хіраганюю, або за значенням англійською мовою. Також є функція розширеного пошуку, коли можна відшукати потрібний ієрогліф за його читанням Romaji (латинською транскрипцією) або японською абеткою. Крім того, доступний пошук за радикалом, рисами, їх кількістю, можливістю знайти потрібний ієрогліф у тексті. До кожного ієрогліфа надається послідовність написання звичайною ручкою і пензлем з анімацією, яку можна зупинити у потрібному місці. Дуже цікавою і ефективною, на наш погляд, є можливість

зрозуміти значення кожного ієрогліфа за допомогою тлумачення значення його радикала та інших складових з історичної точки зору, зрозумівши його етимологію. До ієрогліфів надається мнемонічна підказка для того, щоб допомогти підібрати належну асоціацію з компонентами цього ієрогліфа для кращого його запам'ятовування. Також можна візуально порівняти, як виглядає один і той же ієрогліф, написаний у різних стилях. Крім того, на цій платформі можна знайти окремі ресурси для студентів-початківців, які вивчають японські ієрогліфи. Один надається у форматі PDF – Introduction to Kanji (Introduction to Kanji), де можна отримати базові знання з основ японської ієрогліфіки, а також ще один ресурс The 214 traditional kanji radicals and their variants (The 214 traditional kanji radicals and their variants), де міститься детальна інформація про перші 214 ієрогліфів. Зазвичай студентам рекомендовано засвоїти ці два ресурси перед застосуванням основної платформи Kanji alive.

Цінним є те, що всі матеріали цього ресурсу є безкоштовними, а також є можливість використовувати їх для створення власних ресурсів для вивчення японської ієрогліфічної писемності. Треба зазначити, що контент цього ресурсу був створений викладачами японської мови, які є носіями мови, тому вся подана інформація є детально висвітленою і систематизованою.

Таким чином, усі вище наведені інтернет ресурси з вивчення японської ієрогліфічної писем-

ності можуть слугувати ефективними засобами отримання фундаментальних базових знань за допомогою сучасних інформаційних технологій, що дозволяє рекомендувати їх для застосування у навчальному процесі при підготовці студентів філологічних спеціальностей в умовах онлайн навчання.

Висновки. Підсумовуючи все сказане вище, можемо стверджувати, що в сучасному інтернет просторі існує достатня кількість ресурсів для якісного опанування ієрогліфічною писемністю. Студенти будь-якого рівня володіння китайською чи японською можуть знайти собі потрібні ресурси для тренування навичок письма. Суттєвим викликом перед викладачами постає проблема органічного використання наведених вище платформ під час навчального процесу. Одним з не вирішених питань є питання контролю за виконанням завдань та отриманими результатами. На даний період можемо вважати відпрацювання навичок ієрогліфічного письма одним з видів самостійної або індивідуальної роботи студентів. Таким чином, можемо зазначити, що, хоча сучасна вітчизняна лінгводидактика активно поповнюється новими методами та формами викладання навчального матеріалу, тим не менш, деякі питання, зокрема пов'язані з формуванням ієрогліфічної компетенції, ще знаходяться у стадії вирішення. Усім сказаним вище визначається подальша перспектива вітчизняних методологічних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асадчих О. В. Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 1. С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_1_3
2. Жукова К. Є., Артюх О. І. Основи китайської ієрогліфіки: навч. посіб. для студентів, які вивчають китайську мову. Харків: ХНПУ, 2016. 168 с.
3. Локшина Ю. В. Використання вебінарів при викладанні японської мови. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. Вип. 49. С. 115–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2014_49_22
4. Моцак Н. А. Каліграфія як одне з найважливіших явищ в мистецтві Японії та бажаний компонент в освіті філолога-японіста. *Четверта міжнародна наук.- практи. конф. з японістики*. Київ, 2012.
5. Наумова Ю. С. Особливості засвоєння візуально-семантичних образів студентами у процесі вивчення іноземної мови з ієрогліфічною писемністю. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2019. 276 с.
6. Пирогов В.Л. Динаміка японської мови і писемності в контексті дихотомії «ієрогліф – вимовне слово»: порівняльно-типологічний аспект. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. Вип. 49. С. 76–81.
7. Резаненко В. Ф. Формально-змістові взаємозв'язки елементів сучасної ієрогліфічної писемності : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15. К., 1996. 431 с.
8. Резаненко В. Ф. Семантическая структура иероглифической письменности : (Базовые структур. элементы): учеб. пособие. К. : КГУ, 1985. 132 с.
9. Резаненко В. Ф. Зрительно-звуковая опора восприятия идеограмм: метод. рекомендации по изуч. яп. яз. / Киев: КГУ, 1978. 46 с.
10. Федоришин М. С. Особливості викладання основ японського письма у Львівській політехніці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Проблеми лінгвістики науково-технічного тексту*. Львів, 2007. № 586. С. 39–42.
11. Міністерство освіти і науки України «Серпнева Конференція», 2022. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serpneva/serpneva-konferencia_2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukr.ayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf

12. Purple Culture. URL: https://www.purpleculture.net/chinese_handwriting_input/https://languagedrops.com/language/learn-mandarin-chinese
13. Drops. URL: <https://languagedrops.com/language/learn-mandarin-chinese>
14. Nihongo noryoku shiken. URL: <http://www.jlpt.jp/>
15. NHK World-Japan. URL: <https://www.nhk.or.jp/lesson/en/letters/kanji.html>
16. Yarxi. URL: <http://www.susi.ru/yarxi/>
17. Anki. URL: <https://apps.ankiweb.net/>
18. Memrise. URL: <https://www.memrise.com/>
19. Kanji alive. URL: <https://app.kanjialive.com/>
20. Introduction to Kanji. URL: <https://kanjialive.com/wp-content/uploads/2012/09/intro-to-kanji.pdf>
21. The 214 traditional kanji radicals and their variants. URL: <https://kanjialive.com/214-traditional-kanji-radicals/>

REFERENCES

1. Asadchyk O. V. Suchasnyi stan navchannia yaponskoi movy dlia akademichnykh tsilei v movnykh VNZ Ukrainy. [The current state of teaching Japanese for academic purposes in language universities of Ukraine] ScienceRise. Pedagogical Education. 2017. № 1. S. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_1_3 [in Ukrainian].
2. Zhukova K. Ye., Artiukh O. I. Osnovy kytajskoi iierohlifiki: navch. posib. dlia studentiv, yaki vyvchaut kytajsku movu. [Fundamentals of Chinese Hieroglyphics: A Study Guide for Chinese Language Students]. Kharkiv: KhNPU, 2016. 168 s. [in Ukrainian].
3. Lokshyna Yu. V. Vykorystannia vebinariv pry vykladanni yaponskoi movy. Movni i kontseptualni kartyny svitu. [The use of webinars in teaching Japanese. Linguistic and conceptual pictures of the world]. 2014. Vyp. 49. S. 115–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2014_49_22 [in Ukrainian].
4. Motsak N. A. Kalihrafia yak odne z naivazhlyvishykh yavlyshch v mystetstvi Yaponii ta bazhanyi komponent v osviti filoloha-yaponista. [Calligraphy as one of the most important phenomena in the art of Japan and a desirable component in the education of a Japanese philologist]. Chetverta mizhnarodna nauk.- prakt. konf. z yaponistyky. Kyiv, 2012. [in Ukrainian].
5. Naumova Yu. S. Osoblyvosti zasvoiennia vizualno-semantichnykh obraziv studentamy u protsesi vyvchennia inozemnoi movy z iierohlifichnoiu pysemnistiu. [Peculiarities of assimilation of visual and semantic images by students in the process of learning a foreign language with hieroglyphic writing]. Dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. K., 2019. 276 s. [in Ukrainian].
6. Pyrohov V.L. Dynamika yaponskoi movy i pysemnosti v konteksti dykhotomii «iierohlif – vymovne slovo»: porivnialno-typolohichniy aspekt. Movni i kontseptualni kartyny svitu. [Dynamics of Japanese language and writing in the context of the dichotomy “hieroglyph – pronunciation word”: comparative typological aspect]. 2014. Vyp. 49. S. 76–81. [in Ukrainian].
7. Rezanenko V. F. Formalno-zmistovi vzaïmozv'язky elementiv suchasnoi iierohlifichnoi pysemnosti [Formal and content interrelations of elements of modern hieroglyphic writing]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.15. K., 1996. 431 s. [in Ukrainian].
8. Rezanenko V. F. Semanticheskaya struktura ieroglificheskoy pismennosti : (Bazovyie struktur. elementy) [Semantic structure of hieroglyphic literacy : (Basic structures. elements)]: ucheb. posobie. / K. : KGU, 1985. 132 s. [in Russian].
9. Rezanenko V. F. Zritelno-zvukovaya opora vospriyatiya ideogramm: metod. rekomendatsii po izuch. yap. yaz. [Visual-sound support for the promotion of ideograms] / Kiev: KGU, 1978. 46 s. [in Russian].
10. Fedoryshyn M. S. Osoblyvosti vykladannia osnov yaponskoho pysma u Lvivskii politekhnitsi. [Peculiarities of teaching the basics of Japanese writing at Lviv Polytechnic]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Problemy lnhvictytky naukovo-tekhnichnoho tekstu. Lviv, 2007. № 586. S. 39–42. [in Ukrainian].
11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy «Serpneva Konferentsiia», [Ministry of Education and Science of Ukraine “August Conference”]. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukr.ayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> [in Ukrainian].
12. Purple Culture. URL: https://www.purpleculture.net/chinese_handwriting_input/https://languagedrops.com/language/learn-mandarin-chinese
13. Drops. URL: <https://languagedrops.com/language/learn-mandarin-chinese>
14. Nihongo noryoku shiken. URL: <http://www.jlpt.jp/>
15. NHK World-Japan. URL: <https://www.nhk.or.jp/lesson/en/letters/kanji.html>
16. Yarxi. URL: <http://www.susi.ru/yarxi/>
17. Anki. URL: <https://apps.ankiweb.net/>
18. Memrise. URL: <https://www.memrise.com/>
19. Kanji alive. URL: <https://app.kanjialive.com/>
20. Introduction to Kanji. URL: <https://kanjialive.com/wp-content/uploads/2012/09/intro-to-kanji.pdf>
21. The 214 traditional kanji radicals and their variants. URL: <https://kanjialive.com/214-traditional-kanji-radicals/>

УДК 37.013.42:398.21(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-42>**Юлія РУДЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-3663-6567

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) yurudenko@cuspu.edu.ua

КАЗКОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті проаналізовано роботу фахівця соціальної сфери з різними категоріями клієнтів за допомогою методу казкотерапії. Охарактеризовані основні функції фахівця та визначено, які із них можуть бути реалізовані під час використання методу казкотерапії (зокрема проаналізовані діагностична, прогностична, профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична та комунікативна функції). Під час роботи соціальний працівник може визначити стан клієнта, поставити основну мету для подальшої роботи, побачити конфліктні аспекти, ресурси, потенціал. Особистість розкривається перед фахівцем, вивільнює свої творчі здібності та одночасно надає необхідну інформацію. Під час використання казкотерапії соціальний працівник може побачити можливість виникнення проблемної ситуації і своєчасно її попередити. А також створити умови для попередження відхилень в поведінці клієнта, звернувши увагу на можливі негативні наслідки діяльності. Також під час реалізації методу фахівець може програти/передбачити різні варіанти технологій соціально-педагогічної діяльності та вибрати серед них саме ті, які б забезпечили максимальну результативність у роботі з клієнтами. Використання методу казкотерапії з метою корекційного впливу передбачає використання психокорекційних казок для м'якого впливу на поведінку особистості. Тобто за допомогою казки фахівець може допомогти клієнтові замінити моделі поведінки на більш продуктивні.

Враховано, що казкотерапія впливає на розвиток креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень. Застосування казки є важливим кроком для формування особистісних якостей та загальнолюдських цінностей клієнта. Саме казка як активне навіювання (не директивне) містить у своїх символах зашифровані психологічні характеристики, моделі поведінки, соціальні переконання і тим самим впливає на становлення або зміну особистості.

Ключові слова: соціальна робота, клієнти, фахівець соціальної сфери, казка, казкотерапія.

Yuliya RUDENKO,

orcid.org/0000-0002-3663-6567

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

(Kropivnytskyi, Ukraine) yurudenko@cuspu.edu.ua

FAIRY-TALE THERAPY IN SOCIAL WORK

The article analyzes the work of a specialist in the social sphere with different categories of clients using the method of fairy-tale therapy. The main functions of a specialist are characterized and it is determined which of them can be implemented when using the method of fairy-tale therapy (in particular, the diagnostic, prognostic, preventive, correctional-rehabilitation, social-therapeutic and communicative functions are analyzed). During the work, the social worker can determine the client's condition, set the main goal for further work, and see conflicting aspects, resources, potential. The personality reveals itself to the specialist, unleashes its creative abilities and at the same time provides the necessary information. During the use of fairy-tale therapy, the social worker can see the possibility of a problematic situation and warn of it in a timely manner. And also create conditions to prevent deviations in the client's behavior, paying attention to the possible negative consequences of the activity. Also, during the implementation of the method, the specialist can play/anticipate various options for technologies of socio-pedagogical activity and choose among them exactly those that would ensure maximum effectiveness in working with clients. The use of the method of fairy-tale therapy for the purpose of corrective influence involves the use of psycho-corrective fairy tales for a gentle influence on the behavior of the individual. That is, with the help of a fairy tale, the specialist can help the client replace behavior patterns with more productive ones.

Taken into consideration, that fairy-tale therapy affects the development of individual creativity as an expansion of the spectrum of alternative solutions. The use of a fairy tale is an important step for the formation of the client's personal qualities and human values. It is the fairy tale as an active suggestion (non-directive) that contains encrypted psychological characteristics, behavior patterns, and social beliefs in its symbols and thereby influences the formation or change of personality.

Key words: social work, clients, specialist in the social sphere, fairy tale, fairy tale therapy.

Постановка проблеми. Події останніх років в Україні викликали ще більшу потребу в наданні кваліфікованої допомоги фахівців соціальної сфери людям, які потрапляють в складні життєві ситуації. У Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Концепції розвитку освіти в Україні на період 2021 року», у Законі України «Про соціальні послуги» зазначається про визнання людини найвищою цінністю, про надання пріоритету не лише фізичному, але й моральному, естетичному та психологічному розвитку особистості, наголошується на важливості використання потенціалу мистецтва для впливу на психологічний стан людини, що зумовлює пошук соціальними працівниками нових, більш ефективних та універсальних методів роботи з клієнтами (Полторак, 2014: 6). Тому сучасний соціальний працівник має володіти та вільно використовувати у своїй практичній діяльності форми та методи роботи з різними категоріями клієнтів. Одним із таких методів є метод казкотерапії.

Аналіз досліджень. Казкотерапія – метод психологічної корекції особистості дитини за допомогою читання/прослуховування спеціально підібраних текстів народної фантастичної прози або літературних казкових творів (URL: <https://vue.gov.ua/Казкотерапія>). В Україні розробкою цього методу в педагогічній та психологічній практиці займаються О. Бреусенко-Кузнецов, Г. Нижник, Д. Соколов, Л. Терлецька, Л. Полторак, Н. Цибуля та інші. Використанню казкотерапії в соціально-педагогічній роботі присвячені роботи С. Савченко, О. Івановської, Н. Шкаріної, які розглядають казку як засіб розвитку, виховання та соціалізації особистості.

Метою статті є розкриття функціонально-змістовного наповнення практичної діяльності фахівця соціальної сфери із використанням методу казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Казкотерапія – це словесний метод арт-терапії, який покликаний допомогти людині в особистісному зростанні. Її основним напрямком є збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я з метою формування Я-концепції особистості, усвідомлення її значущості та почуття гармонії з зовнішнім світом (Замелюк, Міліщук, 2019: 41–42).

Казка навчає, попереджає, заохочує клієнта діяти. В ній можуть проявитися потенційні можливості людини, здійснитися мрії і, що дуже важливо, в казці є почуття безпеки та збереження таємниці.

Казки сприяють активності клієнта, самостійності, емоційності та розвитку творчих здібностей.

Соціальний працівник, надаючи допомогу різним категоріям клієнтів, зокрема дітям дошкільного, молодшого шкільного віку, підліткам, дорослим, може використовувати казкотерапію. Оскільки казки викликають емоційну реакцію, звертаючись до свідомості дітей/дорослого та їх підсвідомого. Вони дозволяють виходити за рамки життя, встановлені в суспільстві; дозволяють не дотримуватись правил мікросередовища, а досліджувати, фантазувати, творити. Дитина/дорослий, як правило, ідентифікує себе з головним героєм і може таким чином подивитися на себе і свої проблеми зі сторони, може не боятися їх висловити, обговорити з соціальним працівником.

У казках зустрічається багато ситуацій і проблем, які переживає людина в реальному житті (взаємодопомога, ізоляція, кохання, боротьба за життя, сирітство, моральне та економічне насилля тощо). Тому під час проговорення (придумування, змінення) казки клієнт має змогу вирішити власні проблеми, поборовши їх у казці.

Саме в казці клієнт відчуває психологічну безпеку, оскільки може завжди змінити хід подій, використати чари, вирішити проблеми, наділити себе (головного героя) певними якостями, які в реальному житті йому непритаманні.

Отже, ми можемо стверджувати, що казкотерапія успішно використовується для вирішення різних проблем клієнтів. В роботі соціального працівника вона може бути використана для діагностики, розвитку та впливу на особистість клієнта. Однак, враховуючи функції професійної діяльності фахівця соціальної сфери, можемо вказувати і на ширший спектр її використання.

На сьогодні існує велика кількість класифікацій функцій соціального працівника. Зверева І. Д. звертає свою увагу на таку класифікацію: діагностично-прогностична, посередницька, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна упереджувально-профілактична, евристична (Зверева, 2006: 48–50).

Зупинимось на класифікації, яку виділяють більшість дослідників. До таких функцій належать: комунікативна, організаторська, прогностична, охоронно-захисна, діагностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична.

На нашу думку, метод казкотерапії може бути використаний для реалізації таких функцій як діагностична, прогностична, профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична та комунікативна. Наведемо приклади з реалізації деяких із функцій. Діагностична функція передбачає дослідження, аналіз та оцінку клієнта,

особливостей його взаємодії з соціумом. За допомогою казки фахівець може отримати інформацію про внутрішній світ клієнта, його взаємостосунки з оточуючими, конфліктні ситуації, рольову поведінку особистості, особливості її цілепокладання, шляхи досягнення мети, самореалізацію тощо.

Дуже важливими моментами казкотерапевтичної діагностики є те, що під час роботи соціальний працівник може визначити стан клієнта, поставити основну мету для подальшої роботи, побачити конфліктні аспекти, ресурси, потенціал. Особистість розкривається перед фахівцем, вивільнює свої творчі здібності та одночасно надає необхідну інформацію. В процесі діагностики інтерпретація продукту відбувається безоцінно, звертається увага на почуття клієнта та фахівця.

Казкотерапія може допомогти клієнтові полегшити процес розуміння та усвідомлення своїх емоційних реакцій, дати соціально прийнятний вихід емоціям гніву, страждання, страху та іншим негативним почуттям, надати матеріал для інтерпретацій і діагностичних висновків (Магдисюк, Федоренко, Замелюк, 2019: 60).

Тому можна виділити такі форми казкотерапевтичної проєктивної діагностики:

- вербальна (створення, переписування, зміна казки з її аналізом);
- невербальна (малювання за сюжетом казки, створення ляльок);
- змішана (створення ляльки і написання про неї казки) (Філь, 2008: 230).

Також варто зазначити, що за допомогою казки фахівець соціальної сфери може реалізувати і таку функцію, як прогностична. Дана функція полягає в передбаченні результатів зусиль педагога соціального в школі або соціального працівника щодо різних аспектів його професійної діяльності. Тобто фахівець має програти/передбачити різні варіанти технологій соціально-педагогічної діяльності та вибрати серед них саме ті, які б забезпечили максимальну результативність.

Під час використання казкотерапії фахівець може побачити можливість виникнення проблемної ситуації і своєчасно її попередити. А також створити умови для попередження відхилень в поведінці клієнта, звернувши увагу на можливі негативні наслідки діяльності. Таким чином буде реалізована попереджувально-профілактична функція, яка має на меті, виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, забезпечення умов для формування соціально позитивної спрямованості особистості.

Для того, щоб зрозуміти цінність казки під час реалізації прогностичної та попереджувально-профілактичної функції, варто звернутися до її основних характеристик. У казці в символічній формі міститься інформація про те, як влаштований світ; що відбувається з людиною в певні періоди її життя; які етапи проходить людина для самореалізації; яку небезпеку, труднощі може зустріти людина у своєму житті та як з ними впоратися; яким цінностями варто керуватися у житті та побудувати справжню любов і дружбу; як налагодити взаємостосунки з дітьми та батьками; як навчитися досягати поставленої мети, як навчитися пробачати тощо. Все це може стати в нагоді фахівцеві під час вирішення складної життєвої ситуації, в яку потрапив клієнт. Оскільки під час використання казкотерапії, фахівець має прийняти клієнта таким, яким він є, розглянути події в казці з різних сторін та поставити перед ним перспективні задачі.

Прогностична функція реалізується через представлення клієнтові через казку не лише сьогодення, але й майбутнього. Досягти цієї мети можна, аналізуючи казку разом з клієнтом, відповідаючи на його питання. В кінцевому рахунку це допоможе дізнатися про особливості поведінки клієнта, бачення ним навколишнього світу та визначити стратегію подальшої поведінки.

Корекційно-реабілітаційна функція – це кінцевий результат, який необхідно отримати в кінці казкотерапії. Вона передбачає роботу щодо зміни та вдосконалення особистісних якостей клієнта, особливостей життєдіяльності, а також створення умов для розвитку потенційних можливостей людей з інвалідністю для активного їх залучення в суспільне життя.

Використання методу казкотерапії з метою корекційного впливу передбачає використання психокорекційних казок для м'якого впливу на поведінку особистості. Тобто за допомогою казки фахівець може допомогти клієнтові замінити моделі поведінки на більш продуктивні.

Казка допомагає перенести казковий зміст у реальність, утворити відповідні зв'язки між поведінкою в реальному житті та казковими подіями. Німецький психотерапевт Н. Пезешкіан виокремлює такі психокорекційні функції казки: 1) функція дзеркала (зміст казки стає дзеркалом, який відображає внутрішній світ людини); 2) функція моделі (казка допомагає програвати різні конфліктні ситуації та показує можливі способи їх вирішення, наслідки окремих способів їх вирішення); 3) функція опосередкування (казка є посередником між клієнтом і фахівцем, зни-

жуючи тим самим супротив клієнта); 4) функція зберігання досвіду (після закінчення психокорекційної роботи казка продовжує впливати на поведінку клієнта); 5) функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку (казка може повернути клієнта в минуле, згадати яким він був колись); 6) функція альтернативної концепції (казка пропонує клієнтові альтернативний варіант вирішення проблеми, який він може прийняти або заперечити); 7) функція змінення позиції (правильно підібрана казка може допомогти клієнтові подивитися на себе або свою ситуацію зі сторони і змінити своє ставлення до ситуації, яка відбувається) (Шестопад, 2020: 144).

Таким чином, метод казкотерапії впливає на розвиток креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень. Застосування казки є важливим кроком для формування особистісних якостей та загальнолюдських цінностей, які актуальні у наш час. Саме казка як активне навіювання (не директивне) містить у своїх символах зашифровані психологічні характеристики, моделі поведінки, соціальні переконання і тим самим впливає на становлення або зміну особистості.

Переваги казки як літературного жанру є безумовними. Читаючи казку, кожен має своє розуміння і свою інтерпретацію, вкладає у неї свій зміст. Тому казка може бути використана в таких аспектах: 1. Використання казки як метафори. Текст і образи казок викликають вільні асоціації, що стосуються особистого життя клієнта. Потім ці метафори та асоціації можуть бути обговорені з фахівцем. 2. Малювання за мотивами казки. Вільні асоціації проявляються в малюнку, і далі можливий аналіз отриманого графічного матеріалу. 3. Обговорення поведінки та мотивів дій персонажа слугує приводом до обговорення цінностей поведінки людини, виявляє систему оцінок людини в категоріях «добре-погано». 4. Програвання епізодів казки. Програвання епізодів дає можливість клієнтові відчувати деякі емоційно значущі ситуації та програти емоції. 5. Використання казки як притчі-повчання. Підказка за допомогою метафори варіанту вирішення ситуації. 6. Творча робота за мотивами казки (дописування, переписування, робота з казкою).

Під час казкотерапії відсутня дидактичність. У казці немає прямої вказівки як діяти в тій чи іншій ситуації, немає прямих повчань, і тому це не викликає опору з боку клієнта. Казка лише дає натяк, підносить читачеві урок, але в ній відсутня мораль. Просто розповідь. А вже висновки робить клієнт сам.

Позитивним у казкотерапії ми визначаємо також сам стан героя (з яким, як правило, асоціює себе клієнт). Не існує казок, де б головний герой закінчив історію невдачею, помер. Ніхто не засмучується і не боїться, що героя можуть перемогти, або він може загинути. Таке явище стимулює читати (слухати, придумувати) казку. Це викликає потребу в ресурсі, який можна назвати «все буде добре», розширює свідомість особистості.

Тому для роботи з різними групами клієнтів, які чинять супротив у роботі з фахівцем соціальної роботи, буде доречно використовувати казкотерапію. Казка є однією з форм, завдяки якій відбувається соціалізація особистості в різні вікові періоди. Вона входить у життя людини з самого народження і супроводжує її протягом усього життя. Саме за допомогою казки дитина знайомиться з навколишнім світом, починає розуміти його та встановлює людські взаємини. Виходячи із вищевикладеного, ми притримуємося тієї думки, що казки (або народні, або авторські), які використовує казкотерапевт для реалізації поставленої задачі, дозволяють вирішити дві найважливіші задачі. Першу дослідники називають «задачею дзеркала»: казка допомагає клієнтові побачити самого себе, а значить, розвинути самосвідомість і дати змогу гармонізувати свій особистісний простір. Другу задачу називають «задачею кристалу»: казка дозволяє по-новому побачити інших людей і світ навколо себе та побудувати нові, більш конструктивні взаємини з людьми та світом.

Також важливим при роботі з казкою є її архетипічність. Проводячи аналіз, дослідники прийшли до висновків, що казки написані про всіх і про все. Кожен, хто знайомиться з казкою, ніби бачить себе, ідентифікує з певними персонажами або набором цінностей якогось героя. У казках ми знаходимо багатогранність, спільність і багаторівневість.

У казці існує «магічний ореол», який дозволяє клієнтові вірити у чудеса. Ми завжди хочемо вірити в диво, в щось чарівне і прекрасне, що може змінити наше життя, конкретну ситуацію, подію. В казці присутнє ірраціональне, що з великою силою притягує людину до погляду на певне явище, подію з різних сторін та надає віру в зміни на краще.

І ще казка має ресурсність, що для роботи фахівця соціальної сфери з клієнтом має велике значення. Оскільки саме бачення клієнтом ресурсів у конкретній невизначеній, проблемній ситуації стає тим мотиваційним поштовхом до змін, прийняття себе та інших. Казка показує нам ресурси, які не завжди видно на поверхні, та містить елемент сильного розширення свідомості.

Використовуючи казкотерапію з клієнтом, фахівець соціальної сфери має роботу розділити на сім основних етапів, а саме: 1. Визначити інформаційне поле казки. Для цього необхідно прочитати казку, прислухатися до власних емоцій, переживань. Записати свої враження. 2. Визначити тему та мету казки. Потрібно визначити про що ця казка, чому навчає. Це необхідно зробити з чотирьох позицій: ціннісного, ментального, емоційного та вітального. 3. Опрацювати сюжет казки, визначивши його оригінальність, жанр, а також розібрати послідовність подій. 4. Проаналізувати лінію героя на чотирьох рівнях: образ себе, образ мети, мотиви вчинків та ставлення до навколишнього світу. 5. Проаналізувати символічне поле казки. Для цього необхідно виокремити найяскравіші образи та визначити їхнє символічне значення на особистому та глибинному рівні. 6. Зробити висновок

про конфліктний та ресурсний зміст казки та визначити його моральну сторону. 7. Визначити перспективу роботи з автором, виявити проблеми та ресурси роботи з ними. На цьому етапі необхідно виявити перспективи та індивідуальні засоби формування морального переконань особистості.

Висновки. Таким чином, аналізуючи різні наукові джерела, можна зробити висновок, що застосування арт-методів, зокрема казкотерапії, може допомогти клієнтові в м'якій формі полегшити процес розуміння своїх емоційних реакцій, дати вихід емоціям гніву, роздратування, страху чи страждання в соціально прийнятній поведінці, надати матеріал соціальному працівникові для діагностичних висновків. Казкотерапія не має вікових меж, а тому підходить для усіх клієнтів соціальної сфери та використовується для вирішення найрізноманітніших проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 1. С. 41–44.
2. Магдисяк Л. І., Федоренко Р. П., Замелюк М. І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Луцьк: Вежа-Друк. 2019. 152 с.
3. Полковенко Т. В. Казкотерапія. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Казкотерапія>
4. Полторак Л. Ю. Арт-терапія в соціальній роботі: навч. посібник. Херсон: ФОП Грінь Д.С., 2014. 152 с.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / За ред. І. Д. Звереві. Київ. Центр навчальної літератури, 2006. С. 48–50.
6. Філь О. В. Казкотерапія в соціально-педагогічній практиці *Вісник Запорізького національного університету* 2008. № 1. С. 227–232.
7. Шестопал І. А. Казкотерапія як ефективний метод роботи психотерапевта з дітьми *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 143–147.

REFERENCES

1. Zameliuk M. I., Milishchuk S. O. Kazkoterapiia yak psykholohichniy metod u roboti z ditmy doshkilnoho viku. [Fairy-tail therapy as a psychological method in working with children of preschool age. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools.] 2019. Nr 63. T. 1. pp. 41–44 [in Ukrainian].
2. Mahdysiuk L. I., Fedorenko R. P., Zameliuk M. I. Kazkoterapiia v psykholohichnomu konsultuvanni ditei ta doroslykh [Fairy-tail therapy in psychological counseling of children and adults] Lutsk: Vezha-Druk. 2019. 152 p. [in Ukrainian].
3. Polkovenko T. V. Kazkoterapiia [Fairy-tail] Great Ukrainian Encyclopedia. URL: <https://vue.gov.ua/Kazkoterapiya> [in Ukrainian].
4. Poltorak L. Yu. Art-terapiia v sotsialnii roboti [Art therapy in social work] Kherson. 2014. 152 p. [in Ukrainian].
5. Sotsialna pedahohika: teoriia i tekhnolohii [Social pedagogy: theory and technologies pidruchnyk]. Za red. I. D. Zvierievoi. Kyiv. 2006. pp. 48–50 [in Ukrainian].
6. Fil O. V. Kazkoterapiia v sotsialno-pedahohichnii praktytsi [Fairy-tail therapy in socio-pedagogical practice] Bulletin of the Zaporizhzhya National University 2008. № 1. pp. 227–232 [in Ukrainian].
7. Shestopal I. A. Kazkoterapiia yak efektyvnyi metod roboty psykhoterapevta z ditmy [Fairy-tail therapy as an effective method of psychotherapist work with children]. Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Ostrog: Publication of NaUOA, January 2020. № 10. pp. 143–147 [in Ukrainian].

Неля РУДНИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-2377-9251

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) nelarudnickaa016@gmail.com

Тетяна ШАНСКОВА,

orcid.org/0000-0002-1204-0275

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) doktorshans@ukr.net

Інна КОНОВАЛЬЧУК,

orcid.org/0000-0002-9391-3786

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) inna.kopovalchuk@ukr.net

ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена розгляду процесу формування соціальної компетентності учнів початкової школи прийомними театральними мистецтвами. Проаналізовано сучасні освітні вимоги щодо формування соціальної компетентності та можливості театральних мистецтв у цьому процесі. Охарактеризовано поняття «соціальна компетентність», «соціальна компетентність учнів початкової школи», «театральне мистецтво», «прийоми театралізації» в науковому контексті.

Подано структуру соціальної компетентності учня початкової школи, а саме: мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, рефлексивний компоненти. На основі розробленої програми дослідження з метою визначення рівня соціальної компетентності молодших школярів був проведений педагогічний експеримент.

На основі вивчення сучасних філософських, психолого-педагогічних, культурологічних досліджень науковців, а також вимог концепції НУШ, Державного стандарту початкової освіти та інших законодавчих документів було виділено та охарактеризовано такі критерії соціальної компетентності молодшого школяра: когнітивний (знаннєвий), емоційно-ціннісний і поведінковий. Відповідно до критеріїв соціальної компетентності молодшого школяра було виділено низький, середній та високий рівень її сформованості.

Результати аналізу констатувального етапу експерименту засвідчили, що соціальна компетентність учнів початкових класів за всіма критеріями недостатньо сформована. Тому було розроблено та впроваджено експериментальну програму театральної дитячої студії «Країна мрій», основними завданнями якої було набуття знань учнями про поведінку та взаємодію у соціумі, використання їх в повсякденному житті та формування соціально важливих якостей особистості. Подано психолого-педагогічне та методичне обґрунтування категорій і понять, що розширюють сучасне розуміння теорії і практики театральних мистецтв у формуванні соціальної компетентності молодших школярів; виявлення впливів, засобів і функцій виховного потенціалу театральних мистецтв; визначення педагогічних умов організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів початкової школи засобами театральних мистецтв.

Після проведення формувального етапу експериментальної роботи в учнів експериментальної групи на 19% зменшилася кількість учнів низького рівня та на 44% збільшилася кількість учнів високого рівня сформованості соціальної компетентності. Такі результати засвідчили ефективність експериментальної роботи.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності, соціальна компетентність молодшого школяра, театральне мистецтво, методи театралізації у формуванні соціальної компетентності молодшого школяра.

Nelya RUDNYTSKA,

orcid.org/0000-0002-2377-9251

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Primary Education and Professional Language Culture
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) nelarudnickaa016@gmail.com

Tatiana SHANSKOVA,

orcid.org/0000-0002-1204-0275

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Head of the Department of Primary Education and Culture of the Professional Language
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) doktorshans@ukr.net

Inna KONOVALCHUK,

orcid.org/0000-0002-9391-3786

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Primary Education and Culture of the Specialized Language
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) inna.konovalchuk@ukr.net

THE POTENTIAL OF THEATER ARTS IN FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the consideration of the process of formation of social competence of elementary school students using theatrical techniques. Modern educational requirements regarding the formation of social competence and the possibility of theatrical art in this process are analyzed in this article. The concept of "social competence", "social competence of primary school pupils", "theatrical art", "techniques of theatricalization" is characterized in the scientific context.

The structure of social competence of an elementary school student is presented, namely: motivational, cognitive, behavioral and activity, reflective components. A pedagogical experiment was conducted on the basis of the developed research program in order to determine the level of social competence of junior high school students.

Based on the study of modern philosophical, psychological-pedagogical, cultural studies of scientists, as well as the requirements of the concept of the National Academy of Sciences, the State Standard of Primary Education and other legislative documents, the following criteria for the social competence of a junior high school student were identified and characterized: cognitive (knowledge), emotional-value and behavioral. According to the criteria of the social competence of a junior high school student, a low, medium and high level of its formation was distinguished.

The results of the analysis of the ascertainment stage of the experiment proved that the social competence of elementary school students is, by all criteria, formed insufficiently. Therefore, an experimental program of the theater children's studio "Land of Dreams" was developed and implemented, the main tasks of which were the acquisition of knowledge by students about behavior and interaction in society, their use in everyday life, and the formation of socially important personality qualities. The article presents psychological-pedagogical and methodical substantiation of the categories and concepts that expand the modern understanding of the theory and practice of theater art in the formation of social competence of younger schoolchildren. Identifying the influences, means and functions of the educational potential of theatrical art, determination of pedagogical conditions for the organization of pedagogical interaction between the teacher and primary school students by means of theatrical art.

After the formative stage of the experimental work, the number of students of the experimental group decreased by 19% and the number of students with a high level of social competence development increased by 44%. Such results proved the effectiveness of the experimental work.

Key words: competence, social competence, structure of social competence, social competence of a junior high school student, theatrical art, methods of theatricalization in the formation of social competence of a junior high school student.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації освіти в Україні увага науковців і практиків акцентується на проблемі формування соціальної компетентності дітей як передумові успішної самореалізації особистості в різних сферах життя та виступає результатом соціалізації особистості. Тому одним з основних завдань

початкової освіти є формування в учнів готовності до взаємодії з іншими людьми на основі гуманістичних цінностей, дотримання соціальних норм і правил поведінки, вияву ініціативності, відповідальності, лідерських якостей.

Реформування освіти України передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на

«ключові компетентності», оволодіння якими дозволить учням адаптуватися до умов соціуму, оскільки лише компетентна особистість має можливість реалізувати себе у мінливих умовах сучасного суспільства та успішно розбудувати його в майбутньому.

Соціальна компетентність особистості означає здатність людини взаємодіяти з іншими людьми в соціальному середовищі на основі різних варіантів взаємодії, встановлювати контакти з ними, розуміти сутність подій, а також передбачати наслідки власних дій та вчинків інших.

Розвиток соціальної компетентності молодших школярів є важливою складовою їх навчання, тому що оволодіння ними необхідними вміннями та навичками соціальної взаємодії відбувається завдяки впровадженню в освітній процес інноваційних технологій, зокрема, технології театрального мистецтва.

Включаючи учнів в такий вид діяльності можна допомогти їм урізноманітнити соціальні навички, навчитися виражати себе, працювати як команда та розвивати співчуття до інших тощо. Театральне мистецтво надає можливість практикувати навички вирішення проблем і розвитку критичного мислення. Беручи участь у театралізованій діяльності, учні можуть навчитися програвати різні ролі та позиції, що допоможе їм краще розуміти інших і ставитися до них.

Формування соціальної компетентності учня початкової школи засобами театрального мистецтва сприяє набуттю молодшим школярем моральних світоглядних цінностей, вміння орієнтуватися в соціально-культурному просторі. Театр – це реальна практика ефективного морального виховання, яка виявляється для дитини першим досвідом рефлексії (розгляд себе через іншого, досвіду співпереживання і творчої свободи). Театр дозволяє сформуванню вміння здійснювати творчу діяльність на основі власного внутрішнього світу, активізує моральні переживання і роздуми.

Актуальність обраної теми статті обумовлена високим виховним потенціалом театрального мистецтва і необхідністю вирішення проблем, пов'язаних з формуванням соціальної компетентності молодшого школяра. Учні у процесі театралізованої діяльності відпрацьовують життєві, етичні навички в конкретних соціальних ситуаціях, розширюючи свій моральний досвід, засвоюючи позитивні форми соціальної поведінки. Театральне мистецтво, засоби сценічного спілкування мають значний педагогічний потенціал при формуванні соціальної компетентності особистості молодшого школяра.

Аналіз досліджень. Вивченням соціальної компетентності особистості займалися І. Бех, Н. Бібік, Н. Гавриш, М. Гончарова-Горяньська, І. Єрмаков, І. Коновальчук, А. Мудрик, Л. Лепіхова, Т. Поніманська, О. Савченко, Л. Сохань, М. Степаненко та ін. Наукові розвідки В. Коваленко та Л. Кулакової присвячені формуванню соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій та в умовах освітньо-виховного процесу. Структура соціальної компетентності проаналізована в роботах М. Докторович, Н. Калініної, Т. Смагіної, В. Федько та ін.

Ряд дослідників театрального мистецтва підкреслюють, що заняття мистецтвом, зокрема театральною діяльністю є важливим засобом естетичного виховання та соціалізації особистості. Особливого значення дитячому театру як засобу соціалізації та залучення особистості до естетичних цінностей надавали ще А. Макаренко, В. Сухомлинський. Особливості естетичного виховання школярів розглядають О. Комаровська, Л. Масол, А. Єршова, Є. Сазанов, А. Щebro та ін., а вихованню естетичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку посвячені дослідження А. Капської, Л. Левченко, Н. Миропольської, В. Ширяєвої, Л. Чуриліної та ін. Театральному, екранному та сценічному мистецтву в практиці сучасної початкової школи приділяють увагу Т. Турчин та О. Гордійчук та ін.

Незважаючи на різнобічність представлених робіт і їх безсумнівну теоретичну і практичну значимість, завдання розвитку соціальної компетентності молодших школярів засобами театрального мистецтва залишається відкритою для теоретичного осмислення та експериментального дослідження.

Метою статті є представлення можливостей театрального мистецтва у формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах становлення нової української школи надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності учнів початкових класів, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. У Концепції «Нова українська школа» поняття «компетентність» визначається, як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Нова українська школа, 2019: 14). Н. Бібік вважає, компетентність результатом набуття компетенцій, що передбачає

особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності (Бібік, 2015: 52).

Отже, аналізуючи ці поняття, ряд авторів визначають компетентність як результат навчання або навченість, в той час, компетенція – це те, що породжує вміння, дію, як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією або, в більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити знання і дію, яка підходить для вирішення проблеми.

Більшість дослідників визначають «соціальну компетентність» як інтегральну характеристику, яка включає соціальні мотиви, знання, навички взаємодії з іншими людьми, із самим собою й з соціальним середовищем, що забезпечує особистості ефективність дій (М. Гончарова-Горянська); інтегральна якість особистості, яка включає в себе необхідні знання, досвід, здібності, сформовані в результаті соціалізації (Р. Лейчук); здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп, продуктивно взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільну задачу, і дозволяє використовувати ресурси інших людей і соціальних інститутів для вирішення поставлених завдань (Н. Лук'янчук, Н. Климова, О. Ковальова, Ю. Савченко); як система складних соціальних вмінь та навичок взаємодії, різноманітних сценаріїв поведінки в типових життєвих ситуаціях, що дають змогу адаптуватися, приймаючи рішення зі знаннями справи (В. Шахрай, 2008: 360); складне переплетення умінь, знань і дій, орієнтованих та організованих відповідно до навколишньої соціальної реальності, які відкривають і забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації (М. Докторович, 2009: 145).

Соціальну компетентність ми можемо визначити як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації, та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання, вміння та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації.

У Державному стандарті початкової освіти наголошується, що громадянські та соціальні компетентності пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях,

пов'язаних з різними проявами дискримінації (Державний стандарт, 2018: 93).

Під поняттям «соціальна компетентність молодшого школяра» В. Коваленко розуміє підтверджену здатність особистості, що виявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованих інформаційних повідомлень, відповідальності перед іншими за свої вчинки та вміння вибудовувати свою поведінку в середовищі поєднаної реальності (реальному і віртуальному) у відповідності до соціальних норм і суспільних цінностей (Коваленко, 2017: 15). Л. Кулакова визначає соціальну компетентність учня початкової школи як компетентності, що сприяють успішній взаємодії із соціумом та містять знання, уміння та навички суспільної поведінки та діяльності (Кулакова, 2022: 67).

Таким чином, в сучасному науковому просторі немає єдиного визначення поняття «соціальна компетентність молодшого школяра». У контексті нашої роботи ми будемо розглядати її як інтегративну характеристику особистості молодшого школяра, яка постійно удосконалюється у процесі навчання, виховання та розвитку. Основу соціальної компетентності учня початкової школи складають знання, соціальні мотиви, поведінкові алгоритми, а також якості особистості: ініціативність, відповідальність, комунікабельність, працездатність, толерантність, прагнення самореалізуватися тощо.

У молодшому шкільному віці відбувається формування готовності до співпраці, роботи в команді, розвиваються комунікативні навички, здатність приймати власні рішення і прагнути до розуміння власних потреб і вимог.

Для діагностики та планування процесу формування соціальної діяльності учнів початкових класів необхідно проаналізувати її структуру. При цьому необхідно враховувати, як зазначає І. Коновальчук, що властивості компетентності як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками (Коновальчук, 2014: 262).

Структура соціальної компетентності представлена у роботах багатьох дослідників. Т. Смагіна в структурі соціальної компетентності виділяє знаннєвий, ціннісний та поведінковий компоненти (Смагіна, 2010: 142), М. Докторович – когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний

(Докторович, 2007: 8), В. Коваленко – когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, інформаційно-рефлексивний компоненти (Коваленко, 2017: 15). Наведені позиції дослідників, на наш погляд, свідчать про те, що структура соціальної компетентності є, перш за все, сукупністю мотивів, соціальних знань, умінь і навичок, що застосовуються в головних сферах діяльності людини, і саме названі складові виступають основою соціальної компетентності.

На основі аналізу досліджень сучасних науковців щодо структури соціальної компетентності було виділено такі її компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, рефлексивний. Ми переконані, що ефективному формуванню соціальної компетентності, адекватної соціальної поведінки учнів початкової школи, пізнання себе й соціуму сприятиме використання різних засобів театрального мистецтва.

Театральне мистецтво пов'язане з різними формами людського буття, завдяки йому здійснюється передача духовного досвіду, культурної спадщини суспільства, забезпечується цілеспрямований естетичний вплив на особистість, що сприяє розвитку її естетичного сприймання, смакових орієнтацій, почуття і свідомості, розуміння прекрасного в природі, житті, людських відносинах. Оволодіння акторськими техніками значно допомагає дітям набути навичок соціальної взаємодії з однолітками.

Театральне мистецтво – це особливий вид творчої діяльності, який дає можливість використовувати художні методи та прийоми для створення образів, що сприяє розвитку мовлення, мислення, регулює поведінку тощо. Уроки з елементами театрального мистецтва можуть бути ефективною формою організації не лише навчально-виховного процесу в початковій школі, а й засобом адаптації учня до нових умов співіснування з оточуючими, засобом трансформації соціального досвіду, пізнання однолітків та дорослих, розвитку та презентації власних творчих можливостей тощо. Такі уроки стимулюють розвиток образного мислення, соціальної уяви, соціального інтелекту, створюють умови для того, щоб у свідомості учня виникли бажання і потреба в діяльності, самоосвіті та самовихованні.

Театральне мистецтво має широкий вплив на розумовий та психоемоційний розвиток дітей, допомагає учням проявити активність, розгальмувати рухи, розвинути впевненість у собі та підвищити самооцінку, покращити пам'ять, збагатити словниковий запас тощо. Виступаючи перед ауди-

торією, учні навчаються виступати перед публікою та виражати себе. Це може допомогти їм почуватися впевненіше в інших соціальних ситуаціях, наприклад, у класі. Окрім соціальних переваг, театралізована діяльність допомагає молодшим школярам розвинути творчі здібності та уяву. Але це можливо лише за умови систематичного використання методів театрального мистецтва під час навчального процесу та в позаурочний час.

Значну роль у засвоєнні дитиною смислів, мотивів, відтворенні соціальних відносин, формуванні ціннісних орієнтацій відіграє театральне мистецтво, як найдоступніша для сприйняття дитини сфера людської діяльності.

Згідно з новими програмами для початкової школи, реалізуються нові змістові лінії, форми організації освітнього процесу на засадах інтеграції освітніх галузей. Так за типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна є змістова лінія «Театралізуємо», яка «служить розвитку комунікативних умінь учнів, зокрема вміння моделювати різні ситуації спілкування, обирати відповідні комунікативні стратегії, досліджувати несловесні засоби спілкування» (Типова освітня, 2018: 126). Ця змістова лінія призначена до залучення дітей до сценічної творчості, розвитку емоційного інтелекту, креативного мислення, здобуття навичок ефективної взаємодії, формування лідерських якостей, ініціативності, емпатії тощо.

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів та Програмі художньо-естетичного виховання, зазначено такі прийоми театралізації: «вдихнути життя» в картину (пантоміма, жестикулювання, міміка); «демонстрація» поз, жестів, рухів людей, тварин, казкових персонажів, за допомогою пантоміми; розігрування уявного діалогу за сюжетом картини; створення «театру костюму»; драматизація і театралізація (з використання засобів театрального мистецтва); театралізовані епізоди; інсценівка міні-оповідань про національний костюм, гаптування, прикраси; музично-хореографічні сценки; пісні-ігри (Турчин, 2021: 60).

Із метою визначення рівня сформованості соціальної компетентності в учнів початкової школи студентами ННІ педагогіки ЖДУ імені Івана Франка спеціальності «Початкова освіта» під час виробничої педагогічної практики було проведено експериментальне дослідження у загальноосвітніх закладах м. Житомира. Його програма передбачала: дослідження соціальних знань учнів; виявлення особливостей емоційно-ціннісної сфери дітей, ставлення учнів до оточую-

чих; виявлення поведінкового компонента, поведінки дітей в тій чи іншій ситуації, оцінювання вчинків інших людей. Успіх сформованості соціальної компетентності багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки його результатів. Об'єктивна оцінка ефективності формування соціальної компетентності у молодших школярів передбачає обґрунтування відповідних критеріїв та показників. Нами були визначені такі критерії сформованості соціальної компетентності в учнів початкової школи: когнітивний (знанцевий), емоційно-ціннісний і поведінковий. Визначені критерії рівня сформованості соціальної компетентності є основою для подальшої розробки методики діагностики рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів.

Для вирішення цього завдання нами використана система методів і методик, які репрезентують когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти соціальної компетентності у молодших школярів. Кожна з методик розрахована на вирішення конкретного завдання. Доцільність їх поєднання дала змогу створити реальну картину соціальної вихованості дітей молодшого шкільного віку й уникнути суб'єктивності в оцінках. У процесі їх застосування здійснювалися спостереження за поведінкою дітей і ходом педагогічного процесу, анкетування серед учнів, обговорення й програвання життєвих ситуацій, аналіз продуктів творчої діяльності (дитячих малюнків) тощо.

Відповідно до критеріїв соціальної компетентності учня початкової школи було виділено низький, середній та високий рівень сформованості соціальної компетентності молодшого школяра.

Після проведення констатувального етапу експерименту 28% (ЕК) і 20% (КК) дітей мають високий рівень сформованості соціальної компетентності. Такі діти характеризуються глибокими і повними знаннями про правила поведінки в суспільстві, чіткими уявленнями про роль людини в суспільстві, розумінням та усвідомленням основних соціальних понять, розумінням та вмінням оцінювати життєві ситуації. 45% (ЕК) і 39% (КК) учнів мають середній рівень сформованості соціальної компетентності. Діти молодшого шкільного віку характеризуються турботливістю у ставленні до людей, проте деколи проявляють нейтральність у своїх стосунках із оточуючими. Готовність до соціальної поведінки висока, однак активність проявляється недостатньо, часто прийняття рішення у ситуації соціального вибору залежить від думки або слова оточуючих, а не від самої дитини. 27% (ЕК) і 41% (КК) учнів мають низький рівень сформованості соціальної компетентності:

у дітей відсутня системність у засвоєнні соціальних правил та понять, недостатність інтересу до соціальних проблем, низька самооцінка, репродуктивна поведінка.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про те, що такий рівень сформованості соціальної компетентності у молодших школярів є недостатнім. Нашим завданням є підвищення рівня соціальної компетентності учнів. Доцільним є використання засобів театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів початкових класів.

Наступний етап експериментальної роботи передбачав розробку та впровадження у роботу з молодшими школярами програми театральної дитячої студії «Країна мрій», мета якої полягала у формуванні соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку на заняттях театральної дитячої студії.

Основними завданнями програми були спрямовані на набуття знань учнями про поведінку та взаємодію в соціумі, використання їх в повсякденному житті та формування соціально важливих якостей особистості.

Програма театральної дитячої студії «Країна мрій» містила 7 тем: 1) Театральне мистецтво та його особливості (ознайомлення з метою та змістом роботи дитячої театральної студії «Країна мрій», з правилами поведінки, технікою безпеки під час занять, проведення бесід «Театр», «Акторське мистецтво», перегляд ілюстрацій за темою, гра «Веселі перетворення»); 2) Театральні жанри та види театрів (розповідь про різновиди театрального мистецтва (музичний, драматичний, ляльковий тощо), вправи «Скажи як я», «Театральна абетка», інсценізація етюдів, вправ на партнерську взаємодію); 3) Професія актор (вправи на розвиток творчої активності дітей «Покажи емоцію», «Дзеркало», «Тінь», психогімнастика «Ми ідемо до театру», театралізована діяльність з використанням маріонеток та «Театр тіней»); 4) Тренінг оволодіння елементами сценічних дій (бесіда «Як з'явився театр», навчання невербальним (міміка, пантоміміка, жест) та вербальним засобам спілкування, розвиток просторово-часової орієнтації та загальної моторики в процесі використання імітаційних рухів, вправи «Хвиля», «Крила», «Муха», інсценізація «Ходить гарбуз по городу»); 5) Робота над дикцією (розвиток навичок емоційного спілкування, бесіда «Улюблені казки», розподіл ролей до вистави, робота над чіткістю дикції (чистомовки, скоромовки), розвиток слухового сприймання, вправи «Трансформатор», «Пеленгатор»); 6) Екскурсія до

театру, відвідування вистави (формування соціальних навичок поведінки, розвиток емоційної сфери, емпатії, екскурсія до лялькового театру, відвідування вистави «Попелюшка», зустріч з актором театру, бесіда, творчі етюди на тему побаченого та обговорення вистави); 7) Вистава казки «Заяча крамничка» (виховання любові до рідної мови та казок, сприяння до участі дітей в роботі над сценарієм казки, розробці гриму та костюмів, в репетиціях, формування емоційної стійкості, впевненості, відповідальності, дисциплінованості та взаємопідтримці).

У роботі театральної дитячої студії «Країна мрій» ми застосовували комплекс методів розвитку соціальної компетентності молодшого школяра (словесні, наочні, практичні) та видів діяльності (ігрові, репродуктивні, продуктивні). Робота студії була побудована на використанні інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій та технології «створення ситуації успіху». Розповідаючи казки, читаючи літературні твори, проводячи бесіди, обговорюючи вистави та екскурсії ми використовували різні види наочності: ілюстрації, презентації, фото та відеоматеріали, медіаресурси (мультиплікаційні фільми, ляльковий театр тощо).

На заключному етапі експерименту було проведено діагностику рівня сформованості соціальної компетентності у дітей за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим критеріями.

Таблиця 1

Результати діагностики рівня сформованості соціальної компетентності в учнів початкових класів (заключний етап експерименту)

Рівні сформованості соціальної компетентності у молодших школярів	Констатувальний етап експерименту		Підсумковий етап експерименту		Різниця між показниками	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	28	20	72	27,3	+44	+7,3
Середній	45	39	20	46,3	+25	+7,3
Низький	27	41	8	35,3	-19	-5,7

Результати порівняння показників констатувального та підсумкового етапів експерименту

щодо формування соціальної компетентності у молодших школярів засобами театрального мистецтва дозволили зробити висновки про те, що реалізація методик та впровадження програми театральної дитячої студії «Країна мрій» є ефективною у формуванні соціальної компетентності учнів.

Висновки. На основі теоретичного аналізу нами уточнено сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра» – інтегративна характеристика особистості, яка постійно удосконалюється у процесі навчання, виховання та розвитку. Її основу складають знання, соціальні мотиви, поведінкові алгоритми, а також якості особистості: ініціативність, відповідальність, комунікабельність, працездатність, толерантність, прагнення самореалізуватися тощо.

Встановлено, що організація та використання засобів театрального мистецтва сприяє формуванню соціальної компетентності молодших школярів, соціальної свідомості, і як результат поступово відбувається процес становлення соціальної компетентності у дітей. Результати дослідження виявили високу виховну ефективність розробленої нами програми формування соціальної компетентності, про що свідчать кількісні показники експериментальної групи (високий рівень – 28% до експерименту і 72% після проведеної роботи, середній відповідно 45% і 20% і низький – 27% і 8%).

Загалом театральне мистецтво має значний потенціал у розвитку соціальної компетентності учнів. Використання вчителем методів театрального мистецтва у роботі допомагає молодшим школярам розкритися, формує навички командної роботи, розвиває співчуття до інших, впевненість у собі, самооцінку та креативність. Беручи участь у театралізованій діяльності, учні набувають цінні соціальні знання, уміння та навички, які допоможуть їм досягти успіху в школі та в житті.

Дослідження проблеми формування соціальної компетентності учнів початкової школи засобами театрального мистецтва не вичерпується результатами наших наукових пошуків. Подальшого опрацювання потребують питання формування соціальної компетентності в сучасних реаліях невизначеності життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
2. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
3. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 144–147.

4. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2007. 20 с.
5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. К., 2017. 192 с.
6. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія / І. І. Коновальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.
7. Кулакова Л. М. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: ауковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 65–69.
8. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
9. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету* Випуск 50. Педагогічні науки. 2010. С. 138–142.
10. Типова освітня програма початкової освіти (Цикл І (1–2 класи) під керівництвом Шиян Р. Б.) / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
11. Турчин Т. М. Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2021. № 2. С. 57–63.
12. Шахрай В. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі. *Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. пр.* К.: ІС НАН України, 2008. Вип. 11. С. 352–362.

REFERENCES

1. Bibik N. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisiho pidkhdou v shkilnii osviti. [Advantages and risks of introducing the competence approach in school education]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. 2015. № 1. S. 47–58. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity / Typovi osviti prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 klasy. [State standard of primary education / Typical educational programs for Zahal secondary education institutions: 1–2 grades]. K. : TD “OSVITA-TsENTR+”, 2018. 240 s. [in Ukrainian].
3. Doktorovych M. O. Sotsialna kompetentnist yak naukova problema. [Social competence as a scientific problem]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. 2009. № 3. S. 144–147 [in Ukrainian].
4. Doktorovych M. O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. K., 2007. 20 s. [in Ukrainian].
5. Kovalenko V. V. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii]: posibnyk / za nauk. red. prof. M. P. Leshchenko. K., 2017. 192 s. [in Ukrainian].
6. Konovalchuk I. I. Teoriia i tekhnolohiia realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Theory and technology of implementing innovations in general educational institutions] : Monohrafiia / I. I. Konovalchuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. 464 s. [in Ukrainian].
7. Kulakova L. M. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv v umovakh osvitno-vykhovnoho protsesu. [Formation of social competence of younger schoolchildren in the conditions of the educational process]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”*. Seriiia “Psykhologhiia”: aukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, sichen 2022. № 14. S. 65–69 [in Ukrainian].
8. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]: poradnyk dlia vchytelia / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2019. 208 s. [in Ukrainian].
9. Smahina T. M. Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema. [Concept and structure of social competence of students as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu* Vypusk 50. Pedahohichni nauky. 2010. S. 138–142 [in Ukrainian].
10. Typova osviti prohrama pochatkovoї osvity (Tsykl I (1–2 klasy) pid kerivnytstvom Shyian R. B.). [Typical educational program of primary education (Cycle I (grades 1–2) under the leadership of Shyian R.B.)]. / Typovi osviti prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 klasy. K. : TD “OSVITA-TsENTR+”, 2018. 240 s. [in Ukrainian].
11. Turchyn T. M. Teatralne mystetstvo v praktysi suchasnoi pochatkovoї shkoly. [Theatrical art in the practice of a modern elementary school]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*. Psykhologo-pedahohichni nauky. 2021. № 2. S. 57–63 [in Ukrainian].
12. Shakhrai V. Sotsialna kompetentnist osobystosti v naukovii literaturi. [Social competence of the individual in scientific literature]. *Sotsialni vymiry suspilstva: Zb. nauk. pr.* K.: IS NAN Ukrainy, 2008. Vyp. 11. S. 352–362 [in Ukrainian].

Лілія РУСКУЛІС,

orcid.org/0000-0003-2293-5715

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) ruskulis_lilys@ukr.net*

Раїса ДРУЖЕНЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7002-4273

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) raisadruzenenko@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ВЕДУЧИЙ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ ПРОГРАМ»: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Постановка проблеми. У статті представлено наукові дослідження з проблеми формування культури усного мовлення майбутніх фахівців – ведучих телевізійних програм. Актуальність проблеми обґрунтовано кількома позиціями: грамотне мовлення – показник професійної майстерності і кар'єрного зростання телеведучого; впливовий характер ефірного мовлення щодо особистості споживача; рівень культури телемовлення – показник рівня культури мовлення суспільства в цілому. **Аналіз досліджень.** Зазначено, що проблема культури усного мовлення є предметом зацікавлення лінгвістичних та лінгводидактичних студій. Лінгвістичні засади стають основою для формування змісту і технологій формування культури усного мовлення майбутніх фахівців у ЗВО. Автор статті зазначає, що проблема не нова в лінгводидактиці, а проте в аспекті мовної підготовки студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» потребує ґрунтовного дослідження. **Мета** дослідження – проаналізувати стан і перспективи формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» з урахуванням сучасних тенденцій вищої освіти, виявити сильні і слабкі сторони у викладанні української мови в системі фахової підготовки майбутніх телеведучих, сформулювати перспективні методичні поради. **Викладення основного матеріалу.** У статті проаналізовано стан проблеми, в результаті чого було сформульовано висновок про необхідність систематизації навчально-методичного матеріалу та врахування порад для перспективних наукових досліджень і напрацювань, а саме: запровадження текстоцентричного, дискурсивного та професійного орієнтованого підходів до навчання української мови загалом та формування культури усного мовлення зокрема; урахування принципу видової і жанрової специфіки телепрограм, жанрово-стилістичної диференціації текстового матеріалу, міждисциплінарних зв'язків; розширення системи методів і прийомів з формування усного мовлення майбутніх ведучих телепрограм. Автор робить **висновок:** інтеграція указаних підходів, принципів, методів, прийомів сприятиме якісному рівневі викладання української мови у ЗВО та формуванню високого рівня культури усного мовлення майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: культура мовлення, формування усного мовлення, ведучий телевізійних програм, методичні поради.

Liliia RUSKULIS,
 orcid.org/0000-0003-2293-5715
 Doctor of Science in Pedagogics,
 Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
 V.O. Sukhomlinsky Mykolayiv National University
 (Mykolaiv, Ukraine) ruskulis_lilys@ukr.net

Raisa DRUZHENENKO,
 orcid.org/0000-0002-7002-4273
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
 Borys Grinchenko Kyiv University
 (Kyiv, Ukraine) raisadruzhnenko@gmail.com

FORMATION OF ORAL SPEAKING CULTURE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “TV PRESIDENT”: STATUS AND PROSPECTS

Formulation of the problem. The article presents scientific research on the problem of forming the culture of oral communication of future specialists – presenters of television programs. The relevance of the problem is substantiated by several positions: competent broadcasting is an indicator of the professional skill and career growth of a TV presenter; the influential nature of broadcasting in relation to the personality of the consumer; the level of broadcasting culture is an indicator of the level of broadcasting culture of society as a whole. **Research analysis.** It is noted that the problem of the culture of oral speech is a subject of interest for linguistic and linguistic didactic studies. Linguistic principles become the basis for the formation of the content and technologies of the formation of oral speech culture of future specialists in higher education. The author of the article notes that the problem is not new in linguistic didactics, but in the aspect of language training of students majoring in «Television program host» needs thorough research. **The purpose** of the research is to analyze the state and prospects of the formation of oral speech culture of students majoring in “Television program host” taking into account modern trends in higher education, to identify strengths and weaknesses in the teaching of the Ukrainian language in the system of professional training of future TV presenters, to formulate promising methodological advice. **Presentation of the main material.** The article analyzed the state of the problem, as a result of which a conclusion was formulated about the need to systematize educational and methodological material and take into account advice for prospective scientific research and development, namely: the introduction of text-centric, discursive and professional-oriented approaches to teaching the Ukrainian language in general and the formation of a culture of oral speech in particular; taking into account the principle of species and genre specificity of TV programs, genre-stylistic differentiation of text material, interdisciplinary connections; expansion of the system of methods and techniques for the formation of oral speech of future TV presenters. The author concludes: the integration of the specified approaches, principles, methods, and techniques will contribute to the high-quality teaching of the Ukrainian language in higher education institutions and the formation of a high level of oral speech culture of future specialists.

Key words: culture of speech, formation of oral speech, presenter of television programs, methodical advice.

Постановка проблеми. Одним із критеріїв професіоналізму фахівця будь-якої спеціальності прийнято називати рівень мовленнєвої та комунікативної культури. Для ведучого телевізійних програм цей критерій чи не найперший, оскільки грамотне мовлення можна назвати показником професійної майстерності та запорукою успішного розвитку кар’єри спеціаліста. Окрім цього, телевізійне мовлення є взірцевим для глядачів, які слухають, чують, запам’ятовують, а потім вимовляють, наголошують, вживають одиниці мовної системи так, як це роблять телевізійні авторитети – отже, телемовлення виконує не тільки інформаційну, але і впливову та певною мірою освітню функції. Рівень володіння мовою телевізійників засвідчує рівень культури мовлення суспільства. Зважаючи на те, що «телевізійний ведучий,

диктор телебачення – провідна, визначальна в очах телевізійного глядача екранна постать» (Десятник, Полешко, 2016: 5), проблема навчання української мови з особливою увагою до формування усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» є **актуальною**.

Аналіз досліджень. Проблема культури мовлення фахівця є предметом дослідження лінгвістичних та лінгводидактичних студій. Відомо, що зміст навчання мови в закладах освіти – категорія змінна, що залежить від інновацій у галузі мовознавства, тому можна вказати на взаємозумовленість у розвитку лінгвістики і лінгводидактики.

Серед мовознавців, які присвятили дослідження аналізу телевізійного мовлення, Л. Базюк, О. Бакинська, О. Ваніна, Є. Вокальчук, В. Гриценко, Г. Десятник, Ю. Єлісєнко, А. Капе-

люшний, Д. Кучеренко, О. Кушнір, Л. Мініч, Н. Нікітіна, О. Штурнак та ін. На основі спостереження й аналізу мовлення ведучих і дикторів українських телевізійних програм науковці висловлюють концепції про усне мовлення як інструмент професійної діяльності фахівця, про рівень культури усного мовлення як основи вербального іміджу, про взаємозв'язок феноменів «телевізійне мовлення» та «усне мовлення», «культура ефірного мовлення», про недостатній рівень телемовлення, про типові помилки усномовленнєвої діяльності тележурналістів, серед яких орфоепічні, дикційні, акцентуаційні, інтонаційні, лексичні тощо.

Мовознавці однак не в тому, що ведучий телевізійної програми має свідомо ставитися до власного мовлення, повсякчас контролювати його відповідність літературним нормам, розвивати вимовну, дикційну, інтонаційну виразність, правильне вживання слів та словосполучень, свідомо аналізувати власне мовлення та вдосконалювати його, дбати про естетику мовлення, виявляти пильність до техніки мовлення (голосу, дихання, артикуляції), володіти мовною свідомістю як прагненням до самовдосконалення.

Дослідження науковців у галузі мовознавства стають базою для глибокого опрацювання проблеми формування усного мовлення фахівця (зокрема ведучого телевізійних програм) в галузі лінгводидактики. Зауважимо, що вказана проблема формування культури усного мовлення не є новою, а проте заслуговує на дослідження, що зумовлене новими положеннями про розвиток освітньої галузі.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактичних студій уже накопичено деякий теоретичний та експериментальний матеріал. Теоретичні основи формування культури усного мовлення суб'єктів освітнього процесу викладено в працях Г. Берегової, Н. Дикої, К. Климової В. Момот, Т. Окуневич, В. Пасинок, М. Пентилок, Т. Симоненко, Н. Тоцької та ін. Для розроблення спеціальних методик з формування усного професійного мовлення суб'єктів освітнього процесу лінгводидакти виявляють зміст структурних компонентів культури професійного мовлення, визначають рівні сформованості кожного структурного компонента професійної комунікативної компетентності, розробляють діагностичні завдання для контрольних зрізів і проводять їх, аналізують здобуті результати.

В аспекті викладання української мови у ЗВО обґрунтуванню підлягають проблеми усного професійного мовлення (сутність, ознаки, функції, нормативи), ефективних шляхів формування та

розвитку грамотного мовця, залучення інноваційних технологій задля досягнення високого рівня культури мовлення. Методики навчання української мови у ЗВО, зокрема культури усного мовлення, представлено у спеціальних розробках, навчальних та навчально-методичних посібниках (Н. Бабич, К. Климової, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Пасинок, М. Пентилок, О. Сербенської, О. Соболевської, С.Шевчук та ін.). У доробку українських лінгводидактів рідше натрапляємо на методичні напрацювання з формування культури усного мовлення працівників телебачення (тележурналістів, телеведучих, дикторів) (В. Башманівський, Л. Башманівська, Г. Десятник, А. Капелюшний, М. Кукуруза, С. Полешко, С. Савчук).

Мета статті – проаналізувати стан і перспективи формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» з урахуванням сучасних тенденцій модернізації вищої освіти, виявити сильні і слабкі сторони у викладанні української мови в ЗВО, зокрема в системі фахової підготовки майбутніх телеведучих, сформулювати методичні рекомендації щодо вдосконалення системної роботи у визначеному напрямі.

Викладення основного матеріалу. Щоб зрозуміти перспективи процесу формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм», вважаємо за необхідне проаналізувати стан досліджуваної проблеми в лінгводидактичному дискурсі.

Аналіз навчально-методичної бази з проблеми дозволяє констатувати вагомий пласт напрацювань лінгводидактів в аспекті навчання української мови та формування культури мовлення майбутніх фахівців, проте скромний доробок в методиці формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм». Нами опрацьовано методичні джерела: Л. Башманівська, В. Башманівський «Дикція й емісія голосу. Виразність професійного мовлення журналіста»; Г. Десятник, С. Полешко «Професія: телевізійний ведучий: тексти лекцій та практичні вправи»; А. Капелюшний «Телебачення прямого ефіру: практика мовлення, типові помилки»; Н. Кукуруза «Майстерність ведучого»; Р. Савчук «Культура усного публічного мовлення: хрестоматія до дисципліни».

Автори посібників приділяють належну увагу формуванню усного мовлення телевізійника, оскільки ведучий – «професія унікальна: він читець і співрозмовник, конферансьє і коментатор, «господар» і актор, доповідач і керівник. Важко перелічити все, що мусить уміти ведучий, –

робити розумно, талановито, красиво і кваліфіковано, без тіні награвань, напруженості, аматорства і фальші» (Кукуруза, 2010: 4).

За нашими спостереженнями, усне мовлення розглядається авторами як елемент загальної майстерності телеведучого, а в основу формування усного мовлення беруться категорії культури і техніки мовлення. Абсолютно переконливим є пріоритет формування виразності (орфоепічної, акцентуаційної, дикційної, інтонаційної) як комунікативної ознаки культури усного мовлення та засобу впливу на інтелектуальну й емоційну сферу телеглядачів; для опрацювання запропоновано теми нормативного і анормативного вживання одиниць мовної системи. Цінним є врахування в посібниках специфіки майбутньої професії телеведучих і розроблення на цій основі практичної частини.

Практична частина посібників для навчання представлена низкою вправ, завдань або тестів. Скажімо, А. Капелюшний на основі глибокого аналізу анормативів ефірного мовлення українських телеканалів пропонує систему завдань і тестів, спрямованих на формування акцентологічної вправності й умінь грамотного використання телеведучими лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних мовних засобів (Капелюшний, 2011).

Логічною і чіткою, на наш погляд, є позиція в навчальних посібниках щодо необхідності формування орфоепічної виразності телевізійного мовлення. Подано перелік орфоепічних анормативів, серед яких оглушення дзвінких приголосних; м'яка вимова шиплячих приголосних; «шокання», «цікання», «фекання», «цикання», «акання» тощо.

Як показує аналіз фахово спрямованої навчально-методичної бази, формування інтонаційної і дикційної виразності – обов'язковий компонент усного мовлення ведучих телевізійних програм, який теоретично обґрунтований і практично вмотивований. Зокрема належну увагу авторами-методистами приділено вправам для формування техніки усного мовлення. Наприклад, у посібнику Н.Кукурузи, вміщено вправи для дихання, вправи з дикції, роботу над гекзаметром, «артикуляційний масаж», промовляння скоромовок (Кукуруза, 2010).

Авторська система вправ для поліпшення мовного апарату телеведучого представлена в посібнику Г. Десятника, С. Полешко (Десятник, Полешко, 2016). Професор С. Полешко диференціює вправи для носа, для діафрагмально-змішаного дихання, на укріплення м'язів видиху, для голосу, на зміну темпу, на силу звуку, для розви-

тку дикції, вправи на основі вимови голосних і приголосних фонем, адже «головним завданням повинне залишатись уміння поєднувати мовлення з дією, не втрачаючи якості звучання» (Десятник, Полешко, 2016: 169). Низка вправ побудована на основі ігрових технологій, наприклад: «Випускаємо повітря з м'яча», «Накачуємо шину автомобіля», «Пиляємо дрова», «Косимо траву», ігрові етюди «Друкарська машинка», «Посилання звуку», «Лавірування», «Озвучування», «Сюжетний етюд», «Захист від впливу» тощо.

Автори аналізованого посібника наголошують на важливості такого виду діяльності, як говоріння, у формуванні високого рівня усного мовлення: «Постійне тренування – постійний обов'язок диктора, телевізійного ведучого перед собою, і перед своєю професією. Тренуватися треба не просто кожного дня, а як тільки прокинулись вранці. Говоріть вголос. Говоріть із собою. Говоріть з уявним глядачем і слухачем... Адже телевізійний ведучий – людина, яка розмовляє з усім світом» (Десятник, Прлешкл, 2016: 170). Елементами формування культури усного мовлення телеведучого науковці вважають читання тексту в тому темпі, в якому його проговорюють екранні персонажі; ідеальне відтворення не тільки всіх пауз, але й найтонших нюансів, пов'язаних із використанням в екранному тексті знаків пунктуації; використання широкого тембрового діапазону; органічне відчуття й передача емоційних чинників екранної мови.

Привабливим, на нашу думку, є навчальний посібник авторів Л. Башманівської, В. Башманівського (Башманівська, Башманівський, 2022). В основу багатьох тренувальних вправ і завдань з формування усного мовлення, зокрема дикційної та логіко-інтонаційної виразності, покладено прийом спостереження над мовленням теле- і радіоведучих, дикторів; комплексного аналізу ефірного мовлення; виразного читання (скоромовок, прислів'їв); розбивання тексту на мовні такти; визначення в реченнях пауз, логічних наголосів, мелодики; декламування; імпровізації; переказу медіатексту; складання партитури тексту; запису власного мовлення на диктофон; моделювання професійних ситуацій тощо.

У навчально-методичному посібнику вказаних авторів передбачено вправи для самостійного виконання, наприклад: 1. Складіть невеликі тексти для представлення протилежних інтонацій (інтонаційні антоніми). Прочитайте тексти з різною інтонацією: радісно й сумно; патетично й іронічно; серйозно й з гумором тощо. 2. Підготуйте партитуру інформаційної замітки. Про-

читайте вголос, слідкуючи за правильною артикуляцією. 3. Попрацюйте над темпом мовлення: читайте спочатку вірш Ліни Костенко повільно, потім трохи швидше і дуже швидко. Проаналізуйте своє виконання щодо зміни темпу читання. Запишіть своє читання на мобільний телефон і проаналізуйте. 4. Підготуйте до читання журналістський текст: інформаційний, аналітичний чи художньо-публіцистичний (на вибір). Позначте в тексті паузи й наголошені слова в найбільш складних для читання моментах або (за бажання) зробіть повну мовленнєву партитуру. Продемонструйте вміння читати текст перед аудиторією. Слідкуйте за технікою мовлення.

Цінним, на наше переконання, у посібнику є комплекс креативних вправ, що спрямовані на обґрунтування й висловлення власної позиції студента відповідно до умови навчального завдання.

Попри ефективність і раціональність загальної тенденції щодо формування усного мовлення майбутніх ведучих телевізійних програм, ефективність і профспрямованість апробованої системи вправ і завдань, вважаємо за необхідне систематизувати науково-методичний доробок, вказати на методичні лакуни, сформулювати методичні орієнтири на перспективу у проблемі формування культури усного мовлення сучасного телеведучого.

На наш погляд, у методиці формування культури усного мовлення майбутніх телеведучих мало уваги приділено реалізації професійно орієнтованого, текстоцентричного, дискурсивного підходів до навчання в їхній інтеграції, текстовому (дискурсивному) різноманітті з урахуванням стилістичної і жанрової специфіки, опертю на усні тексти чи дискурсивні фрагменти як засоби формування культури усного мовлення, реалізації ситуаційних, ігрових, імітаційних вправ, що забезпечують найближчий контакт з майбутньою професією. На часі підготовка спеціального навчально-методичного посібника з культури усного мовлення з урахуванням специфіки професії телеведучого.

Зважаючи на це, ми сформулювали кілька перспективних положень, які рекомендуємо врахувати у розробленні методик формування культури усного мовлення майбутніх ведучих телевізійних програм, зокрема системи вправ і завдань.

Перше. В основу формування усного мовлення майбутнього ведучого телевізійних програм покласти *виразність* (орфоепічну, акцентуаційну, дикційну, інтонаційну) як ознаку культури усного мовлення в інтеграції з іншими ознаками культури мовлення – етичністю, естетичністю,

точністю, логічністю, доречністю, лаконічністю, багатством мовлення.

Друге. У розробленні системи вправ, на наш погляд, слід урахувати *текстоцентричний підхід* до навчання мови, що передбачає використання текстів різних видів, стилів, жанрів, типів, форм. На наш погляд, текстоцентричний підхід до формування усного мовлення реалізовано дещо вузько. Як показує аналіз навчально-методичних посібників, до уваги беруться в основному друковані тексти художнього стилю, тексти деяких жанрів публіцистичного стилю (інформаційне повідомлення, підводка до інформаційного сюжету, анонс, замітка), а також тексти скоромовок, прислів'їв для формування дикційної виразності. Ми глибоко переконані в тому, що на сучасному занятті з формування культури усного мовлення має бути яскраво представлений *медіатекст* як засіб навчання. Формування усного мовлення телеведучого як пріоритетного в майбутній професії зумовлює переважне залучення аудіо-, відеотекстів, хоча й друковані тексти теж мають місце на заняттях.

Третє. Вважаємо, що в основі методики формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» має бути *професійно орієнтований підхід*. Реалізацію його вбачаємо в активному використанні на заняттях текстового матеріалу, який стосується майбутньої професії студента, тобто телевізійного контенту. Цей підхід набуває сили у щільній інтеграції з *принципом урахування видової і жанрової специфіки телепрограм*, тому вправи і завдання слід продумувати із залученням фрагментів телепрограм різних видів (розважальних, інформаційних, документальних, дитячих, спортивних, рекламних, освітніх) та жанрів (новин, бесід, прес-конференцій, інтерв'ю, телемостів, телеігор, репортажів, телефільмів, виступів, оглядів, дискусій, коментарів тощо). Ефективна реалізація указанного принципу можлива за умови *міждисциплінарних зв'язків* у вивченні української мови та фахових дисциплін, які дають теоретичну підготовку з майбутнього фаху.

Четверте. Реалізація *принципу жанрово-стилістичної диференціації* навчального матеріалу, що зумовлює використання друкованих, а також аудіо- і відеотекстів різних стилів і жанрів з метою прослуховування (прочитання), аналізу, порівняння специфіки інтонаційної виразності у стилістичному і жанровому аспектах.

П'яте. Розширенню підлягає *система методів і прийомів* з формування усного мовлення майбутніх ведучих телепрограм. Ця методична

порада передбачає баланс між теорією і практикою та потужну реалізацію методу вправ на заняттях: індивідуальних, у парах, у трійках, у групах; колективних, самостійних; дослідницьких, проєктних, аналітичних, інтерактивних, ігрових, імпровізаційних, імітаційних; усних, письмових; репродуктивних, творчих; ситуаційних, професійно орієнтованих тощо. Відповідно система прийомів роботи над формуванням усного мовлення телеведучого розширюється.

Висновки. Проблема формування культури усного мовлення студентів спеціальності «Ведучий телевізійних програм» є актуальною. Аналіз науково-методичної бази з проблеми дозволяє зробити висновок про ефективність і продуктивність роботи спеціалістів в означеному аспекті, апробування комплексу вправ і завдань, а проте цей

напрямок роботи потребує деякої методичної систематизації й корекції. У результаті дослідження стану розробленої проблеми виявлено слабкі елементи і запропоновано деякі методичні поради на перспективу, що зумовлюють реалізацію професійно орієнтованого, текстоцентричного, дикурсивного підходів до навчання, принципу урахування видової і жанрової специфіки телепрограм та принципу жанрово-стилістичної диференціації навчального матеріалу. Інтеграція вказаних підходів, принципів, засобів, методів і прийомів забезпечує високий рівень мотивації та формування культури мовлення майбутніх спеціалістів. Уважаємо, що перспективним є розроблення концепції збірника вправ і завдань з культури усного мовлення майбутніх ведучих телевізійних програм з урахуванням специфіки професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н., Жукова О. Культура спілкування у журналістській практиці. Навчально-методичний посібник. К.: Букрек, 2012. 160 с.
2. Башманівська Л., Башманівський В. Дикція й емісія голосу. Виразність професійного мовлення журналіста. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів і дистанційного навчання. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 108 с.
3. Десятник Г. О., Полешко С. М. Професія: телевізійний ведучий: тексти лекцій та практичні вправи. К.: Вид-во Інституту журналістики КНУ, 2016. 173 с.
4. Єлісовенко Ю. П. Культура і техніка мовлення в телерадіожурналістиці. Стиль і текст. 2001. Вип. 2. С. 168–175.
5. Капелюшній А. Телебачення прямого ефіру: практика мовлення, типові помилки. Навчальний посібник. Львів. Вид-во: ПІАС, 2011. 400 с.
6. Климова К.Я. Основи культури і техніки мовлення: Навч. посібник. 2-є вид., випр. і доп. К.: Ліра, 2006.
7. Кукуруза Н. Майстерність ведучого. Навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2010. 176 с.
8. Кушнір О. Орфоепічна культура в ефірі сучасного дитячого телебачення. *Медіанпросвіт*. 2017. Вип. 10. С. 74–79.
9. Мацько Л. І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
10. Мініч Л.С., Кучеренко Д.Ю. Порушення лексичних норм на телеканалах як одна з проблем якісного ефірного мовлення. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: Філологія. 2019. Вип. 20. С. 211–216.
11. Нікітіна Н. Українська мова на телебаченні: сьогочасна ситуація. Дивослово. 2004. № 12. С. 2–7.
12. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 225 с.
13. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення. К.: Центр навчальної літератури, 2019. 184 с.
14. Пентиліук М.І., Маруніч І.І., Гайдаєнко І.В. Ділове спілкування та культура мовлення. Навч. посібн. К.: Центр учбової літератури, 2011. 244 с.
15. Савчук Р. Л. Культура усного публічного мовлення: хрестоматія до дисципліни. Івано-Франківськ: ПНУ, 2017. 58 с.
16. Сербенська О. А. Культура усного мовлення: практикум: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 216 с.
17. Соболевська О. Усне професійне мовлення (методична розробка) Львів: Малий видавничий центр, 2018. 100 с.
18. Чернікова Л.Ф. Культура і техніка мовлення в телерадіожурналістиці. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/87389433.pdf>
19. Штурнак О. Інтонаційна виразність – важливий елемент телевізійного тексту. *Вісник Львів. нац. ун-ту: Серія: журналістика*. Львів, 2007. Вип. 7. С. 154–160.
20. Ballenger C. Because you like us: The language of control. *Harvard Review*, 62 (2). 1992. p. 119–208.
21. Bruner J. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
22. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997. 136 p.
23. Edwards, A.D. Oral Language, Culture and Class. In: Davies, B., Corson, D. (eds) *Oral Discourse and Education*. Encyclopedia of Language and Education, vol 3. Springer, Dordrecht. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4417-9_7
24. Henderson, L. Instructional design of interactive multimedia. *Educational technology research And Development*. 1996. 44(4), p. 85–104.

REFERENCES

1. Babych N., Zhukova O. (2012). *Kultura spilkuvannya u zhurnalistskij praktyci. Navchalno-metodychnyj posibnyk* [Communication culture in journalistic practice. Educational and methodological manual]. Kyiv: Bukrek [in Ukrainian].
2. Bashmanivska L., Bashmanivskyj V. (2022) *Dykeiya j emisiya golosu. Vyravnist profesijnogo movlennya zhurnalista. Navchalno-metodychnyj posibnyk dlya samostijnoyi roboty studentiv i dystancijnogo navchannya* [Diction and voice emission. Expressiveness of the journalist's professional speech. Educational and methodological manual for independent work of students and distance learning]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka [in Ukrainian].
3. Desyatnyk G.O., Poleshko S.M. (2016). *Profesiya: televizionyj veduchyj: teksty lekcij ta praktychni vpravy* [Profession: television presenter: lecture texts and practical exercises.]. Kyiv: Vyd-vo Instytutu zhurnalistyky KNU [in Ukrainian].
4. Yelisovento Yu. P. (2001). *Kultura i texnika movlennya v teleradiozhurnalistyci. Styl i tekst* [Culture and technique of broadcasting in television and radio journalism. Style and text.], 2. [in Ukrainian].
5. Kapelyushnyj A. (2011). *Telebachennya pryamogo efiru: praktyka movlennya, typovi pomylky. Navchalnyj posibnyk* [Live television: broadcasting practice, typical mistakes. Study guide]. Lviv: PIAS [in Ukrainian].
6. Kly'mova K.Ya. (2006). *Osnovy kultury i texniki movlennya: Navch. posibnyk*. [Basics of culture and speech technique: Education. manual]. Kyiv: Lira, [in Ukrainian].
7. Kukuruza N. (2010). *Majsternist veduchogo. Navchalnyj posibnyk* [Mastery of the presenter. Tutorial]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
8. Kushnir O. (2017). *Orfoepichna kultura v efiri suchasnoho dytyachogo telebachennya*. [Orthoepic culture on the air of modern children's television], *Mediaprostr.* 10. pp. 74–79. [in Ukrainian].
9. Maczko L. I., Kravec L.V. (2007). *Kultura ukrajinskoyi faxovoyi movy: navch. posib* [Culture of the Ukrainian professional language: teaching. manual]. Kyiv: Akademiya [in Ukrainian].
10. Minich L.S., Kucherenko D.Yu. (2019). *Porushennya leksychnyx norm na telekanalax yak odna z problem yakisnogo efirnogo movlennya*[Violation of lexical norms on TV channels as one of the problems of quality broadcasting.]. *Visnyk Mariupolskogo derzhavnogo universytetu. Seriya: Filologiya*. 20. pp. 211–216 [in Ukrainian].
11. Nikitina N. (2004). *Ukrayinska mova na telebachenni: sogochna sytuaciya*[The Ukrainian language on television: the current situation.]. *Dyvoslovo*. 12. pp. 2–7 [in Ukrainian].
12. Okunevych T.G. (2003). *Kultura movlennya majbutnoho vchytelya-slovesnyka v umovax ukrajinsko-rosijskoyi dvomovnosti* [Speech culture of the future lexicographer in the conditions of Ukrainian-Russian bilingualism]. *Dys. kand. ... ped. nauk.* Xerson: Xerson. derzh. un-t. [in Ukrainian].
13. Pasynok V.G. (2019). *Osnovy kultury movlennya* [Fundamentals of speech culture]. Kyiv: Centr navchalnoyi literatury [in Ukrainian].
14. Pentylyuk M.I., Marunych I.I., Gajdayenko I.V. (2011). *Dilove spilkuvannya ta kultura movlennya. Navch.posibn* [Business communication and speech culture. Study guide]. Kyiv: Centr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
15. Savchuk R.L. (2017). *Kultura usnogo publicnogo movlennya: xrestomatiya do dyscypliny* [The culture of oral public speaking: a textbook of the discipline]. Ivano-Frankivsk: PNU [in Ukrainian].
16. Serbenska O.A. (2004). *Kultura usnogo movlennya: praktykum: navch. posib* [Culture of oral speech: workshop: teaching. manual]. Kyiv: Centr navchalnoyi literatury [in Ukrainian].
17. Sobolevska O. (2018). *Usne profesijne movlennya [metodychna rozrobka]* [Oral professional speech [methodical development]]. Lviv: Malyj vydavnychyj centr [in Ukrainian].
18. Chernikova L.F. *Kultura i texnika movlennya v teleradiozhurnalistyci*. old.mon.gov.ua [online]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/87389433.pdf> [in Ukrainian].
19. Shturnak O. (2007). *Intonacijna vyravnist – vazhlyvyj element televizionogo tekstu* [Intonational expressiveness is an important element of television text]. *Visnyk Lviv. nac. un-tu: Seriya: zhurnalistyka*, 7. pp. 154–160 [in Ukrainian].
20. Ballenger, C. (1992). *Because you like us: The language of control*. *Harvard Review*, 62 (2). 119–208.
21. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
22. Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
23. Edwards, A.D. (1997). *Oral Language, Culture and Class*. In: Davies, B., Corson, D. (eds) *Oral Discourse and Education*. *Encyclopedia of Language and Education*, vol 3. Springer, Dordrecht [online]. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4417-9_7
24. Henderson, L. (1996). *Instructional design of interactive multimedia*. *Educational technology research And Development*, 44(4).

УДК 016:01(479)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-45>**Борис САВЧУК,***orcid.org/0000-0003-2256-0845*

доктор історичних наук,

професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *boris_savchuk@ukr.net***Микола ПАНТЮК,***orcid.org/0000-0001-7336-6714*

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з наукової роботи

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *panyuk.m@gmail.com***Інга ЄГОРОВА,***orcid.org/0000-0001-8070-9455*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *inha.yehorova@pnu.edu.ua*

КОУЧ-ПОЗИЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз і синтез особистісних і професійних характеристик науково-педагогічного працівника вищої школи та коуча як носія і втілювача ідей коучингу. Реалізована мета статті щодо визначення сутності коуч-позиції викладача закладу вищої освіти (ЗВО) та здійснення її структурного аналізу в теоретичній і практичній (технологічній) площинах.

Теоретична площина вивчення коуч-позиції науково-педагогічного працівника вищої школи передбачала з'ясування трьох аспектів: а) коуч-позиції викладача ЗВО щодо рольових функцій, які він може виконувати як наставник, тьютор, едвайзер, фасилітатор, консультант; б) чинних у коучингу вимог до особистісних і професійних якостей коуча та його ролі в розвитку і розв'язанні життєвих проблем клієнта; в) виявлення того, як оволодіння якостями і функціями коуча сприятиме розвитку професійної компетентності викладача ЗВО.

Практичний складник коуч-позиції викладача ЗВО передбачав з'ясування, які знання, уміння, навички необхідні для формування його коучингової компетентності. З позиції напрацьованих у коучингу технік, методик, прийомів відзначено такі з них: уміння ставити «правильні («сильні») запитання»; здатність слухати, отже, чути і розуміти; готовність дозволити студентові думати і діяти самостійно та брати на себе відповідальність за своє особистісно-професійне зростання; вміння спонукати до виявлення і реалізації студентом свого особистого потенціалу; здатність коуча-викладача до співпереживання та ін. Коуч-позиція викладача передбачає вміле використання різних інструментів мотиваційного впливу задля підвищення рівня і результативності професійної підготовки майбутнього фахівця. Визначено основні компоненти коуч-позиції викладача ЗВО, які відображають оволодіння ним коучинговою компетентністю в організації освітнього процесу та налагодження взаємин зі студентом (здатність допомагати йому самостійно визначати і ставити значущі цілі; уміння спонукати особу думати по-новому, долати стереотипи тощо).

Ключові слова: коуч-позиція, науково-педагогічний працівник, викладач-коуч, коучингова технологія, коучингова компетентність.

Borys SAVCHUK,

orcid.org/0000-0003-2256-0845

Doctor of Historical Sciences,

Professor at the Department of Pedagogy named after Bogdan Stuparik

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) boris_savchuk@ukr.net

Mykola PANTIUK,

orcid.org/0000-0001-7336-6714

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Vice-Rector on the Science

Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) pantyuk.m@gmail.com

Inga YEHOVA,

orcid.org/0000-0001-8070-9455

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy named after Bohdan Stuparyk

Prykarpattia National University named after Vasyl Stefanyk

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) inha.yehorova@pnu.edu.u

COACH POSITION OF A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EMPLOYEE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

In the article, we analyzed and synthesized the personal and professional characteristics of a scientific-pedagogical employee of a higher school and a coach as the bearer and embodiment of the idea of coaching. The purpose of our article regarding the definition of the essence of the coach position of the teacher of higher educational institutions and the implementation of its structural analysis in the theoretical and practical (technological) planes was realized.

The theoretical plane of the study of the coach position of a scientific and pedagogical worker of higher education institutions provided for the clarification of three aspects: a) coaching positions of the teacher of higher educational institutions regarding the role functions that the teacher can perform as a mentor, tutor, advisor, facilitator, consultant; b) actual coaching requirements for personal and professional qualities of the coach and their role in the development and resolution of the client's life problems; c) identifying how mastering the qualities and functions of a coach will contribute to the development of the professional competence of a teacher of higher education.

The practical component of the coaching position of a higher school teacher involved finding out what knowledge, abilities, and skills are necessary for the formation of their coaching competence. From the standpoint of the techniques, methods, techniques developed in coaching, we noted the following of them: the ability to ask «correct («strong») questions»; the ability to listen, therefore, to hear and understand; willingness to allow the student to think and act independently and to take responsibility for their own personal and professional growth; the ability to encourage students to discover and realize their personal potential; the coach-teacher's ability to empathize, etc.

The teacher-coach position involves the skillful use of various tools of motivational influence in order to increase the level and effectiveness of professional training of the future specialist. We have determined the main components of the coaching position of a teacher of higher education institutions, which reflect his mastery of coaching competence in organizing the educational process and establishing a relationship with a student (the ability to help him independently determine and set meaningful goals; the ability to encourage a person to think in a new way, overcome stereotypes, etc.)

Key words: *coaching position, scientific and pedagogical employee, teacher-coach, coaching technology, coaching competence.*

Постановка проблеми. Вивчення порушеної проблеми передбачає аналіз і синтез особистісних, професійних характеристик науково-педагогічного працівника вищої школи та коуча як носія і реалізатора ідеї коучингу. На цій основі викристалізовується коуч-позиція викладача ЗВО, яку розглядаємо в проекції формування і розвитку його професійної компетентності. Запропонований підхід суголосний з прописаними в нормативних документах (Закон України «Про вищу

освіту» (2014), Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2012) та ін.) правами, обов'язками, вимогами до науково-педагогічного працівника та орієнтує на осмислення його сутнісно-функційних характеристик у парадигмах особистісно орієнтованого підходу, студентоцентризму, суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників освітнього процесу тощо.

Аналіз досліджень. Українські науковці, з одного боку, достатньо повно розкрили сутність

поняття «науково-педагогічний працівник» та його базові характеристики (І. Бопко, О. Гура, В. Кононенко, Л. Колосова, Н. Любченко, М. Морозова, С. Чернишова, Н. Ясницька та ін.). З іншого боку, у зарубіжній та вітчизняній літературі докладно розроблені вимоги до коуча як фахівця, що кваліфіковано працює з людиною, групою, корпорацією над розв'язанням різних проблем і завдань (М. Аткинсон, Т. Голві, О. Відлацька, І. Голяд, Н. Горук, М. Доуні, С. Кові, Т. Леонард, О. Нежинська, С. Романова, В. Тименко, Дж. Вітмор Т. Чернова та ін.). Синтезований аналіз цього доробку актуалізує наукову і практичну значущість визначення та всебічного вивчення коуч-позиції викладача ЗВО.

Мета статті полягає у визначенні коуч-позиції викладача ЗВО та здійсненні її структурного аналізу в теоретичній і практичній (технологічній) площинах.

Виклад основного матеріалу. Теоретична площина вивчення коуч-позиції науково-педагогічного працівника вищої школи передбачає з'ясування трьох аспектів: а) коуч-позиції викладача ЗВО щодо рольових функцій, які він може виконувати як наставник (ментор), тьютор, едвайзер, фасилітатор, консультант та ін.; б) чинних у коучингу вимог до особистісних і професійних якостей коуча та його ролі в розвитку і розв'язанні життєвих проблем клієнта; в) виявлення того, як оволодіння якостями і функціями коуча сприятиме розвитку професійної компетентності викладача ЗВО.

Перший аспект передбачає розгляд і порівняння понять «наставник» («ментор»), «тьютор», «едвайзер», «коуч» (спираємося на вже зроблений їхній термінологічний аналіз (Савчук, Пантюк, Котенко, 2022)) крізь призму функційних обов'язків науково-педагогічного працівника ЗВО. Зокрема, викладач може бути найбільш ефективним як ментор, коли йдеться про формування в студентів базових професійних знань, умінь і навичок; як тьютор – у процесі організації особистісно орієнтованого навчання та доборі індивідуальної освітньої програми, що стимулює розвиток внутрішньоособистісних ресурсів здобувача освіти; як едвайзер – під час обрання навчальних дисциплін, підготовки та проходження виробничої практики тощо; як фасилітатор – у процесі супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця (сприяння його саморозвитку, самореалізації, розкриттю пізнавальних можливостей і здібностей тощо).

Порівняно з означеними функційними ролями, коуч-позиція науково-педагогічного працівника

виглядає складнішою, ширшою, адже вона їх певною мірою адсорбує та має органічно відповідати парадигмі сучасної системи вищої освіти, яка інтегрує когнітивний, розвивальний, особистісно орієнтований, креативно-формульвальний компоненти навчання. Таким чином викладач-коуч, який володіє коучинговою компетентністю, має апіорі виконувати функції ментора, тьютора, едвайзера, консультанта, адже повинен генерувати нові педагогічні ідеї та активізувати потенціал здобувачів освіти, щоб спільними зусиллями підвищувати мотивацію і результативність навчальної діяльності. Викладач-коуч не обмежується «сервісними функціями» щодо її організації, а орієнтує студентів на досягнення високих результатів у подальшій професійній діяльності та інших сферах суспільного життя. Він усвідомлює, що в освітньому процесі головним завжди залишається самодостатній здобувач вищої освіти, якому потрібно допомагати в досягненні його цілей.

Другий складник теоретичної площини коуч-позиції викладача ЗВО передбачає розгляд особи коуча, навколо якої обертається вся система коучингу. Коуч є основним носієм філософії коучингу, від нього залежить ефективність застосування інструментів коучингу та успішне просування клієнта обраним ним шляхом у напрямі досягнення визначених цілей. Ідеться про ефективність і результативність усього коучингового процесу, тому до особистості коуча та його підготовки висуваються високі вимоги.

Зважаючи на сучасну освітню парадигму щодо побудови взаємин між суб'єктами освітнього процесу ЗВО (передусім у діаді «студент – викладач» та ін.) на демократичних, партнерських, діалогічних засадах, предметного розгляду потребує проблема взаємин коуча з клієнтом. «Батько персонального коучингу» Т. Леонард у дещо метафоричному стилі сформулював базові положення, згідно з якими коуч для клієнта має бути: партнером у досягненні особистісних і професійних цілей; захисником у часі життєвих негараздів; порадником у процесі ухвалення рішення; мотиватором, коли потрібно бути сильним; безумовною підтримкою, коли життя завдає ударів; наставником у процесі особистісного розвитку; співтворцем у реалізації видатного проекту; тренером із розвитку комунікації; маяком під час шторму; будильником, коли треба почути внутрішній голос. Головне покликання професійного коуча полягає в тому, щоб стати партнером, який допомагає отримати те, що має для людини найбільше значення (Leonard, 1998).

Викладач ЗВО, який в організації освітнього процесу прагне посісти коуч-позицію в стосунках зі студентами, також може «приміряти на себе» визначені Т. Леонардом функції та підходи коуча до взаємин із клієнтом. Вони полягають у тому, що: «...коучі не розв'язують проблем, а лише підтримують тих, хто готовий взяти своє життя під контроль»; «робота коуча – у тому, щоб побачити, що приховується всередині людини та допомогти їй виявити це»; «людина вже містить усі відповіді в собі, справа коуча – лише тримати перед нею дзеркало»; «уміння слухати – це найбільш цінна і найбільш складна якість для коуча»; «більшість людей знають розв'язання проблеми заздалегідь, проте їм необхідний коуч для того, щоб переконати їх у тому, що вони мають рацію» (Leonard, 1998).

Томас Леонард прагнув зробити коучинг мейн-стримом соціальних взаємин і всього суспільного розвитку, щоб кожна людина могла привнести його «провокаційну силу» у власне життя для розкриття своїх талантів і самореалізації. У такому контексті апелюємо до сформульованих ним 50 принципів коучингу та 28 принципів привабливості (Leonard, 1998). Вони концентровано виражають гуманістичну перетворювальну філософію коучингу, тож крізь призму стосунків між коучем і клієнтом увиразнюють суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований, студентоцентричний аспекти сучасної парадигми розвитку вищої школи України.

У працях чільних теоретиків і практиків коучингу (Atkinson, 2014; Bartlett, 2013; Connor, Lages, 2009; Dilts, 2003; Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000 та ін.) ґрунтовно розроблено зміст, характер, інші аспекти спеціально організованого процесу взаємодії коуча та клієнта. Екстраполюючи цей доробок у контекст досліджуваної проблеми, можемо відзначити, що метою цієї співпраці є переконання здобувача освіти в тому, він є самодостатньою відповідальною особою, яка має право обирати різні способи мислення, поведінки та особистісно значущі цілі і сприйнятливі засоби, терміни їх досягнення. Усебічна підтримка і супровід викладача-коуча на цьому шляху не передбачають надання йому «готових рецептів» та обов'язкових до виконання вказівок, а системну допомогу у вигляді фахових порад і особистого прикладу. Такий підхід доповнює феномен «подвійної ролі коуча», який не лише спонукає і допомагає майбутньому фахівцеві «модифікувати» своє мислення, світобачення, поведінку, дії, а й дотримуватися їх як «нової моделі життя», щоб не реанімувати попередні стереотипи.

Третій складник теоретичної площини коуч-позиції стосується з'ясування того, як оволодіння якостями і функціями коуча сприятиме розвитку професійної компетентності викладача ЗВО. Для цього екстраполюємо в означений ракурс мозаїку рефлексій відомих теоретиків і дослідників коучингу щодо місії та покликання коуча.

Одна з провідних європейських бізнес-коучів та фахівців із питань аутентичної комунікації С. Канніо відзначає, що коуч передусім є дослідником талантів і потенціалу людини. Тому я [як коуч] відчуваю себе акушеркою, що допомагає клієнтам давати життя їх власним ідеям і трансформувати їх у план дій. У більшості випадків клієнти прекрасно знають, у якому напрямі хочуть рухатися, але при цьому вони не можуть (не здатні) це сформулювати для себе. Для них мета ще не стала конкретним інтуїтивним почуттям або бажанням, бо вони ще не дали собі внутрішній дозвіл на здійснення свого плану дій для досягнення успіху (цит. за: Marion, 2017). Розвиваючи цю думку, науковці підкреслюють, що коуч-тренери є експертами в галузі змін, вони допомагають лідерам взяти на себе відповідальність за своє життя і вжити заходів, щоб максимізувати свій власний потенціал (Marion, 2017, р. 5).

Якщо цю проблему розглядати крізь призму поглядів згаданих теоретиків коучингу, то в уявленні студента викладач-коуч постає в образі успішної людини, яка відбулася в житті та володіє системними знаннями і вміннями для надання ефективної кваліфікованої допомоги в досягненні реальних цілей та розв'язанні особистісних і професійних проблем. Тому на нього можна поклатися, йому можна довіритися в отриманні допомоги щодо реалізації своїх життєвих планів.

Майбутні фахівці звертаються до викладача-коуча за допомогою, якщо вони мають певну (амбітну, вартісну, обмежену в часі виконання) ціль та потребують підтримки в оптимізації засобів її досягнення. Не вдаючись до з'ясування «старих проблем», вони спочатку разом визначають стратегію (завдання, методи, засоби) діяльності, відтак постійно узгоджують тактичні дії швидкого ефективного просування «малими реальними кроками» до досягнення «великих змін». Таким чином, викладач-коуч не стільки допомагає, скільки вчить самостійно розв'язувати актуальні завдання, а в студента формується потреба в усвідомленій, системній, цілеспрямованій праці над собою.

У процесі такої співпраці у викладача та здобувача вищої освіти системно і послідовно формується коучингова компетентність. На відміну від

пересічного науково-педагогічного працівника ЗВО, викладач-коуч не дає готових ідей, інформації, директивних настанов, а ставить запитання, слухає і генерує ідеї студента; не ділиться «своєю історією» (повчальними епізодами з особистого чи професійного життя), а вивчає досвід молодої людини, щоб краще її пізнати і зрозуміти; не пропонує (не нав'язує) готових рішень і «правильних рекомендацій», а, розширюючи мислення майбутнього фахівця, дає йому можливість самостійно обирати, аналізувати, робити висновки.

За такого підходу викладач, студент, інші учасники освітнього процесу набувають суб'єкт-суб'єктної цілісності, адже кожен із них виступає вільним, активним, творчим і відповідальним за досягнення спільних цілей та виконання своїх функцій і власного особистісно-професійного зростання.

Означені теоретичні аспекти створюють ідейне підґрунтя для відображення і реалізації практичного складника коуч-позиції викладача вищої школи. Вона передбачає з'ясування того, які завдяки коучингу він може отримати знання, уміння, навички з розвитку професійної компетентності. З позиції напрацьованих у коучингу технік, методик, прийомів (Atkinson, 2014; Bartlett, 2013; Dilts, 2003; Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000) відзначмо такі з них:

1) уміння ставити «правильні» («сильні») запитання», які вимагають не простої відповіді «так» або «ні», а більш складні рефлексії, обґрунтовані певними ідеями, аргументами, особистими роздумами. Побудовані на засадах коучингу запитання мотивують дії, виявляють і стимулюють креативність та прагнення студента до самонавчання, саморозвитку. Вони органічно відповідають сучасним парадигмам особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця на основі визначеної ним індивідуальної траєкторії;

2) здатність слухати, отже, чути і розуміти, актуалізується відомим фактом, згідно з яким особа «чує і сприймає» лише 30–40 % інформації, яку ретранслює співрозмовник. Окрім того, значна її частина сприймається суб'єктивно, подекуди в спотвореному вигляді, що ускладнює взаємини, порозуміння і продуктивну співпрацю. Уміння слухати, чути і розуміти має стати невід'ємним складником професійної майстерності викладача ЗВО. У процесі індивідуальної або групової комунікації зі студентами він не повинен відволікатися на власні думки (синдром дефіциту уважності та гіперактивності), а має зосереджувати всю увагу на вербальному і невербальному мовленні здо-

бувача освіти, щоб сприймати і розуміти зміст його думок та отримати найбільш повні уявлення про його мислення, прагнення, інтелектуальний потенціал, особисті якості;

3) готовність дозволити студентові думати і діяти самостійно та брати на себе відповідальність за своє особистісно-професійне зростання. Це передбачає вміння коуч-викладача спонукати і навчити здобувача освіти міркувати, аналізувати й критично сприймати інформацію, яку він отримує з різних джерел. Таким чином формується і стимулюється самодостатність, здатність до саморефлексії і самооцінки власних сильних і слабких сторін;

4) уміння спонукати до виявлення і реалізації особистого потенціалу – органічно поєднує і доповнює означені вище положення та наскрізно пронизує діалогічну взаємодію викладача зі студентом. У процесі її здійснення коуч-викладач має не стільки навчати (наставляти, повчати), скільки «навчати вчитися», тобто допомагати вчитися, розвиватися й у такий спосіб формувати в студента здатність самостійно підвищувати коефіцієнт користі своєї діяльності завдяки мобілізації своїх невикористаних ресурсів. Для цього коуч-викладач має створити атмосферу взаємної довіри та порозуміння, які дають змогу студентові відчувати себе комфортно та активно і сміливо шукати власні засоби розв'язання проблеми, не побоюючись чергових помилок, адже вони не викликають страху, а мотивують наполегливий поступ через самореалізацію, самовдосконалення;

5) уміння співпереживати коуча-викладача полягає не лише у відмові від осуду та покарання студента за виявленні в його навчальній діяльності хиби, помилки, прогалини, навіть якщо вони були допущені через відсутність сумління, лінощі. Ідеться про коучингове розуміння емпатії як щирого зацікавлення проблемами, труднощами, перешкодами, які заважають навчатися й самореалізуватися; як співпереживання за невдачі, чуйність і готовність прийти на допомогу; жертвовної самовіддачі знань, зусиль, досвіду задля досягнення успіхів в особистісно-професійному зростанні майбутнього фахівця.

Окремо відзначмо необмежені можливості коучингу як ефективного чинника і цілісної системи мотивації здобувача вищої освіти. Коуч-позиція викладача передбачає вміле використання широкого спектра мотиваційного впливу задля підвищення рівня і результативності професійної підготовки. Як випливає з доробку теоретиків і дослідників коучингу (Захарова, 2020; Кузан, Гордієнко, 2019; Чернова, 2014; Dilts, 2003;

Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000; та ін.), це виявляється в таких основних аспектах: а) формування ефективних робочих груп, команд та визначення і реалізація їхніх конкурентних переваг; б) підвищення загального рівня мотивованості щодо оволодіння фаховими компетентностями, необхідними для ефективної професійної діяльності та самореалізації в особистому житті; в) раціоналізація всієї життєдіяльності людини, починаючи від систематизації знань до управління часом тощо; г) формування навичок і здатності швидко реагувати на критичну ситуацію та гнучко адаптуватися до швидко змінюваних умов життя і праці; г) сприяння і спрямування самостійності студентів щодо вироблення власного розуміння складних, нестандартних проблем і ситуацій, пошук оптимальних, відповідальних рішень щодо їхнього розв'язання; д) поліпшення комунікації задля зростання довіри між викладачем і студентом; е) підвищення ефективності та результативності виконання навчальних і професійних завдань; є) спрямованість думок і мислення в майбутнє, відкритість до мрій та здатність утілювати їх у життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, коуч-позиція викладача вищої школи ґрунтується на двох основних складниках. Перший – індивідуально-професійний – означає напрацювання власного унікального стилю педагогічної діяльності, який органічно поєднує життєвий і професійний досвід, особистісні психофізіологічні якості, моральні цінності. Другий – організаційно-діяльнісний – передбачає самоорганізацію, самоменеджмент, самоаналіз і самооцінювання власної навчальної та практичної діяльності. Вироблення коуч-позиції викладача означає набуття власного унікального педагогічного досвіду та створення особливих умов взаємодії зі здобувачем освіти щодо спільної організації процесу пошуку оптимальних підходів і найкращих рішень з розв'язання складних завдань освітнього процесу та досягнення високих результатів професійної підготовки й особистого розвитку.

Предметом подальшого дослідження має стати вивчення проблеми формування коучингової компетентності майбутнього фахівця як складника його професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарова О. В. Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника: навч.-метод. посіб. Черкаси: ЧДТУ, 2020. 65 с.
2. Кузан Г., Гордієнко Н. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3. С. 81–85.
3. Савчук Б., Пантюк М., Котенко Р. Інтерфейси коучингу крізь призму науково-педагогічного дискурсу. *Молодь і ринок*. 2022. № 5(203). С. 11–15. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264571>
4. Чернова Т. Ю. Педагогічний коучинг в розвитку управлінської компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія / за ред. В. І. Свистун*. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. С. 245–255.
5. Atkinson M. W. Do You Want To Play The World Game? Exalon Publishing, 2014. 154 p.
6. Bartlett B. Three Dimensional Coaching: Moving Passion Into Performance. Greenbank Press, 2013. URL: <http://www.evercoach.com/>
7. Dilts R. B. From Coach to Awakener. California: Meta Publications, 2003. 368 p. URL: <https://idoc.pub/documents/robert-dilts-from-coach-to-awakener-meta-publications-2003-jlk9p9wpx545>
8. Downey M. Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach, 2003. 196 p.
9. Leonard J. T. The Portable Coach. Scribner, 1998. 183 p.
10. Marion A. Manual de coaching: guia práctico de formação profissional. São Paulo: Atlas, 2017. URL: <https://www.scribd.com>
11. Parsloe E., Wray, M. J. Coaching and mentoring: practical methods to improve learning. London: Kogan Page, 2000. 193 p.

REFERENCES

1. Zakharova, O. V. (2020). Kouchynh: tekhnolohiia rozkryttia vnutrishnoho potentsialu doslidnyka [Coaching: the technology of revealing the inner potential of the researcher: teaching method. manual]: navch.-metod. posib. Cherkasy: ChDTU. 65 p. [in Ukrainian].
2. Kuzan, H., Hordienko, N. (2019). Osvitnii kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi ta sotsialno-pedahohichnoi sfery u vyshchii shkoli [Educational coaching as an innovative technology of professional training of specialists in the social and socio-pedagogical sphere in higher education]. *Molod i rynek*. Vol. 3. Pp. 81–85. [in Ukrainian].
3. Savchuk B., Pantiuk M., Kotenko R. Interfeisy kouchynhu kriz pryzmu naukovo-pedahohichnoho dyskursu [Coaching interfaces through the prism of scientific and pedagogical discourse]. *Molod i rynek*. 2022. Vol. 5(203). Pp. 11–15. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264571> [in Ukrainian].

-
4. Chernova, T. Yu. (2014). Pedagogichniy kouchynh v rozvytku upravlinskoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical coaching in the development of managerial competence of heads of vocational and technical educational institutions]. *Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnichnoi osvity v suchasnykh umovakh: teoriia i praktyka: monohrafiia* / za red. V. I. Svystun. Kyiv: "NVP Polihrafservis". Pp. 245–255. [in Ukrainian].
 5. Atkinson, M. W. (2014). *Do You Want To Play The World Game?* Exalon Publishing. 154 p.
 6. Bartlett, B. (2013). *Three Dimensional Coaching: Moving Passion Into Performance*. Greenbank Press. URL: <http://www.evercoach.com/>
 7. Dilts, R. B. (2003). *From Coach to Awakener*. California: Meta Publications. 368 p. <https://idoc.pub/documents/robert-dilts-from-coach-to-awakener-meta-publications-2003-jlk9p9wpx545>
 8. Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach*. 196 p.
 9. Leonard, J. T. (1998). *The Portable Coach*. Scribner. 183 p.
 10. Marion, A. (2017). *Manual de coaching: guia prático de formação profissional*. São Paulo: Atlas. URL: <https://www.scribd.com> ›
 11. Parsloe, E., Wray, M. J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. London: Kogan Page. 193 p.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Володимир КОЗЮПА МИРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ ТА ЗМІНА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	4
Валентина КУРИЛЯК ЗМІНИ У МЕТОДАХ РОБОТИ “ADRA UKRAINE” ВНАСЛІДОК РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	12
Володимир МИРОШ БОГДАН БАРВІНСЬКИЙ ТА ЛЬВІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: СТАНОВЛЕННЯ ІСТОРИКА.....	20
Микола ПРИХОДЬКО АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ПРИЯТЕЛІВ НАУКИ В ПОЗНАНІ. ПЕРШІ РОКИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ЧАСИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ (1884, 1917–18 РР.).....	28

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Станіслав ПАВЛОВИЧ Ю. ЩЕНКО. ТРІО ДЛЯ КЛАРНЕТА, СКРИПКИ ТА ФОРТЕПІАНО (2015 Р.).....	35
Ірина ПАЛІЙ КЛАРНЕТОВЕ МИСТЕЦТВО ТА UNIONIQUE MUSIC: АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ.....	43
Юлія ПАНЧЕНКО МУЗИКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДИНИ.....	51
Тетяна ПАСІЧИНСЬКА ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ АКОРДЕОННОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ.....	57
Інна ПЕТРОВА, Олександра ПОГРЕБНА СКАНДИНАВСЬКА ШКОЛА ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ: ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСОНАЛІЇ.....	62
Єлизавета ПЛЮЩИК, Василь РУТЕЦЬКИЙ, Ігор СУБОТНИЦЬКИЙ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ОРКЕСТРАНТІВ ВИШУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	70
Ірина ПОЛЬСЬКА МУЗИЧНА РЕГІОНІКА В СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИКОЗНАВСТВА.....	74
Олена РЄЗНІК КЛАСИФІКАЦІЯ ГАРМОНІКО-БАЯННО-АКОРДЕОННОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ УКРАЇНСЬКОГО ПРОМИСЛОВОГО МУЗИЧНОГО ВИРОБНИЦТВА.....	81
Олексій РОГОТЧЕНКО, Вероніка ЗАЙЦЕВА, Олександр ОПАНАСЮК МУЛЬТИЖАНРОВІСТЬ ЖИВОПИСНИХ ПОЛОТЕН ТЕТЯНИ ЯБЛОНСЬКОЇ.....	88
Володимир РОПЕЦЬКИЙ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕМКІВСЬКОГО ЖИВОПІСУ.....	94
Лариса САНДЮК, Володимир САНДЮК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК У ДИЗАЙНІ ХУТРОВИХ ВИРОБІВ.....	98

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Svetlana MAKUKHINA DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED READING SKILLS.....	104
---	-----

Юлія МАСЛОВА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЗООМОРФНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНОМУ ГАЗЕТНОМУ УКРАЇНСЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ ВОЄННОГО ПЕРІОДУ.....	108
Олена МАТЕРИНСЬКА МЕТАФОРИЧНЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЕКОЦИДУ В НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ МАС-МЕДІА.....	116
Оксана МЕЛЬНИЧУК СЕМАНТИЧНІ ТА СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ КОНСТРУКЦІЙ-ЗВЕРТАНЬ У ТВОРАХ МАРІЙКИ ПІДГРЯНКИ.....	125
Людмила МИХАЙЛОВА, Ганна ЖИЛА ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	131
Ірина МОРОЗОВА, Дар'я СТРАЩЕНКО ЛІНГВАЛЬНІ ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕМАТИЧНИХ ВУЗЛІВ У ВІРТУАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ (НА МАТЕРІАЛІ КІНОСТРІЧКИ «ЩОДЕННИКИ ПРИНЦЕСИ 2: ЯК СТАТИ КОРОЛЕВОЮ» (2004)).....	136
Назарія РІЗВАНЛИ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ	142
Оксана СИВИК НАТУРАЛІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СВІТУ В ТВОРЧОСТІ Г. ГАУПТМАНА.....	147
Ірина СЛОНЕВСЬКА, Світлана ПРОШЕНКО, Руслана МЕЛЬНИК НОВІТНЯ НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ.....	153
ПЕДАГОГІКА	
Оксана МАКСИМ'ЮК, Іванна СТРУК ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПОМИЛОК У МОВЛЕННІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ВПЛИВОМ ДІАЛЕКТНОГО ОТОЧЕННЯ.....	160
Дір'я МАЛИШЕВА АНАЛІЗ ІСТОРИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ.....	167
Юлія МИЧКА-ЛЕВЧЕНКО МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО МЕДІАКОМПЛЕКСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	173
Ольга МІГОРЯН, Тетяна ПАВЛОВИЧ АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	178
Олена МУДРИК ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	184
Marina NETREBA, Irina KHADZHINOVA BULLING: ANALYSIS OF REGULATORY DOCUMENTS.....	190
Ольга ОСАУЛЬЧИК РОЗВИТОК ДИСКУРСИВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО ОНЛАЙН СПІЛКУВАННЯ.....	195
Наталія ПАЗЮРА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ.....	201
Тамара ПАНАСЮК, Олеся ГАЗІНСЬКА, Марія ЧЕРВОНІЙ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	208

Вікторія ПАРТОЛА, Наталія СМОЛЯНИЮК ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	214
Olena PYSARCHYK, Anna NYRADYMKА TECHNIQUES FOR IMPROVING SPEECH INTELLIGIBILITY OF ESP STUDENTS.....	220
Леся ПОЛІЩУК СВОЄРІДНІСТЬ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З УРОКАМИ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	225
Юлія ПОЛОГОВСЬКА МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	231
Ірина ПОПОВА, Станіслава ДІХТЯРЕНКО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СКЛАДАТИ ЗВ'ЯЗНІ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРІВ СМІХОВОЇ КУЛЬТУРИ.....	236
Наталія ПРУС РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ВИВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	244
Ольга РОМАНЧУК, Ростислав КОВАЛЬ, Лілія СВИЩ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 227 ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	248
Наталія РУДА, Катерина ЖУКОВА, Оксана ОЗЕРСЬКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІЄРОГЛІФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ.....	256
Юлія РУДЕНКО КАЗКОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	262
Неля РУДНИЦЬКА, Тетяна ШАНСКОВА, Інна КОНОВАЛЬЧУК ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	267
Лілія РУСКУЛІС, Раїса ДРУЖЕНЕНКО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ВЕДУЧИЙ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ ПРОГРАМ»: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ.....	275
Борис САВЧУК, Микола ПАНТЮК, Інга ЄГОРОВА КОУЧ-ПОЗИЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	282

CONTENTS

HISTORY

Volodymyr KOZIUPA PEACEKEEPING AFTER THE END OF THE COLD WAR AND THE CHANGE OF CONCEPTUAL FOUNDATIONS AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....	4
Valentyna KURYLIAK CHANGES IN THE WORKING METHODS OF ADRA UKRAINE INTRODUCTION RUSSIAN-UKRAINIAN WAR.....	12
Volodymyr MYROSH BOGDAN BARVINSKYI AND LVIV UNIVERSITY: THE FORMATION OF A HISTORIAN.....	20
Mykola PRYKHODKO ASPECTS OF THE SOCIETY OF FRIENDS OF SCIENCE IN POZNAN. THE FIRST YEARS OF OPERATION AND THE TIMES OF THE FIRST WORLD WAR (1884, 1917–18).....	28

ART STUDIES

Stanislav PAVLOVYCH YU. ISHCHENKO TRIO FOR CLARINET VIOLIN AND PIANO (2015).....	35
Iryna PALIY CLARINET ART AND UNIONIQUE MUSIC: ASPECTS OF INTERACTION.....	43
Yuliia PANCHENKO MUSIC AS A WAY OF HUMAN SELF-REGULATION.....	51
Tetiana PASICHYNSKA PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ACCORDION ART IN UKRAINE.....	57
Inna PETROVA, Oleksandra POGREBNA THE SCANDINAVIAN SCHOOL OF GRAPHIC DESIGN: THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT AND PERSONALITY.....	62
Elizaveta PLUSCHIK, Vasil RUTETSKY, Igor SUBOTNYTSKY PECULIARITIES OF PROFESSIONAL AND SOCIAL TRAINING OF HIGHER ORCHESTRATORS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	70
Irina POLSKA MUSICAL REGIONYCS IN THE MODERN DISCOURSE OF UKRAINIAN MUSICOLOGY.....	74
Olena RIEZNIK CLASSIFICATION OF HARMONICA-BAYAN-ACCORDION INSTRUMENTS OF UKRAINIAN INDUSTRIAL MUSIC PRODUCTION.....	81
Oleksiy ROGOTCHENKO, Veronika ZAITSEVA, Oleksandr OPANASIUK THE MULTIGENRES OF TETIANA YABLONSKA'S PAINTINGS.....	88
Volodymyr ROPETSKYI FEATURES OF THE LEMKOS PAINTING.....	94
Larysa SANDYUK, Volodymyr SANDYUK CONCEPTUAL DIRECTION IN THE DESIGN OF FUR PRODUCTS.....	98

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Svetlana MAKUKHINA DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED READING SKILLS.....	104
---	-----

Yuliia MASLOVA REPRESENTATION OF ZOOMORPHIC METAPHOR IN CONTEMPORARY NEWSPAPER DISCOURSE IN UKRAINIAN LANGUAGE OF THE WAR PERIOD.....	108
Olena MATERYNSKA METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE ECOCYDE IN THE GERMAN AND UKRAINIAN MASS-MEDIA.....	116
Oksana MELNYCHUK SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF ETIQUETTE ADDRESS FORMULAS IN THE WORKS OF MARIYKA PIDHIRYANKA.....	125
Lyudmyla MYKHAILOVA, Hanna ZHYLA PRINCIPLES OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SCHOOLS.....	131
Irina MOROZOVA, Daria STRASHCHENKO LINGUAL WAYS OF VERBAL EFFECTIVENESS IN THEMATIC CYCLE OF THE VIRTUAL DIALOGUE,(BASED ON THE FILM “PRINCESS DIARIES 2: ROYAL ENGAGEMENT” (2004)).....	136
Nazariia RIZVANLI MEANS OF REALIZATION OF ENGLISH SCIENTIFIC INTERNET DISCOURSE.....	142
Oksana SYVYK NATURALISTIC CONCEPTION OF THE WORLD IN THE WORK OF G. HAUPTMANN.....	147
Iryna SLONEVSKA, Svitlana PIROSHENKO, Ruslana MELNYK CONTEMPORARY GERMAN LITERATURE IN MULTICULTURAL DISCOURSE.....	153

PEDAGOGY

Oksana MAKSYMIUK, Ivanna STRUK THE WAYS TO AVOIDING MISTAKES IN THE SPEECH OF PUPILS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS UNDER THE INFLUENCE OF THE DIALECT ENVIRONMENT.....	160
Dyria MALYSHEVA ANALYSIS OF HISTORICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF STUDYING GENERAL SPEECH DEVELOPMENT.....	167
Yuliia MYCHKA-LEVCHENKO MODEL OF USING INTEGRATED EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MEDIA COMPLEX AT VOCATIONAL SCHOOLS.....	173
Olga MIGORIAN, Tetyana PAVLOVYCH ACTUAL ASPECTS OF THE COMPETENCE APPROACH REALIZATION IN THE MODERN EDUCATION.....	178
Olena MUDRYK DISCUSSION AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES.....	184
Marina NETREBA, Irina KHADZHINOVA BULLING: ANALYSIS OF REGULATORY DOCUMENTS.....	190
Olga OSAULCHYK DEVELOPMENT OF STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE IN THE PROCESS OF ONLINE COMMUNICATION.....	195
Nataliia PAZIURA PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALISTS IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM OF DENMARK.....	201
Tamara PANASYUK, Olesya GAZINSKA, Maria CHERVONIY IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	

IN THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....	208
Victoria PARTOLA, Natalya SMOLYANYUK INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	214
Olena PYSARCHYK, Anna NYPADYMKA TECHNIQUES FOR IMPROVING SPEECH INTELLIGIBILITY OF ESP STUDENTS.....	220
Lesia POLISHCHUK THE RELATIONSHIP BETWEEN MODERN METHODS OF STUDYING PHRASEOLOGY AND EXTRACURRICULAR FOREIGN LITERATURE READING LESSONS.....	225
Iuliia POLOGOVSKA METHODS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL.....	231
Iryna POPOVA, Stanislava DIKHTYARENKO FORMATION OF SKILLS TO FORM COHERENT REASONING BY OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF WORKS OF LAUGHTER CULTURE.....	236
Nataliia PRUS DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES WHILE LEARNING THE FRENCH LANGUAGE.....	244
Olha ROMANCHUK, Rostyslav KOVAL, Liliia SVYSHCH PECULIARITIES OF TEACHING MEDICAL TERMINOLOGY FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY 227 PHYSICAL THERAPY, OCCUPATIONAL THERAPY IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....	248
Nataliia RUDA, Kateryna ZHUKOVA, Oksana OZERSKA FORMATION OF STUDENTS' HIEROGLYPHIC COMPETENCE WITH THE HELP OF INFORMATION TOOLS.....	256
Yuliya RUDENKO FAIRY-TAIL THERAPY IN SOCIAL WORK.....	262
Nelya RUDNYTSKA, Tatiana SHANSKOVA, Inna KONOVALCHUK THE POTENTIAL OF THEATER ARTS IN FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	267
Liliia RUSKULIS, Raisa DRUZHENENKO FORMATION OF ORAL SPEAKING CULTURE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "TV PRESIDENT": STATUS AND PROSPECTS.....	275
Borys SAVCHUK, Mykola PANTIUK, Inga YEHOVA COACH POSITION OF A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EMPLOYEE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	282

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 60. ТОМ 3
ISSUE 60. VOLUME 3**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зиморя

Здано до набору 03.02.2023 р. Підписано до друку 24.02.2023 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 34,41. Зам. № 0323/191. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.