

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 40. ТОМ 2
ISSUE 40. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від 09.09.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 40. Том 2. – 308 с.

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

Редакційна колегія:

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

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомя І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 11 from 09.09.2021)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. – Issue 40. Volume 2. – 308 p.

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 74+76/766

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-1>**Вероніка ЗАЙЦЕВА,***orcid.org/0000-0003-1160-1760**кандидат мистецтвознавства,**доцент кафедри образотворчого мистецтва**Інституту мистецтв**Київського університету імені Бориса Грінченка**(Київ, Україна) nika.zaytseva@gmail.com***Алла БУЙГАШЕВА,***orcid.org/0000-0002-3549-195X**професор,**професор кафедри образотворчого мистецтва**Інституту мистецтв**Київського університету імені Бориса Грінченка**(Київ, Україна) ABB10@i.ua***Світлана СТРЕЛЬЦОВА,***orcid.org/0000-0003-4612-911X**старший викладач кафедри образотворчого мистецтва**Інституту мистецтв**Київського університету імені Бориса Грінченка**(Київ, Україна) s.strieltsova@kubg.edu.ua***ОБРАЗОТВОРЧА СВОЄРІДНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ КНИЖКОВОЇ ГРАФІКИ
XX СТОЛІТТЯ В ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

Дослідження в галузі культури створення книжки є вагомим чинником у питаннях сучасного графічного мистецтва, адже поняття «мистецтво книги» охоплює широку галузь художнього та видавничого професіоналізму. Будь-яке видання становить специфічну просторову систему зі своїми законами внутрішньої організації.

У процесі розвитку української графіки XX століття загалом і в окремих художніх явищах, мистецьких творах простежується постійна взаємодія інтернаціонального й національного, загального й специфічного, нового й традиційного. На розвиток сучасного графічного мистецтва вплинула переоцінка естетичних якостей національного мистецтва.

Особливе місце в українській графіці завжди займала книжкова графіка. Нині ми маємо значний масив прекрасних творів у жанрі книжкової ілюстрації. У цих творах водночас відобразилися й історія української літератури, й історія вітчизняної графіки, й історія культурно-історичного поступу України взагалі. Тому книжкова графіка є надзвичайно плідним об'єктом дослідження, тією точкою перетину, у якій відбувається процес непростих взаємодій чинників суспільно-політичних, духовно-культурних і художньо-естетичних.

З історії мистецтва оформлення книжок відомо, що протягом століть ілюстраціям надавали вагомого значення, адже яскраві малюнки були єдиним ефективним засобом розкриття текстової інформації для малограмотних читачів. Ілюстрації, виконані у своєрідній образотворчій інтерпретації, не тільки супроводжували текст літературних творів, а й значною мірою доповнювали його, розкриваючи основну сюжетну канву. Цьому сприяло кілька важливих чинників: поширення ідей «нового мистецтва» й піднесення національно-культурного руху.

Українські графіки опанували багату спадщину митців минулих століть. З роками накопичувався творчий досвід, до ілюстрування книги зверталися нові й нові талановиті майстри, творчим набутком яких і визначається обличчя української книжкової графіки на різних етапах її розвитку.

Сьогодні є потреба нового усвідомлення історичної детермінації української книжкової графіки протягом XX століття під впливом різних зовнішніх факторів.

Ключові слова: дослідження, культура, ілюстрація, книга, мистецтво, видавництво, національні традиції.

Veronika ZAITSEVA,
orcid.org/0000-0003-1160-1760
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Fine Arts
Institute of Arts
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) nika.zaytseva@gmail.com

Alla BUIHASHEVA,
orcid.org/0000-0002-3549-195X
Professor,
Professor at the Department of Fine Arts
Institute of Arts
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) ABB10@i.ua

Svitlana STRELTSOVA,
orcid.org/0000-0003-4612-911X
Senior Lecturer at the Department of Fine Arts
Institute of Arts
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) s.strieltsova@kubg.edu.ua

PICTORIAL ORIGINALITY OF UKRAINIAN BOOK GRAPHICS OF THE XX CENTURY IN THE GENERAL EUROPEAN CULTURAL SPACE

Research of the book culture field is an important factor in plastic art contemporary. Indeed the concept of “book art” covers big area of belles-lettres and professional publishing. Any publication is a specific spatial system with its own laws of internal organization.

In the development of the Ukrainian graphic art of the twentieth century as a whole and in specific art events and artistic works, a constant interaction of international and national, general and specific, modern and traditional is traced. The development of the new graphic art was especially influenced by reevaluation of aesthetic qualities of national art.

Book graphics have always occupied a special place in Ukrainian graphics. Today we have a significant array of beautiful works in the genre of book illustration. These works simultaneously reflected the history of Ukrainian literature, the history of national graphics and the history of cultural and historical progress of Ukraine in general. Therefore, book graphics is an extremely fruitful object of study, a point of intersection at which the process of difficult interactions of socio-political, spiritual-cultural and directly artistic and aesthetic factors takes place.

It is known from the history of the art of book design that illustrations have been valued for centuries, as bright drawings were the only effective means of revealing textual information to illiterate readers. The illustrations, executed in a kind of visual interpretation, not only accompanied the text of literary works, but also largely complemented it, revealing the main plot outlines. This was facilitated by several important factors: the spread of ideas of «new art» and the rise of the national-cultural movement.

Ukrainian graphic artists have mastered the rich heritage of artists of past centuries. Over the years, creative experience has been accumulated, new and new talented masters have turned to book illustration, whose creative achievements define the face of Ukrainian book graphics at different stages of its development.

Today there is a need for a new understanding of the historical determination of Ukrainian book graphics during the twentieth century under the influence of various external factors.

Key words: *research, culture, illustration, images, book, art, publishing, national traditions.*

Постановка проблеми. Дослідження в галузі культури створення книжки є актуальним у сучасних умовах культурного відродження України. Варто зауважити, що сучасне мистецтво книги охоплює широку галузь художнього та видавничого професіоналізму й без зайвих перебільшень може сприяти подальшому розвитку книжкового мистецтва України. Утім дослідження творчого доробку українських майстрів книжкової графіки

потребують подальшого розкриття характерних особливостей цього явища української культури в загальноєвропейському культурному просторі.

Аналіз досліджень. У ґрунтовних дослідженнях українських мистецтвознавців-дослідників виявлено різні школи, напрями, особливості творчого методу та стилю відомих майстрів, проаналізовано, як змінювалися художні смаки і стилі в процесі оформлення літературних творів, роз-

крито творчий доробок у галузі книжкової графіки. Важливі теоретичні положення викладено в працях таких знаних науковців, як О. О. Авраменко, Ю. В. Белічко, В. А. Бокань, Б. В. Валуєнко, І. І. Верба, М. М. Гордійчук, М. О. Криволапов, О. А. Лагутенко, О. В. Ламонова, Д. В. Малаков, Л. П. Польовий, О. К. Федорук, Д. Д. Фоменко, А. П. Шпаков та інші.

У монографії «Українська графіка першої третини ХХ століття» (2006) дослідниця української графіки Ольга Лагутенко зазначає: «Українське книжкове мистецтво завжди привертало увагу мистецтвознавців, культурологів та істориків. Витончено інтелектуальне, певною мірою вільне від політичної заангажованості, воно впродовж бурхливого ХХ століття становило зону художньої свободи і прояву цікавих індивідуальностей у мистецтві» (Лагутенко, 2006: 8).

Мета статті – дослідження розвитку напрямів українського книжкового мистецтва ХХ століття та його місце в європейському й світовому культурному просторі, також на основі аналізу композиційних законів споріднення ілюстрацій і тексту в книзі виявити деякі специфічні традиції в галузі українського мистецтва книги.

Виклад основного матеріалу. Перша третина ХХ сторіччя відроджує книгу як складне художнє явище. З огляду на загальні тематичні спрямування творів мистецтва та на художні завдання в галузі образно-стилістичних шукань, перед митцями поставали новочасні творчі завдання. Означений період вирізняється принципово новим світобаченням, новою стилістикою та розробкою інших образотворчих засобів щодо втілення образної художньої мови.

Початок ХХ століття відзначений суттєвими змінами в культурному житті Києва, Одеси, Харкова й інших українських міст. Виникали та розвивалися культурні осередки й місцеві товариства художників, проводилися виставки. У періодичних виданнях з'являється мистецька критика, де розглядалася й аналізувалася творчість тогочасних українських художників, що працювали в царині мистецтва книги. «Жовтнева революція» поставила перед митцями нові проблеми: визначення ставлення до культурної спадщини й водночас творення нової пролетарської культури. Навколо художників об'єднання «лівих» гуртувалися представники нових мистецьких течій – футуристи, кубісти, супрематисти, неопримітивісти.

Твори української книжкової графіки першої третини ХХ століття свого часу широко «мандрували» по Україні, потрапляли за кордон. Вони не створювалися в ситуації «залізної завіси». Укра-

їнські художники працювали в Парижі, Мюнхені, Лейпцигу, Празі, Варшаві, Кракові, Москві, Петербурзі. На мову української графіки впливали традиції й нові течії мистецтва західноєвропейського, російського, польського, національні художні джерела, що переплетені у творчості кожного художника (Зайцева, 2019: 6).

Художникам книги властива підвищена вимогливість до створення власного «почерку» в ілюструванні з тенденцією до національної своєрідності. Так, для українських майстрів справжнім животворчим джерелом послугувало багатство технічних і художніх надбань вітчизняних стародруків, а також висока культура видань країн Західної Європи.

Мистецтво графіки на початку ХХ століття пережило справжній ренесанс. Майстри поставили перед цим видом мистецтва велику кількість завдань як суто художніх, філософських, так і соціальних, суспільно-політичних. Журнальна та книжкова графіка, малюнок до газетного видання, плакат – ці форми графічної творчості набували пріоритетного розвитку в образотворчому мистецтві в його стиканнях із плінним життям. Саме графіка існує на межі індивідуально-неповторного й масового тиражованого мистецтва, що набуло нового розвитку завдяки прогресу в галузі поліграфічного виробництва. У графічному мистецтві знайшли вихід ті проблеми, що гостро постали перед митцями на зламі століть і які вони відчували як зіткнення протилежностей – елітарне і масове, рукотворне і тиражоване, матеріальне і духовне, новітнє і традиційне (Владич, 1967: 4).

Співвідношення «інтернаціонального» та «національного» в мистецтві було однією з актуальних проблем, яку поставили майстри стилю модерн. Апологети нового стилю маніфестували універсальність його формотворчих засобів, але водночас не менш актуальним для художників і архітекторів було бажання відродити певні національні традиції. (Авраменко, 1992: 1).

Художники книги спрямовували свою творчість на активний пошук нових засобів художньої виразності, нового рішення основних елементів у зовнішньому і внутрішньому оформленні книги. Графіки досягли в цій галузі мистецтва вагомих успіхів, які переконливо свідчили про загальне піднесення художньо-поліграфічної культури. Тому вже в цей період визначаються основні риси української книги, які дають нам усі підстави твердити, що митці прагнули створення цілісного вирішення оформлення книги як єдиного художнього організму.

Серед художників було тяжіння до комплексного сприймання й трактування всіх елементів оформлення книги – обкладинки, форзаца, фронтисписа, титулу й контртитулу, шмуцтитулів, заставок, кінцівок та ініціалів. Завдяки цьому книга сприймалася читачем як предмет мистецтва, як дорогоцінний художній витвір. Урахування всіх цих важливих елементів сприяло швидкому зростанню культури книги на Україні (особливо в центральних видавництвах, де працювали найвидатніші майстри цієї справи). І тому ми впевнено можемо говорити про наявність справжнього високого мистецтва книги вже в той період. Чимало книжок виходили на високому рівні художньої культури, який і донині є для нас зразковим. Це книги, у яких відчутне прагнення митців зберегти все краще, здобуте працею кількох поколінь майстрів книги, прагнення відстояти глибокі змістовні традиції художників демократичного мистецтва, що визначають характер української книжкової графіки цього періоду (Зайцева, 2019: 6).

Так, один із засновників нової школи – Георгій Нарбут, пройшов у творчості через стиль модерн із його тяжінням до синтезу мистецтв і був визнаним професіоналом книги. Привабливість його творчих рішень, вишуканий смак і знання художніх стилів сприяли тому, що художник став на довгі роки кумиром графіків, започаткував найбільш широку та впливову течію в українському графічному мистецтві 1920-х років, що отримала назву «нарбутівська» (Владич, 1967: 4).

Для Георгія Нарбута взірцем глибокого занурення в життя й побут людини було народне мистецтво, якому властиві певні канони й умовності, захоплення яскравими фарбами та безпосередність світовідчуття, уникнення зовнішньої описовості. Митець звертається до зразків українських стародруків, утілює зображальні мотиви в символічній композиції.

Основною і найвпливовішою була на той час група митців, що прямо або опосередковано перебували під впливом широких творчих принципів Георгія Нарбута. Значно меншим було коло художників, що поділяли схематично-стилізаторські погляди на мистецтво книги. До третьої групи належать гравери, які захоплено розвивали ідеї В. Фаворського щодо пріоритету киелографії в книзі, залишаючись при цьому на ґрунті національних традицій. І, нарешті, до ілюстрування й оформлення книги вдавалося чимало художників, які належали до течії конструктивізму (ними розроблялися проблеми конструкції книги), вони надавали величезного значення суто поліграфіч-

ним елементам при вирішенні художнього образу книги (Зайцева, 2019: 6).

У процесі цих пошуків визначаються основні лінії, творчі напрями, до яких тяжіють певні групи художників, що здобули значні досягнення в завоюванні висот графічної майстерності, серед них – І. Падалка, С. Налепинська-Бойчук, В. Кричевський, О. Сахновська й інші.

Вищі досягнення української книжкової графіки цього часу дають нам усі підстави твердити про значний поступальний хід цього мистецтва, про формування яскравих творчих індивідуальностей, які визначають сьогодні самобутнє обличчя української графіки та її місце у світовому мистецтві.

Шлях до самостійності й художньої значущості мистецтва книжкової ілюстрації в Україні йшов через поглиблене розкриття ідейного та художнього змісту літературного твору, через створення правдивих, реалістичних, життєво переконливих образів літературних героїв. Це було основним завданням ілюстраторів української класичної літератури. Ідеологи радянської України вимагали від художників поглибленого вивчення радянської дійсності, пристрасного відтворення в реалістичних мистецьких формах героїки й пафосу трудових буднів. І варто відзначити, що в радянській художній культурі цілком закономірно виникло й утвердилося мистецтво «соціалістичного реалізму», а в галузі книжкової графіки досягла високого художнього рівня глибоко правдива, реалістична, багата змістом книжкова ілюстрація. З огляду на це, здобуткам вітчизняних майстрів книжкової графіки «радянського періоду» присвячено чимало мистецтвознавчих праць. Утім до цього часу дослідники книжкового мистецтва розглядали переважно окремі етапи й тенденції розвитку українського книготворення, відповідно, не розглядали цей процес комплексно, з огляду на культурно-історичний контекст (Зайцева, 2019: 6).

Варто зазначити, що численні імена художників за радянських часів перебували під пильною цензурою, узагалі були викреслені з історії через свої національні уподобання або з причини їх зацікавлення «формалістичними течіями».

У середині 1950-х і в 1960-і роки широкий приплив до видавництва талановитої молоді, що принесла із собою в мистецтво книги сміливість рішень, пошуки нових засобів художньої виразності, визначив глибокі зрушення в цій галузі мистецтва. До того ж це до певної міри було підготовлено всім ходом розвитку книжкової графіки повоєнного часу.

Традиції реалістичної, ілюстрації широко використовувалися у творчості українських графіків, особливо в період 1930-х – 1950-х років. Це вимагало від книговидавців збільшення видань саме тих книг, які були б зрозумілі найширшим масам трудящих.

Основні сили книжкового мистецтва зосереджуються в Києві, у якому функціонують провідні видавництва й працюють майстри книги. У ньому ж набула високого піднесення й художня освіта в галузі підготовки художників-графіків, що зосереджувалася в Київському державному художньому інституті. Видатними професорами майстерні книжкової графіки в ті часи були В. Касян, І. Плещинський, М. Попов, Г. Якутович.

У цей час до ілюстрування книг звертається чимало художників-живописців. І це, безперечно, мало свої позитивні наслідки. Багато митців почали ставитися до кожної ілюстрації з такими самими вимогами, як і до картини: кожен малюнок мав бути закінченим, щодо ясності розкриття основної ідеї і характеристики кожного окремого персонажа, продуманої композиції в цілому та кожної її деталі. Цим значною мірою можна пояснити й появу низки станкових графічних циклів за мотивами того чи іншого літературного твору, у яких утілювався широкий синтетичний зміст книги в цілому, а не окремих її рядків, конкретної сюжетної ситуації, і це, у свою чергу, сприяло подоланню в книжковій графіці «ілюстративності» у вузькому розумінні цього слова. Типовими із цього погляду є ілюстрації М. Деревуса до повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» та Г. Меліхова до роману С. Злобіна «Степан Разін» (1953).

«Залучення до роботи в галузі книжкової графіки живописців дало свої позитивні наслідки в тих випадках, коли живописці вивчали специфіку книги як цілісного художньо-поліграфічного комплексу. Позитивним було й те, що ілюстрація позбавлялася дріб'язкового слідування за текстом книги, випадковості в композиціях, поверховості в трактуванні образів і набувала нових рис: повноти й широти правдивого багатопланового розкриття образів, цілої панорами життя за певних історичних обставин» (Зайцева, 2019: 6).

Досліджуючи ці тенденції, безумовно, можна стверджувати, що такі зміни мали позитивні наслідки для української книжкової графіки. Взаємовпливи різних видів мистецтва завжди сприяли збагаченню кожного з них: у повоєнний період живописні прийоми сприяли розвитку графіки, а живопис, у свою чергу, вбирає графічні принципи komponування й графічні умовності трактування природи (Зайцева, 2019: 6).

Художники, як і теоретики, доходять висновку: щоб бути художнім, зображення потребує умовності, цілісності, самодостатності. Саме графіка як вид мистецтва могла повною мірою відповідати цим вимогам умовності, а також бажанням суб'єктивного вираження. Але водночас графіка існує на межі мистецтва, індивідуально-неповторного й разом із тим масово тиражованого, що стало можливим завдяки прогресивним зрушенням у поліграфічній галузі, розвитку нових тенденцій у виробництві, про що пише в книзі «Українська графіка ХХ століття» відомий мистецтвознавець Ольга Лагутенко (Лагутенко, 2011: 9).

Велике значення для розвитку графіки 1960-х років мало те, що завдяки поповненню молодими випускниками художніх вишів і сформованим тоді яскравим творчим індивідуальностям сформувалося самобутнє обличчя української графіки, що й сьогодні займає належне їй місце у світовому мистецтві.

Українські графіки демонструють нове ставлення до простору аркуша, відмовляючись від так званих «живописних» технік (малюнок тушшю з попередньою акварельованою підфарбовкою). Натомість формується нова графічна мова, а саме: набуває популярності ліногравюра з її підкреслено чіткими лініями та лаконічно стриманим кольоровим вирішенням.

Художники-графіки, чия творчість розвивалася в цей період (А. Базилевич, О. Данченко, М. Компанець та інші), створювали композиційно цілісні книжкові ансамблі, а не окремі ілюстраційні аркуші, подібні до станкових графічних творів.

Новаторство передусім помітне в характері вільних, гострих за композицією малюнків, у продуманості конструкції й макета книги в цілому, у єдності й підпорядкованості всіх елементів оформлення загальному задумові, починаючи з обкладинки, титульної сторінки, ілюстрацій і закінчуючи найдрібнішими деталями книги. У пошуках яскравих, нових, сучасних форм художнього оформлення в ілюструванні книжок не можна йти лише торованим шляхом і, відмовившись від одноманітності тонових ілюстрацій (які нерідко мали натуралістичний характер), кидатися в поверховість гострої, але дуже легковажної, приблизної за малюнком і трактуванням образів декоративної манери.

Особливістю художників 1960-х – початку 1970-х років стала їх надзвичайно гостра зацікавленість українською історією, народним побутом та мистецтвом. Так, працю художників 1970-х років можна визначити як популяризаторів фольклорної течії в графічному мистецтві. Художники-

професіонали виступали виразниками естетики народного духу, створюючи низку графічних ілюстрацій до творів класиків української літератури.

Із середини 1980-х років в українському суспільстві розпочався новий історичний період реформування й соціальних відносин, що зачепив його духовні основи та зумовив нові естетичні критерії в галузі художньої творчості й засади її функціонування. Відтак упродовж «горбачовської перебудови» в процесі розбудови молодого української держави, свідомість багатьох митців різко змінювалася у своїх світоглядних позиціях, що зумовило зміни у виражальній художній мові. Вийшли з підпілля на широку глядацьку аудиторію художники андеграунду. Виступили молоді митці так званої «нової української хвилі», уже зовсім не стримувані будь-якими догматичними обмеженнями соцреалізму. Тоді почалося вироблення нової художньої моделі, пошук вираження філософського підтексту творів у різнобічних стильових модулях художньої форми.

З початку 1990-х років визначився другий етап своєрідного постмодерністського ренесансу. Порівняно з творами митців першої української хвилі часів перебудови твори сучасних митців відзначаються глибшим переосмисленням художньої форми. У них філософський підтекст домінує над відкритою сюжетно-інформаційною довідковістю, відчувається бажання авторів глибше зазирнути в структуру Всесвіту й людського буття, простежується тенденція до зосередження на візуальній самоцінності художнього образу, до вибору техніки, яка допомагає авторові створити власний пластичний код (Зайцева, 2019: 6).

Варто відзначити, що за останні десятиліття посилилося прагнення до органічної єдності всіх художніх елементів книги, що сприяють образному розкриттю змісту твору. Досягнуто певні успіхи в художньому оформленні книги: у різноманітності побудови макета, у культурі сучасного шрифту.

Видавничо-поліграфічна культура та новітні технології дали змогу здійснювати складніші завдання. Сучасна стильова образотворча виразність книжкової графіки складалася поступово у творчості значної групи видатних українських митців.

Висновки. Виходячи з викладеного, ми маємо всі підстави стверджувати про формування самобутньої національної школи в оформленні книги при всій різноманітності творчих індивідуальностей. Спираючись на животворні традиції вітчизняного народного мистецтва та вивчаючи позитивний досвід сучасної зарубіжної книжкової графіки, майстри української книги повсякчас оновлюють прийоми й методи ілюстрування, макетування та конструювання книги.

На прикладах ілюстративного матеріалу в друкованих виданнях з'ясовано особливості тенденцій образотворчої мови видатних українських майстрів книжкової графіки, проаналізовано, як у різні історичні періоди змінювалися художні смаки та стилі в процесі оформлення літературних творів. Прагнучи визначити місце української культури в загальносвітовому контексті, митці досліджували пам'ятки минулого, відкриваючи в них непересічні мистецькі цінності, здобуваючи в їх пластичній мові форми та методи, які вони поєднували з надбанням новітніх художніх течій.

Мистецтво української графіки, перебуваючи під впливом різних суспільно-політичних і безпосередньо художньо-естетичних чинників, ґрунтується на духовно-культурних засадах національного відродження.

Таким чином, досліджуючи й аналізуючи специфіку образно-візуальної мови української книжкової графіки ХХ століття можна зазначити, що завдяки своїй багатогранності українське книжкове мистецтво демонструє поєднання загальноєвропейських мистецьких тенденцій і національних особливостей і займає чинне місце в загальноєвропейському культурному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. О. Публікація-есе: Після соцреалізму. Нова Генерація. Київ, 1992. 34 с.
2. Белічко Н. Ю. Книжкова графіка 50–70-х років ХХ століття. *Рукописна та книжкова спадщина України*. 2003. Вип. 8. С. 126–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rks_2003_8_9.
3. Валуєнко Б. В. Архітектура книги. Київ : Мистецтво, 1976. 344 с.
4. Владич Л. В. Мовою графіки. Київ : Мистецтво, 1967. 248 с.
5. Історія українського мистецтва : у 5 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. 2007. Т. 5 : Мистецтво ХХ століття. 1048 с.
6. Зайцева В. І. Художня інтерпретація літературних образів Івана Котляревського у культурно-історичному контексті кінця ХІХ – початку ХХІ століть : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 / АН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ, 2019. 180 с.
7. Криволапов М. О. Про мистецтво та художню критику ХХ століття : збірник наукових праць. Київ : ІСМ, 2006. 227 с.
8. Лагутенко О. А. Українська графіка першої третини ХХ століття. Київ : Грані-Т, 2006. 240 с.
9. Лагутенко О. А. Українська графіка ХХ століття : монографія. Київ : Грані-Т, 2011. 184 с.

10. Ламонова О. Шляхи української графіки II-ї половини XX століття. Мистецька мапа України. Київ : кат. / Проект Музею сучасного мистецтва України. Київ, 2015. С. 246–247.
11. Петрова О. Фольклорні традиції в українській ілюстрації 70–80-х років XX сторіччя. Київ : Стилос, 2000. Вип. 5 «Культурологія». С. 61–68.
12. Шпаков А. П. Художник і книга. Київ : Мистецтво, 1973. 256 с.

REFERENCES

1. Avramenko O. Publication-essay: Pislia sociorealismu. Nova Generacia [After Socialist Realism. New Generation], 1992. p. 34. Kyiv: [in Ukrainian].
2. Belichko N. Yu. Knyzhkova hrafika 50–70-kh rokiv XX stolittia [Book graphics of the 50-70s of the twentieth century]. Vyp. 8. Kyiv: 2003. pp. 126–141 [in Ukrainian].
3. Valyenko B. V. Arhitekturna knyha [Architecture book]. Kyiv: 1976. 344 p. [in Ukrainian].
4. Vladych L. V. Movoju hrafiky [In the language of graphics]. Kyiv: Mystetstvo, 1967 [in Ukrainian].
5. Istorija ukrainskogo mystectva: 5 t. [History of Ukrainian Art: 5 t.] National Academy of Sciences of Ukraine, IMFe them. M. T. Rylsky, 5. 2007. 1048 p. [in Ukrainian].
6. Zaitseva V. I. Hydognia interpretasia literatyrnyh obraziv Ivana Kotliarevskogo v kylytrno-istorychnomy konteksti kinsia XIX – pochatky XXI stolit / dys. ... kand. mystetstvosnavstva: 26.00.01 / AN Ukrainy, In-t mystetstvosnav., folklorystyky ta etnologii im. M. T. Rylskoho [Artistic interpretation of literary images of Ivan Kotlyarevsky in the cultural and historical context of the late XIX - early XXI centuries]. 2019. 180 p. [in Ukrainian].
7. Krivolapov M. O. Pro mystetstvo ta khudozhnyu krytyku XX stolittia [On art and art criticism of the twentieth century]. Collection of scientific works. Kyiv: 2006. 227 p. [in Ukrainian].
8. Lagytenko O. A. Ukrainska grafika pershoi tretiny XX stolittia [Ukrainian graphics of the first third of the XXth century]. Kyiv: Grani-T, 2003 [in Ukrainian].
9. Lagytenko O. A. Ukrainska grafika XX stolittia [Ukrainian graphics of the XXth century]. Kyiv: Grani-T, 2011 [in Ukrainian].
10. Lamonova O. Shliakhy ukrainskoi hrafiky II-i polovyny XX stolittia. Mystetska mapa Ukrainy. Kyiv [Ways of Ukrainian graphics of the second half of the XXth century. Fine art]. Kyiv: 2000 [in Ukrainian].
11. Petrova O. Folklorni tradytsii v ukrainskii iliustratsii 70–80-kh rokiv XX storichchia [Folklore traditions in Ukrainian illustration of the 70–80s of the XXth century]. Vyp. 5. Kulturolohiia. Kyiv: Stylos, 2000. pp. 61–68 [in Ukrainian].
12. Shpakov A. P. Khudozhnyk i knyha [Artist and book]. Kyiv: Mystetstvo, 1973 [in Ukrainian].

УДК 008:793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-2>

Оксана ЗАХАРОВА,
orcid.org/0000-0002-2143-7020
доктор історичних наук, професор,
Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв
(Київ, Україна) irinamak67@ukr.net

БАЛЬНИЙ ЦЕРЕМОНІАЛ (МУЗИКА, ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО) ЯК ФАКТОР ПУБЛІЧНОЇ ДИПЛОМАТІЇ

Імідж представників державної еліти – складова частина державного іміджу, інструментом побудови якого є в тому числі публічна дипломатія.

У роботі автор продовжує дослідження бального церемоніалу як найважливішого комунікативного складника політичної культури суспільства.

Мета дослідження – довести, що відродження соціокультурного середовища палацово-паркових ансамблів України можливе в тому числі завдяки організації на їх території історичних світських церемоніалів, до яких відносяться бали.

Як приклад подібного роду діяльності представлений проект – дитячий бал «В гостях у Тарновських», який відбувся за підтримки фонду «Відродження Качанівки» 25 травня 2019 року в палаці садиби.

Протягом декількох місяців діти з м. Ічня та прилеглих сіл (Качанівка знаходиться на території Ічнянського району Чернігівської області) осягали на заняттях з хореографії основи європейського етикету, історію бальної культури. На балу в Качанівці були виконані полонез, па де грас, полька-трійка, іспанський вальс. Для солістів був поставлений вальс А. Хачатуряна до драми М. Лермонтова «Маскарад». Усі танці були присвячені конкретним історичним особистостям, які відвідали в різний час Качанівку та які становлять славу європейської культури.

Автор як сценарист, постановник і репетитор церемоніальних бальних танців на власному досвіді зміг переконатися не тільки в тому, наскільки багата українська земля талантами – ця істина всім відома, а й у тому, що в Україні є всі можливості для реалізації історичних проектів, які самі по собі є механізмами публічної дипломатії. Тут необхідна єдина державна програма щодо роботи з установами культури, кожна з яких може представити свій проект, що враховує історичні й культурні особливості розвитку регіону.

Але державні програми не створюються відразу, на це може піти досить багато часу. Подібні проекти, і це показав досвід проведення дитячого балу в Качанівці, можна здійснити за сприяння місцевих бізнесменів, підприємців, отримавши підтримку органів влади.

Потрібно подолати інертність, потрібно діяти. Публічна дипломатія має на увазі дії, спрямовані на створення позитивного іміджу держави в очах світової спільноти.

Як відомо, привабливість держави визначається трьома головними критеріями: цінності, відкритість, рівень життя.

Сьогодні «м'яка сила» України полягає в її духовних і моральних цінностях, які, у свою чергу, потрібно транслювати світові, використовуючи механізми міжкультурної комунікації, до яких належить церемоніальна культура.

Ключові слова: імідж держави, культура, політика, публічна дипломатія, бальний церемоніал, історичний музей.

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

BALL CEREMONIAL (MUSIC, CHOREOGRAPHIC ART) AS A FACTOR OF PUBLIC DIPLOMACY

Image of representatives of the state elite is a component of the state image, the main instrument of its formation is a public diplomacy.

In this work the author continues to study Ballroom ceremonial as the most important communicative component of political culture of society.

The purpose of this study is to prove that the revival of the socio-cultural environment of palace and park ensembles of Ukraine is possible and one way is to organize historical secular ceremonies including balls on the territory of Ukrainian palaces and parks.

As the example we introduce the project-children's ball "Visiting the Tarnowskys" which took place on May, 2019 in the manor palace with the support of fund "Revival of Kachanovka". For several months children from Ichnya city and nearby villages on choreography classes were taught European etiquette, ballroom culture history. Kachanovka is situated on the territory of Ichnya district in Chernihiv region. Polonaise, pas de grassee, polka troika, Spanish waltz were represented on the ball in Kachanovka. A. Khachaturyan's waltz to the drama of M. Lermontov was staged for soloists. All dances were dedicated to specific historical figures who have visited Kachanovka indifferent time and constitute the glory of European culture.

Being a screenwriter, stage director and a tutor for ceremonial ballroom dancing the author from her own experience was able to make sure that Ukrainian land is rich in talents and this truth is known to everyone. Ukraine has all opportunities for implementation projects of applied history which in themselves are the mechanisms of public diplomacy. And here we need a unified state program for working with cultural institutions and each of them can represent own project taking into account the historical and cultural features of regional development.

But it is impossible to create state programs immediately, it takes a lot of time. It is possible to carry out such projects (as it was in Kachanovka) with the assistance of local businessmen, entrepreneurs with the support of local authorities. We need to overcome inertia and to be active. Public diplomacy implies actions for creating positive state image in the eyes of the world community.

We know that the state attractiveness is determined by three main criteria: values, openness, living standard. Currently the "soft power" of Ukraine consists of its spiritual and moral values which need to be transmitted to the world using mechanisms of intercultural communication and one of these mechanisms is the ceremonial culture.

Key words: state image, culture, ballroom ceremonial, historical museum.

Постановка проблеми. Предмет дослідження – роль і місце бального церемоніалу в сучасній публічній дипломатії.

Аналіз досліджень. Історія розвитку європейських балів, церемоніального танцю та костюму, традиції оформлення бальних залів викладені в монографіях О. Ю. Захарової (Захарова, 2011: 448; Захарова, 2012: 176; Захарова, 2012: 271) і в низці публікацій (Захарова, 2019: 48–58; Захарова, 2020: 95–101; Захарова, 2020: 96–101).

Мета статті. Робота, що пропонується, продовжує вивчення бального церемоніалу як найважливішої комунікативної культури суспільства. Її мета – довести, що відродження соціокультурного середовища палацово-паркових ансамблів України можливо в тому числі організацією на їх території історичних світських церемоніалів, до яких відносяться бали.

Виклад основного матеріалу. Щоб освоїти і зрозуміти духовну спадщину минулого, необхідно добре знати різні грані життя тих, хто створив цю спадщину. Події відбуваються завдяки людям, а люди діють за мотивами, спонуканням своєї епохи, керуючись певними моральними правилами.

В імперських державах не було парламентської чи іншого виду полеміки, у якій висловлювали свої погляди представники різних громадських груп. Дізнатися про те, що відбувалося в країні, про настрої в суспільстві й при дворі можна було тільки в столичних салонах і вітальнях, на прийомах, танцювальних вечорах і балах, де збирався вищий світ Петербурга та Москви.

Видатний військовий діяч Росії Н. А. Спанчин уважав, що життя в радянському суспільстві – це «життєва школа, яку варто так само пройти, як і школу сім'ї та навчальну школу» (Захарова, 2011: 12–13).

Як згадував князь С. Є. Трубецької, для його батька, філософа, князя Є. М. Трубецького світське проведення часу було справжнім стражданням. Євген Миколайович любив займатися наукою у своєму кабінеті, слухати музику і проводити час у тісному сімейному колі. «Однак гарячий патріотизм і високе почуття відповідальності постійно штовхали його на шлях суспільного служіння, до якого, по суті, у папа було мало смаку, але тут він не щадив ні сил, ні часу» (Захарова, 2011: 13).

Світські ритуали, до яких відносяться й бали, і танцювальні вечори, були своєрідним актом громадського представництва дворянина. До того ж для молодого покоління бал – це місце, де, за словами П. А. В'яземського, «ми вчилися ... заохуватися, користуватися правами й разом із тим коритися обов'язкам гуртожитку. Тут училися ми й чиношануванню, і шануванню старості» (Захарова, 2011: 13).

Ритуальна поведінка, на відміну від побутової, вимагає використання спеціальних прийомів для підтримки статусу партнерів по спілкуванню. У ритуалі існує чільна система принципів. Це явище в житті суспільства, що ставить переважно символічні цілі. Ритуал підкреслював силу й велич династії, вікові підвалини правлячого дому, кожен член якого мав би пам'ятати, що «люди з владою і з багатством повинні так жити, щоб інші вибачали їм цю владу і багатство».

Імідж представників еліти – складова частина державного іміджу, інструментом побудови якого в тому числі є публічна дипломатія.

Один із головних механізмів публічної дипломатії України – туризм. Кожен регіон може запропонувати унікальні туристичні програми, які вимагають не тільки розвиненої інфраструктури, а й оригінального наповнення.

Під «наповненням» у цьому випадку ми розуміємо реконструкцію (передусім це відноситься до архітектурно-парковим заповідникам) окремих історичних подій, пов'язаних з історією ансамблю, картин церемоніального й побутового життя.

Як приклад подібного роду діяльності може бути представлений проект – дитячий благодійний бал «В гостях у Тарновських», у якому автор брав участь як сценарист, постановник і репетитор історичних бальних танців (див. додаток).

Бал відбувся за підтримки фонду «Відродження Качанівки», на одному із засідань якого було запропоновано членом фонду займатися відновленням не тільки палацово-паркового ансамблю, історія якого пов'язана з видатними іменами європейської культури, а й соціокультурного середовища садиби. У цьому випадку мається на увазі не театралізовані вистави із запрошеними професійними виконавцями, а бальний церемоніал за участю місцевого населення, передусім дітей.

Ніякого відбору дітей з м. Ічня й найближчих сіл (Качанівка знаходиться на території Ічнянського району) при підготовці балу в Качанівці не відбувалося, приймалися всі бажаючі, вікових обмежень, а також вимог спеціальної хореографічної підготовки також не було.

Протягом трьох місяців тривали заняття, на яких діти знайомилися не тільки з основами хореографії, а й основами європейського етикету, історією бальної культури.

Генеральна репетиція балу відбулася в присутності батьків у Будинку культури м. Ічні в День Матері на початку травня, а сам бал відбувся 25 травня 2019 року в палаці садиби Качанівка. 39 пар виконали полонез, па де грас, польку-трійку, іспанський вальс, солісти – вальс А. Хачатуряна до драми М. Лермонтова «Маскарад». Кожна композиція була присвячена конкретним історичним особистостям, які відвідали в різний час Качанівку і склали славу європейської культури.

Найскладнішим для виконання став полонез, танець, наповнений глибоким моральним змістом. Навчання полонезу бажано супроводжувати розповідями педагога про часи лицарства, про польські традиції виконання цього танцю, про його місце й роль на європейських балах XVIII–XIX століть.

За традицією проведення церемоніальних балів полонез був головним танцем. Відкривав і завершував церемоніал полонез. На цьому балу

був представлений полонез П. І. Чайковського з опери «Євгеній Онегін».

Видатна музика П. І. Чайковського прозвучала через кілька місяців, у серпні того ж року, у садибі Галаганів «Сокиринці», де діти танцювали на балу в присутності представників дипкорпусу, які представляли 13 держав – Сполучені Штати Америки, Великобританію, Канаду, Афганістан, Бельгію, В'єтнам, Казахстан, Ірак, Молдову, Палестину, Словенію, Таджикистан, Узбекистан, а також Продовольчу й сільськогосподарську організацію ООН на чолі з Надзвичайним і Повноважним Послом Ісламської Республіки Афганістан – дуаен дипломатичного корпусу в цій поїздки. Дипломати прибули в Сокиринці на святкування 200-річчя від дня народження відомого мецената і громадського діяча Григорія Галагана. Юні виконавці та керівник колективу історичного танцю О. Ю. Захарова удостоїлися подяки Генеральної дирекції з обслуговування іноземних представництв Державного управління справами Президента України за «неповторність, аристократичність атмосфери балу XIX століття».

Висновки. Таким чином, автор на власному досвіді зміг переконатися не тільки в тому, наскільки багата Українська земля талантами – ця істина всім відома, а й у тому, що в Україні є всі можливості для реалізації історичних проектів, які самі по собі є механізмами публічної дипломатії.

І тут необхідна єдина державна програма щодо роботи з установами культури, кожна з яких може представити свій проект, що враховує історичні й культурні особливості розвитку регіону.

Але державні програми не створюються відразу, на це може піти досить багато часу. Подібні проекти, і це показав досвід проведення дитячого балу в Качанівці, можна здійснити за сприяння місцевих бізнесменів, підприємців, за підтримки органів влади. Потрібно подолати інертність, потрібно діяти. Публічна дипломатія має на увазі дії, спрямовані на створення позитивного іміджу держави в очах світової спільноти.

Як відомо, привабливість держави визначається трьома головними критеріями: цінності, відкритість, рівень життя.

Сьогодні «м'яка сила» України полягає в її духовних і моральних цінностях, які, у свою чергу, потрібно транслювати світові, використовуючи механізми міжкультурної комунікації, до яких належить церемоніальна культура.

Дитячий благодійний бал у Качанівці «В гостях у Тарновських»



Час: 25 травня 2019 року.

Місце: палац у Качанівці.

Учасники: учні Ічнянського р-ну, представники органів влади, творча інтелігенція, бізнесмени, політики.

Мета: популяризація культурного населення Качанівки, привернення уваги громадськості до проблем садиби.

Організатор: фонд «Відродження Качанівки», музей-садиба Качанівки.

Короткий сценарний план:

- з'їзд гостей;
- фанфари;
- відкриття балу. Представник фонду Відродження Качанівки В. П. Кияновський представляє почесних гостей і передає слово ведучим балу (учням м. Ічня);

- ведучі розповідають про значення Качанівки у світовій культурі;

- полонез;

- іспанська вальс;

- повторення іспанського вальсу з гостями;

- ведучі розповідають про життя в Качанівці М. І. Глінки;

- вокальний номер (романс М. І. Глінки);

- па де грас;

- полька-трійка;

- повторення польки-трійки з гостями;

- ведучі розповідають про Т. Г. Шевченка;

- вокальний номер (українська народна пісня);

- ведучі розповідають про візит Л. Жемчужникова;

- котильйон (струмочок, гірлянда, галоп);

- ведучі запрошують усіх присутніх узяти участь у полонезі;

- полонез;

- В. П. Кияновський дякує дітям і всім присутнім за участь у балі. На пам'ять про бал дітям дарує книгу про Качанівку О. Ю. Захарової.

Форма одягу:

пані та панянки – бальна сукня, вечірня сукня.

кавалери – темний костюм, смокінг, парадна військова форма з орденськими колодками.

Організатори балу просять дам утриматися від суконь яскравих тонів.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильева-Рождественская М. В. Историко-бытовой танец. Москва, 1963.
2. Захарова О. Ю. Бальная эпоха первой половины XIX века. Москва : ЗАО «Издательство «Центрполиграф», 2012. 271 с.
3. Захарова О. Ю. Балы России второй половины XIX – начала XX века. Санкт-Петербург : Лань ; Планета Музыки, 2012. 176 с.
4. Захарова О. Ю. Русский бал XVIII – начала XX века. Танцы, костюмы, символика. Москва : ЗАО «Издательство «Центрполиграф», 2011. 448 с.
5. Захарова О. Ю. Социально-художественная функция бального костюма. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. Випуск 29. Т. 5. С. 96–101.
6. Захарова О. Ю. Танец – зеркало времени. Социология бального танца. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. Випуск 28. Т. 5. С. 95–101.
7. Захарова О. Ю. Язык церемониального жеста и костюма. *Література та культура. Полісся*. Ніжин, 2019. Випуск 97. № 12. С. 48–58.

REFERENCES

1. Vasilyeva-Rozhdestvenskaya M.V. Istoriko-bytovojtanets. [Historical and everyday dance]. Moscow, 1963 [in Russian].
2. Zakharova O.Y. Balnayaepokhapervojpolovini XIX veka. [Ballroom era of the first half of the 19-th century]. Moscow, ZAO Centerpoligraph Publishing House, 2012, 271 pages [in Russian].
3. Zakharova O.Y. BalyRossiivtorojpolovini XIX-nachala XX veka. [Russia's balls of the second half of XIX – early XX centuries]. Sankt Peterburg. Publishing House «Lan», Publishing House «The Planet of Music», 2012, 176 pages [in Russian].
4. Zakharova O.Y. Russkijbal XVIII – nachala XX veka. Tantsi, kostyumu, simbolika. [Russian ball of the XVIII – early XX centuries. Dances, costumes, symbolism]. Moscow, ZAO Centerpoligraph Publishing House, 2011, 448 pages [in Russian].
5. Zakharova O.Y. Sotsialno-khudozhestvennaya funktsiya balnogo kostyuma. Aktualni pitannya gumanitarnikh nauk. [Social-artistic function of the ballroom costume]. Current questions of humanitarian sciences. Drogobich. Issue 29, V. 5. 2020. Pages 96–101 [in Russian].
6. Zakharova O.Y. Tanets-zerkalovremeni. Sotsiologiyabalnogotantsa. [Dance is the mirror of time. Sociology of ballroom dance]. Current questions of humanitarian sciences. Drogobich. Issue 28, V.5. 2020. Pages 96–101 [in Russian].
7. Zakharova O.Y. Yaziktseremonialnogozhestaikostyuma [Language of ceremonial gesture and costume]. Literature and culture. Polissya. Issue 97, № 12. Nizhin. 2019. Pages 48–58 [in Russian].

УДК 786.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-3>**Сергій КАРАСЬ,***orcid.org/0000-0001-5402-7610*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри народних інструментів

Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка
(Львів, Україна) *accotobile@ukr.net***Андрій ДУШНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*

кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент

Міжнародної академії наук педагогічної освіти,

заслужений діяч естрадного мистецтва України

завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *accotobile@ukr.net*

ТРАКТУВАННЯ БАРОКОВОЇ МУЗИКИ НА БАЯНІ НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ Й. С. БАХА

Дана стаття покликана обґрунтувати процес трактування музики Й. С. Баха та його педагогічних принципів навчання у вирії баянного виконавства сучасності. Певна увага зосереджена на проблемі інтерпретації музики доби бароко, яка проявляється у двох складниках, таких як перевага творів епохи Бароко у концертуючих баяністів та пріоритетність опанування бароковою музикою в навчальному процесі, а відтак – підготовкою та участю молодих виконавців у міжнародних та Всеукраїнських конкурсах, де обов'язковою умовою постає виконання барокових творів.

Опанування баяністами ключових рис музики бароко здійснюється крізь призму прояву певних стильових складових частин, котрі втілюються виконавцями за допомогою музично-виразальних засобів та реєстрової палітри. Відтак педагоги та виконавці мають зважати на такі чинники інтерпретації барокової тканини: збалансовано-комплементарну активізацію голосів, яка полягає у взаємодоповнюючій ритміці; горизонтальне суміщення каденційних зворотів кожного голосу, яке виступає наслідком незалежного різночасового просування кожного голосу до свого мелодичного кадансу; контрастне акцентування мелодичних ліній, котре досягається за допомогою синкопованого руху одного з голосів; тенденцію до почергових діалогічних показів мелодичних вершин, що збалансовує ієрархію локальних та генеральної кульмінацій; прийом накладання фразувальних меж голосів, коли заключний зворот одного голосу, лінія якого продовжується паузуванням, співпадає зі вступом іншого голосу, який досі знаходився на паузуючій лінії; взаємодоповнюваність мелодичних ліній, що може проглядатися як у ритмічній площині, так і у ладовій; не співрозмірність руху голосів, кожний з яких стає безперервним автономним мелодичним потоком.

Доведено педагогічні принципи Й. С. Баха, котрі зосереджені у фугах, постають наслідком бездоганного дисциплінованого художнього мислення й еталону логічного розгортання музичного твору. Серед них – ерудиція, практика, навчання, наочність, мислення, виступи, індивідуальність, міметизування, твори. Саме на таких засадах і базувалась бахівська педагогічна школа, яка стала прикладом для наслідування прийдешніх поколінь, сьогодні вона активно досліджується та втілюється в навчально-практичну діяльність виховання музиканта.

Ключові слова: барокова музика, Й. С. Бах, педагогічні принципи, баян, інтерпретація.

Sergiy KARAS,*orcid.org/0000-0001-5402-7610*

Ph.D. of Art,

Associate Professor at the Department of Folk Instruments

Lviv Mykola Lysenko National Music Academy

(Lviv, Ukraine) *accotobile@ukr.net***Andriy DUSHNIY,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*Ph.D. in Education, Associate Professor, Corresponding Member
of the Teacher Education International Science Academy,

Ukraine Pop Art Honored Worker

Head of Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *accotobile@ukr.net*

INTERPRETATION OF BAROQUE MUSIC ON THE BAYAN ON THE J. S. BACH EXAMPLE OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES

This article is designed to justify the process of interpreting the music of J. S. Bach and its pedagogical principles of teaching in the vortex of bayan performance of modernity. Some attention is focused on the problems of interpretation of Baroque music, which is manifested in two components: the predominance of Baroque compositions by concert bayanists; priority of mastering baroque music in the educational process, and thus – training and participation of young performers in International and All-Ukrainian competitions, where the performance of baroque works is a prerequisite.

Mastering of key features of baroque music by bayanists, carried out through the prism of the manifestation of certain stylistic components, which are embodied by performers by means of musical and expressive means and register palette. So, educators and performers should take into account the following factors of interpretation of Baroque fabric: balanced and complementary activation of voices, which consists in complementary rhythms; horizontal combination of cadence appeals of each voice, which is a consequence of the independent different advancement of each voice to its melodic cadence; contrasting accentuation of melodic lines, which is achieved through the syncopated movement of one of the voices; the tendency to alternate dialogic displays of melodic vertices, which balances the hierarchy of local and general climaxes; method of imposing phrasing boundaries of voices, when the final return of one voice, the line of which is continued by pausing, coincides with the introduction of another vote, which was still on the pause line; complementarity of melodic lines, which can be viewed as in a rhythmic plane, and in the fret; not the proportionality of the movement of voices, each of which becomes a continuous autonomous melodic flow.

Prove, pedagogical principles of J. S. Bach, which are concentrated in fugues, are the result of impeccably disciplined artistic thinking and the standard of logical development of a musical composition. Among them – erudition, practice, teaching, clearness, thinking, performances, individuality, mimeticization, composition. It was on such principles that the Bach pedagogical school was based, which has become an example for future generations to follow, and today – is actively studied and is embodied in the educational and practical activities of music education.

Key words: Baroque music, J. S. Bach, pedagogical principles, bayan, interpretation.

Постановка проблеми. Сучасна теорія виконавства залучає до сфери своїх досліджень найрізноманітніші творчо-стильові процеси, прагнучи не лише розширити сферу спеціалізованих знань, але й підвищити рівень виконавської компетентності баяніста як вагомого чинника його професійної підготовки. Аналітичний підхід баяніста-інтерпретатора до твору певного музичного стилю стає фундаментальною основою формування виконавської культури та традицій виконання творів певного стилю як суспільного явища у всіх аспектах їх буття. У результаті узагальнення виконавського досвіду виникає уявлення про стиль як комплексну систему музичних закономірностей. Крім того, кожен стиль як історично зумовлений фактор творчого мислення наділений спеціальним кодом, розшифрування якого потребує адекватних виконавсько-аналітичних навиків.

Стиль бароко в контексті сучасного баянного виконавства посідає особливе місце. Це зумовлене передусім актуалізацією його понять в сучасній музиці та пов'язане із цим явищем зростання зацікавленості виконавців бароковими композиціями. Додатковим стимулом стає розгалужена сітка міжнародних конкурсів баяністів, обов'язковою умовою яких є виконання барокових творів, зокрема Й. С. Баха.

Аналіз досліджень. У сфері музикознавства доволі широка панорама праць належить дослідженню барокової музики та її інтерпретаційній модифікації, авторів І. Браудо (Браудо, 1973),

Н. Кашкадамової, Н. Конрад, В. Протопопова (Протопопов, 1965) та ін. Виконавським аспектам, загальному теоретичному осмисленню та дидактиці присвячені напрацювання Е. Курта (Курт, 1931), С. Мальцева (Мальцев, 1976: 68–104), Е. Назайкінського (Назайкінский, 1982: 6–7), В. Цуккермана (Цуккерман, 1980), Л. Баренбойма (Баренбойм, 1973), А. Готсдінера (Готсдінер, 1980: 10–28). Щодо узагальненого дослідження творчості Й. С. Баха, то ми схиляємось до доробку М. Друскіна (Друскін, 1985: 97–103), Н. Копчевського (Копчевський, 1979: 85–107; 1988: 3–6), І. Форкеля (Форкель, 1987), А. Швейцера (Швейцер, 1964).

Масштабний пласт робіт у сфері виконання барокової музики на баяні, а відтак – творів Й. Баха належить В. Власову «Методика роботи баяніста над поліфонічними творами» (Власов, 2004), М. Давидову «Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)» (Давидов, 1998), М. Оберюхтіну «Проблеми виконавства на баяні» (Оберюхтін, 1989), А. Душному «Педагогічні принципи Й. С. Баха та їхня актуальність у роботі сучасного баяніста-вчителя (до питання дидактичних паралелей)» (Душний, 2006: 71–75) та ін. Фундаментальні праці у сфері перекладення інструментальних творів для баяна та «Теоретичних основ формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)» побачили світ під авторством М. Давидова (Давидов, 1982; 2004). Першою в українській баянній науці постає дисертація С. Карася «Інтерпретація музики бароко

на баяні (теоретико-виконавський аспект)» (Карась, 2006), у якій автор унаочнив «креативні пошуки сучасних виконавців у сфері втілення іманентних рис поезики барокових композицій за допомогою не лише сучасних ресурсів інструмента, але й глибокого пізнання усіх рівнів їх змісту, символіки, будови, варіантів прочитання» (Карась, 2006: 179).

Мета статті – виокремлення педагогічних принципів Й. С. Баха крізь призму виконавського трактування їх на баяні.

Виклад основного матеріалу. Своєрідність взаємодії мелодичного і гармонічного факторів організації інтонаційного потоку у творах бароко тісно пов'язана з перехідним характером самого розвитку музичного мистецтва кінця XVII – першої половини XVIII століття. Суміжність старого і нового пояснює складну взаємодію різно-рідних за походженням трактувань: вокального й інструментального, мелодичного і гармонічного, модалного і тонального, поліфонічного і гомофонного.

Уміння диференціювати звукову тканину згідно із двома параметрами – мелодико-лінійним і акордово-гармонічним – відкриває для баяніста шлях до розуміння стилістичної сторони творів бароко та їхньої художньої інтерпретації. Так, у композиціях із пріоритетним лінійним типом мислення увага виконавця спрямовується на плинність, текучість, котра, проте, не є одно-векторною, оскільки це б теоретично нівелювало архітектонічний аспект музичної думки, а практично – ускладнило б запам'ятовування через безперервну появу нового матеріалу, з наступною неможливістю оперування образно-ретроспективними алузіями. Із позиції композиційної техніки існує чимало принципів, котрі «працюють» на плинність барокової поліфонічної тканини і котрі повинен враховувати виконавець при інтерпретації барокових композицій.

1. Збалансовано-комплементарна активізація голосів, яка полягає у взаємодоповнюючій (комплементарній) ритміці. Так, під час зупинки на витриманому звукові одного з голосів інший продовжує його розвиток відповідно до комплементарного мелодико-ритмічного стереотипу. Візуально це особливо виразно проглядає у двоголосних зразках з імітаційним типом поліфонічної фактури (в октаву або квінту). Інтонаційне розосередження не ламає єдиної мелодичної лінії розгортання, і при відповідному зведенні голосів в одну площину отримуємо взірць прихованого поліфонічного одноголосся. При роботі виконавця над музичними композиціями з таким

типом фактури важливо вибудувати однорідну мелодичну лінію, зводячи до мінімуму перехід від одного голосу до іншого. При звучанні має бути збережене відчуття цілості мелодичного потоку, «динамічно-інтонаційного тяжіння тону в тон» (Давидов, 1998: 73). І специфіка членування художнього тексту на фрази баяністом не повинна вплинути на загальну плинність поліфонічного лінеаризму фактури.

2. Горизонтальне суміщення каденційних зворотів кожного голосу, маскування виконавцем спільних (вертикальних) закінчень є лише наслідком незалежного різночасового просування кожного голосу до свого мелодичного кадансу. Більшого поширення набув принцип, за якого один із голосів утвореного заключного співзвуччя ритмічно не припиняє свого розвитку.

3. Контрастне акцентування мелодичних ліній, що досягається за допомогою синкопованого руху одного з голосів і пом'якшує метричну сторону окремих ділянок твору, створюючи ефект подолання метричної інерції. Вважаємо за доцільне відзначити, що тут використано поліфонічний принцип «тема – відповідь»: голоси або векторно розходяться з одного звуку, або ж сфокусовано збираються в нього (наприклад: верхній голос, вступаючи на одну ритмічну тривалість пізніше, є оберненою імітацією нижнього).

4. Тенденція до почергових діалогічних показів мелодичних вершин, що збалансовує ієрархію локальних та генеральної кульмінацій (у композиціях гомофонно-гармонічного складу ці моменти чітко диференціюються). У процесі виконання таких фактурних «ділянок» варто різноплощинно розподілити інтенсивність «нервової енергії» (Давидов, 2004: 110). Так, цілеспрямованість верхнього голосу до своєї мелодичної вершини повинна супроводитися експресивною динамікою фразування, яку мусить точно відтворювати виконавець-баяніст. Як зазначає М. Оберюхтін, «випукала фразувальна динаміка, здійснювана у головному елементі фактури за рахунок чіткої фіксації його кульмінаційних моментів, посилює яскравість переднього плану» (Оберюхтін, 1989: 77).

5. Прийом накладання фразувальних меж голосів, коли заключний зворот (звук) одного голосу, лінія котрого продовжується паузуванням, співпадає зі вступом іншого голосу, який досі знаходився на паузуючій лінії. Явище подібного порядку спостерігається у вторгненій каденції (Назайкінській, 1982), суть якої полягає у накладанні гармонічного закінчення першого речення класичного періоду на початок другого речення. Схематично така структура має вигляд: 4 такти + (1) + 4 такти.

6. Взаємодоповнюваність мелодичних ліній, що може проглядатися як у ритмічній площині, так і у ладовій – діатоніка-хроматика. Під час виконання на баяні важливим є показ цих автономних фактурних площин. Для цього достатньо використати так звану динамічну функцію артикуляції (Браудо, 1973: 16). Так, за допомогою артикуляції у виконанні на одній клавіатурі баяніст-виконавець повинен досягнути просторової диференціації крайньо віддалених (обсягом у три октави) фактурних ліній, що створюють ілюзію максимальної повноти охоплення музичного простору. М. Оберюхтін у своїй роботі «Проблеми виконавства на баяні» (Оберюхтін, 1989: 75) пропонує фрагмент триголосної фуги *cis-moll* (Й. С. Бах. ДТК, II-й том) акцентуючи увагу на тому, що зв'язність тонів теми та наявність цезур у протискладенні, утворених виконавцем під час гри (шістнадцяті паузи), вибудовують належну звукову багатоплановість.

7. Неспіврозмірність руху голосів, кожний з яких стає безперервним автономним мелодичним потоком. При цьому відсоток «лінеарності» в цьому фрагменті Бурре з Першої «Англійської сюїти» Баха настільки високий, що при сприйнятті увага не зупиняється на вертикальних співзвуччях, котрі рясніють дисонансами. Ці терпкі секундові поєднання вказують на те, що кожний голос у своєму розвитку виходить лише із власних закономірностей (синтаксичних, інтонаційних і т. п.). Згідно з міркуваннями Е. Курта, в таких випадках логіка і динаміка руху переважають над власне звуковими явищами, вертикаль стає «побічним фактором, сприймаючись на слух як протидійне середовище» (Курт, 1931: 257).

Відтак ми переконані, що усвідомлення і засвоєння запропонованих аспектів плинності музичної тканини, їх ретельне опрацювання – із виваженим відбором виразових інструментальних засобів – безсумнівно, допоможуть баяністам на шляху вивчення стилістичних особливостей композиторського мислення доби бароко.

Звертаючись у своїй педагогічній діяльності до творів того чи іншого композитора, ми зауважуємо в них напрочуд вдале дидактичне спрямування, однак далеко не завжди замислюємося над першопричиною такого явища. Солідаризуючись із твердженнями, що, наприклад, бахівські фуги є продуктом бездоганно дисциплінованого художнього мислення, еталоном логічного розгортання музичного матеріалу, а тому – оптимальною базою для виконавських «тренувань». Водночас поза увагою залишаємо той факт, що Й. С. Бах сам був чудовим педагогом, а тому володів хистом

надання своїм композиціям виразного педагогічного «сенсу». Виявлення цього сенсу – завдання не лише пізнавальне, а й методично доцільне. Адже чимало позицій т.зв. бахівської педагогічної системи набагато випередили прогресивні гасла сучасної дидактики. Вони настільки універсальні і разом із тим прості, що можуть і сьогодні бути вкрай корисними у роботі в баянному класі.

Відразу зазначимо, що в Баха немає систематизованого посібника з гри на інструменті (як у Ф. Куперена в XVII ст. чи у М. Давидова в XX ст.). Викладені нами думки – сумарний результат опрацювання різнорідних (в т.ч. опосередкованих) джерел, які містять свідчення щодо учнів та родини Баха (Друскін, 1985; Копчевській, 1979; Мальцев, 1976; Форкель, 1987; Швайцер, 1964.) Притому «індикатором» цих свідчень для нас були твори, що безпосередньо входять у навчальну програму баяніста (інвенції, сюїти, ДТК). В якості ж відтворення основних положень сучасної музичної педагогіки нами обрано статтю А. Готсдінера (Готсдінер, 1980: 10–28), в якій узагальнено багаторічний досвід різних сфер навчально-педагогічного процесу.

Ерудиція. Загальновідомо, що Й. С. Бах отримав ґрунтовну освіту в галузі історії, географії, математики, філософії, логіки, риторики, іноземних мов. Це не могло не позначитися на специфіці його педагогічної системи. Адже тільки той, хто багато знає, може багато навчити. Бах для своїх учнів – і координатор, і соратник, і кумир, і спостерігач. Його ерудованість цілеспрямовано впливала на процес навчання, формуючи особистість, здатну музично мислити і професійно застосовувати набуті знання.

Практика. Бах унікав абстрактного логічного мислення, виходячи передусім із музики (беручи до уваги те, що композитор все життя займався практичним музикуванням), що було зумовлено й педагогічною метою: виховання музиканта, котрий відмінно повинен володіти як композиторським, так і виконавським ремеслом, а не виключно технічною домінантою. Можливо, саме тому стільки уваги приділяв великий майстер початковому «до нотному» періоду, практикуючись із учнями у підбиранні за інструментом популярних на той час мелодій. Саме такі спогади низки дослідників сходяться на твердженні, що музика завжди була основним і найважливішим спілкуванням між Бахом та його учнями. І це показово, бо серед методичних рекомендацій знайдено наступну: «Питома вага музикування повинна бути набагато вищою, аніж самі міркування про музику» (Готсдінер, 1980: 12].

Навчання. Педагогічний процес у Баха розгортався за принципом поступового, але перманентного (без зупинки на досягнутому) наростання технічних й інтелектуальних труднощів. Тут були задіяні усі музичні етапи: починаючи від елементарних правил голосоведення і закінчуючи вільним володінням архітектонікою твору. Із метою уникнення механічного зазубрювання тексту композитор писав п'єси на окремі види техніки (туше, тремоло, комплементарний ритм, пальцеві розтягнення), перетворюючи, тим самим, суто технічну сторону на цікаве і водночас притаманне до реальних можливостей дитини художнє завдання (для прикладу «Шість маленьких прелюдій» Й. Баха). До слова, Бах вчив долати технічні труднощі «розумовими» зусиллями, а не довготривалими механічними діями, що чітко простежуємо у методичних принципах сьогодення.

Наочність. Й. С. Бах, пропонуючи новий твір, обов'язково перегравав його перед учнем, одночасно демонструючи кінцевий художньо-естетичний результат, якого він має досягнути. Опираючись на ряд досліджень (Друскін, 1985; Форкель, 1987; Копчевській, 1979), констатуємо певну авторитарність бахівської натури. Зокрема, у праці А. Швайцера зазначено: «Бах мислить власними пальцями ... і вимагає від співаків і музикантів, щоб вони творили своїм голосом і своїми інструментами те, що він робить своїми пальцями на клавіатурі» (Швайцер, 1964: 69). Така надвимогливість, мабуть, може бути пояснена особистою самокритичною позицією митця, постійним і системним самоконтролем та тягарем відповідальності як *голови багатодітної сім'ї*.

Мислення. Багато часу на заняттях присвячує Бах розвитку музичного мислення, обґрунтовуючи свої пояснення на влучних і доречних асоціаціях. Так, композитор спрямував своїх учнів «дивитися на інструментальні голоси, як на особистості, а на багатоголосний інструментальний твір, як на бесіду між цими особистостями» (Протопопов, 1965: 101). До того ж, щоб кожен з них «говорив точно і вчасно, якщо ні, тоді мовчав або чекав своєї черги» (Протопопов, 1965: 102). Бахівські композиції і справді дають ґрунтовні підстави для розвитку асоціативних уявлень: тут щедро відображенні типові для епохи Бароко музично-риторичні фігури – інтонаційні формули. Тому можливості багато-тембрового готово-виборного баяна дозволяють виконавцеві бездоганно відтворювати бароковий «лексикон».

Виступи. Відомими є факти активного залучення Бахом своїх учнів до публічних виступів. З одного боку, це сприяло виробленню концерт-

ного імунітету, налагодженню спілкування зі слухацькою аудиторією, що не могло не додавати стимулу на поточних заняттях, з іншого – перевірка на міцність засвоєних знань і навиків, особиста відповідальність і самооцінка. Разом із тим, як би не дивно це сьогодні звучало, але Бахові доводилося неодноразово чути критику на свою адресу відносно необережних кроків. А це – сценічна реалізація, за допомогою якої Бах привчав своїх учнів до самостійних виконавських рішень.

Індивідуальність. Гідним наслідування є той факт, що Бах не ділив учнів на посередніх і талановитих. Кожен, на його думку, має відповідний потенціал, виявлення котрого і є завданням вчителя. Через те принципово важливим у роботі педагога стають спостережливість, тактовність, об'єктивність суджень. Даючи уроки контрапункту всім без винятку бажаючим, Бах наочно переконував в тому, що немає надскладних завдань, потрібно вміти доступно пояснити. Співвідношення вищезначеного бахівського принципу з індивідуальним підходом у сучасній системі музичного навчання – очевидна.

Міметизування. Бах, що свого часу сам переписував незчисленну кількість чужих творів, привчав до цього і своїх учнів, паралельно навчаючи їх робити транскрипції старих майстрів (Палестріні, Фрескобальді, Пахельбеля, Букстегуде, Корелі, Вівальді та ін.). Такий рутинний, на перший погляд, процес насправді помітно активізував музичну пам'ять, розвивав внутрішній слух, шліфував творчо-виконавські навики, формувалася прискіпливе відношення до нотного тексту. Із книзі Л. Баренбойма «Шлях до музикування» ми читаємо: «Для правильного осягнення музики недостатньо лише виконувати її, потрібно також вміти її складати; і якщо не навчатися одночасно одному й другому, то не вдасться її добре зрозуміти» (Баренбойм, 1973: 32). Відтак педагогічна стратегія майстра – безпомилкова.

Твори. Спостереження, здійсненні нами за самими творами Баха, дозволяють вивести ряд певних педагогічних закономірностей:

Практично у всіх п'єсах зустрічаються точні повторення різнорівневого порядку. І справа не у вичерпності авторської ініціації. Так, у підручнику з аналізу музичних творів В. Цукермана міститься наукове обґрунтування принципу вторинного відтворення музичного матеріалу: «Музична тканина навіть у простих випадках являє собою синтез багатьох компонентів. А між тим часова природа музики перешкоджає фіксації уваги на будь-якому моменті безперервного потоку звучання ... Виникає ... протиріччя між природним

прагненням слуху зупинити мить, проаналізувати її – і появою нових моментів звучання, що відтісняє попередні. Виходом з такого протиріччя може бути тільки повторення даного елемента музики. Зупинити музичну думку рівнозначно зупинці часу. Але повернути музичну думку можна, і її повторення замінить слухачеві зупинку» (Цуккерман, 1980: 8). Бах тонко відчував психологію сприйняття учня, тому і використовував музичні «тиражування» у своїх творах.

Почергове проведення теми в різних голосах музичної тканини сприяло утвердженню свідомої слухово-артикуляційної позиції виконавця. Натомість інтермедії, в яких яскраво виражений принцип секвентності, ставали базою для практичних тренувань по переміщенню ланки (вгору чи вниз) та здійсненню з її допомогою модуляційних ходів.

Принципи каденційності у бахівських композиціях заслуговують на особливу увагу, оскільки наділені чітко визначеними ідіоматичними рисами. «У визначальний момент, після наростання напруження, зумовленого неухильним рівномірним рухом, настає ніби «прорив» – розрядка, втілена через рух більш вільного характеру ... В *маленьких прелюдиях* Бах випишував закінчення нотами в якості взірця, а на рівні *великих прелюдій* учень повинен був володіти достатніми знаннями і вмінням, щоб розробити такі каденції самостійно» (Копчевській, 1979: 100–101). Цито-

вані думки вказують на те, що каденційні зони в Баха слугували осередком виконавської імпровізації. У контексті сказаного варто наголосити, що у праці М. Давидова із питань методики перекладання інструментальних творів для баяна певний розділ носить назву «Створення, відтворення і сприйняття музичних творів як єдиний творчий процес» (Давидов, 1982). На думку науковця, ключовим поняттям виступає *співтворчий характер композиторського та виконавського процесів* (*курсив наш* – С. К., А. Д.), який дослідник вправно виводить із традицій барокової імпровізації, аргументуючи доцільність даного питання у сьогоденні баянного мистецтва.

Висновки. Таким чином, Бах у своїй педагогічній діяльності послідовно дотримувався принципу комплексного входження учня у світ музики. Лише два століття і музична педагогіка знову наголошуватиме на тому, що учня не можна «приносити в жертву» певній спеціалізації, його варто музично виховувати. Ці постулати були і залишатимуться переконливим доказом того, що музична спадщина Баха – унікальний за багатством художнього змісту та різноманітністю форм його втілення в педагогічний репертуар. Саме музично-виховний вектор творів Баха дозволяє робити сучасний навчальний процес якісно-продуктивним, змістовно-осмисленим і надзвичайно цікавим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. Путь к музыцированию. Москва–Ленинград : Советский композитор, 1973. 270 с.
2. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии). Ленинград : Музыка, 1973. 198 с.
3. Власов В. Методика работы баяниста над полифоническими произведениями. Москва : РАМ им. Гнесиных, 2004. 104 с.
4. Готсдинер А. Дидактические основы музыкального развития учащихся (К проблеме обучения и развития в музыкальной педагогике). *Вопросы музыкальной педагогики. : сб. статей / ред.-сост. В. И. Руденко.* Москва : Музыка, 1980. Вып. 2. С. 10–28.
5. Давидов М. Методика переложений инструментальных произведений для баяна. Москва : Музыка, 1982. 173 с.
6. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяниста (акордеоніста). Київ : Музична Україна, 2004. 240 с.
7. Давидов М. Школа виконавської майстерності баяністів (акордеоністів). Київ : Музична Україна, 1998. 236 с.
8. Душний А. Педагогічні принципи Й. С. Баха та їхня актуальність у роботі сучасного баяниста-вчителя (до питання дидактичних паралелей). *Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в мистецьких навчальних закладах: зб. статей і доп. за матер. III міжнар. наук.-практ. конф. (26-28 грудня 2005) / ред.-упор. та від. за вип. А. Я. Сташевський.* Луганськ : Знання, 2006. Вип. 2. С. 71–75.
9. Друскин М. Нерешенные проблемы баховедения. *Советская музыка.* 1985. № 3. С. 97–103.
10. Карась С. Інтерпретація музики бароко на баяні (теоретико-виконавський аспект) : дис. ... канд. мистецтвозн. : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Львів, 2006. 255 с.
11. Копчевский Н. Вступительная статья. *И. С. Бах. Инвенции для фортепиано.* Київ : Музична Україна, 1988. С. 3–6.
12. Копчевский Н. Иоганн Себастиан Бах (исторические свидетельства и аналитические данные об исполнительских и педагогических принципах). *Вопросы музыкальной педагогики. : сб. статей / ред.-сост. В. Натансон.* Москва : Музыка, 1979. Вып. 1. С. 85–107.
13. Курт Э. Основы линейного контрапункта. Москва : Госмузиздат, 1931. 301 с.
14. Мальцев С. Нотация и исполнение. *Мастерство музыканта исполнителя.* Москва : Советский композитор, 1976. Вып. 2. С. 68–104.
15. Назайкинский Е. Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин. *Советская музыка.* 1982. № 2. С. 6–7.

16. Оберюхтин М. Проблемы исполнительства на баяне. Москва : Музыка, 1989. 95 с.
17. Протопопов В. История полифонии в её важнейших явлениях. Западноевропейская классика XVIII–XIX веков. Москва : Музыка, 1965. 614 с.
18. Форкель И. О жизни, искусстве и произведениях Иоганна Себастьяна Баха. Москва : Музыка, 1987. 191 с.
19. Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений: Общие принципы развития и формообразования. Простые формы. Москва : Музыка, 1980. 295 с.
20. Швейцер А. И. С. Бах. Москва : Музыка, 1964. 728 с.

REFERENCES

21. Barenboym, L. (1973). *Put k muzytsirovaniyu* [The path to music]. Moskva–Leningrad: Sovetskiy kompozitor. 270 s. [Russian].
22. Braudo, I. (1973). *Artikulyatsiya (O proznoshenii melodii)* [Articulation (On the pronunciation of a melody)]. Leningrad: Muzyka. 198 s. [Russian].
23. Vlasov, V. (2004). *Metodika raboty bayanista nad polifonicheskimi proizvedeniyami* [Methods of the bayan player's work on polyphonic compositions]. Moskva: RAM im. Gnesinykh. 104 s. [Russian].
24. Gotsdiner, A. (1980). *Didakticheskiye osnovy muzykal'nogo razvitiya uchashchikhsya (K probleme obucheniya i razvitiya v muzykal'noy pedagogike)* [Didactic foundations of musical development of students (On the problem of learning and development in musical pedagogy)]. *Voprosy muzykal'noy pedagogiki: sb. statey / [red.-sost. V. I. Rudenko]*. Moskva: Muzyka. Vyp. 2. Pp. 10–28. [Russian].
25. Davydov, N. (1982). *Metodika perelozheniy instrumental'nykh proizvedeniy dlya bayana* [Technique of transcriptions of instrumental pieces for bayan]. Moskva: Muzyka. 173 s. [Russian].
26. Davydov, M. (2004). *Teoretychni osnovy formuvannya vykonavskoi maisternosti baiianista (akordeonista)* [Theoretical bases of formation of performing skill of the bayanist (accordionist)]. Kyiv: Muzychna Ukraina. 240 s. [Ukrainian].
27. Davydov, M. (1998). *Shkola vykonavskoi maisternosti baiianistiv (akordeonistiv)* [School of performing skill of the bayanists (accordionists)]. Kyiv: Muzychna Ukraina. 236 s. [Ukrainian].
28. Dushniy, A. (2006). *Pedahohichni pryntsyipy Y. S. Bakha ta yikhnia aktualnist u roboti suchasnoho baiianista-vchytelia (do pytannia dydaktychnykh paralelei)* [Pedagogical principles of J. S. Bach and their relevance in the work of modern bayan teacher (to the question of didactic parallels)]. *Aktualni pytannia baianno-akordeonnoho vykonavstva ta pedahohiky v mystetskykh navchalnykh zakladakh: zb. statei i dop. za mater. III mizhnar. nauk.-prakt. konf. (26-28 hrudnia 2005) / [red.-upor. ta vid. za vyp. A. Y. Stashevskiy]*. Luhansk: Znannya. Vyp. 2. Pp. 71–75. [Ukrainian].
29. Druskin, M. (1985). *Nereshennyye problemy bakhovedeniya* [Unsolved problems of bachology]. *Sovetskaya muzika*. 1985. № 3. Pp. 97–103. [Russian].
30. Karas, S. (2006). *Interpretatsiia muzyky baroko na baiiani (teoretyko-vykonavskiy aspekt)* [Interpretation of baroque music on the bayan (theoretical and performing aspect)]: *dys. ... kand. mystetstvozn.: spets.* 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Lviv, 2006. [Ukrainian].
31. Kopchevskiy, N. (1988). *Vstupitel'naya statia* [Introductory article]. *I. S. Bakh. Inventsii dlya fortepiano*. Kyiv: Muzichna Ukraina. Pp. 3–6. [Ukrainian].
32. Kopchevskiy, N. (1979). *Iogann Sebastian Bakh (istoricheskiye svдетельstva i analiticheskiye dannyye ob ispolnitelskikh i pedagogicheskikh printsipakh)* [Johann Sebastian Bach (historical evidence and insights into performing and teaching principles)]. *Voprosy muzykal'noy pedagogiki: sb. statey / [red.-sost. V. Natanson]*. Moskva: Muzyka. Vyp. 1. Pp. 85–107. [Russian].
33. Kurt, E. (1931). *Osnovy linearnogo kontrapunkta* [The basics of linear counterpoint]. Moskva: Gosmuzizdat. 301 s. [Russian].
34. Maltsev, S. (1976). *Notatsiya i ispolneniye* [Notation and performance]. *Masterstvo muzykanta ispolnitelya*. Moskva: Sovetskiy kompozitor. Vyp. 2. Pp. 68–104. [Russian].
35. Nazaykinskiy, E. (1982). *Puti sovershenstvovaniya muzykal'no-teoreticheskikh distsiplin* [Ways to improve musical theoretical disciplines]. *Sovetskaya muzika*. № 2. Pp. 6–7. [Russian].
36. Oberyukhtin, M. (1989). *Problemy ispolnitelstva na bayane* [Problems of performing on the bayan]. Moskva: Muzyka. 95 s. [Russian].
37. Protopopov, V. (1965). *Istoriya polifonii v eye vazhneyshikh yavleniyakh. Zapadnoyevropeyskaya klassika XVIII – XIX vekov* [The history of polyphony in its most important phenomena. Western European classics of the XVIII - XIX centuries]. Moskva: Muzyka. 614 s. [Russian].
38. Forkel, I. (1987). *O zhizni, iskusstve i proizvedeniyakh Ioganna Sebastiana Bakha* [About the life, art and works of Johann Sebastian Bach]. Moskva: Muzyka. 191 s. [Russian].
39. Tsukkerman, V. (1964). *Analiz muzykal'nykh proizvedeniy: Obshchiye printsipy razvitiya i formoobrazovaniya. Prostyye formy* [Analysis of musical works: General principles of development and shaping. Simple shapes]. Moskva: Muzyka. 295 s. [Russian].
40. Shveytser, A. (1964). *I. S. Bakh* [J. S. Bach]. Moskva: Muzyka. 728 s. [Russian].

УДК 781.43 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-4>

Ірина КОНОВАЛОВА,
orcid.org/0000-0003-0133-1816
доктор мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри теорії та історії музики
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) konovalova.kulik@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕЛЯЦІЇ МЕЛОДИЧНОГО ТА ГАРМОНІЧНОГО ЧИННИКІВ У СИСТЕМІ ГОМОФОННОГО МИСЛЕННЯ

Проблема розуміння інтеграційних художніх процесів і логіко-конструктивної організації музики різних культурно-історичних епох на рівні теоретичного узагальнення відбивається в актуалізації осягнення взаємодії мелодичного та гармонічного чинників як найвагоміших складників багатоголосної тканини та конститутивних параметрів музично-мовної системи. Мета статті – виявлення її систематизація типологічних закономірностей і специфіки функціонування мелодико-гармонічних взаємозв'язків, реалізованих в умовах гомофонно-гармонічного мислення.

Актуальність роботи детермінована відсутністю вичерпного дослідження означеної проблематики та гострою потребою сучасної музикології в розробці методики стильового аналізу мелодико-гармонічних перетинів, що встановлюються засобами фактури, іноді різної у творах одного й того ж митця.

Основними результатами розвідки є узагальнення теоретичних концепцій з питань мелодико-гармонічних взаємодій з позицій ладу і фактури, а також розробка типологічної схеми-класифікації, що віддзеркалює специфіку кореляції цих чинників. Підкреслено, що співвідношення мелодії та гармонії охоплює складну систему опосередкувань і перетинів, у котру включені не лише означені компоненти. Доведено, що на шляху логіко-теоретичних розсудів та узагальнень мелодико-гармонічної взаємодії до абстракцій такого рівня, як склад і лад, лежить фактура. Саме через фактуру простежуються та систематизуються в процесі аналізу різні форми взаємозв'язку гармонічного й мелодичного начал. В умовах певної фактури, за якою стоїть власний принцип складу – фактурної форми вираження ладу, відбувається практична реалізація цих співвідношень.

У ході дослідження виявлено, що лад, будучи системою субординації звуковитних елементів, у мелодичному та гармонічному вираженнях постає водночас: а) вихідною моделлю; б) взірцем усіх вищезгаданих співвідношень; в) кінцевим результатом даних кореляцій, презентованим у редукованій формі.

Мелодико-гармонічні та фактурні процеси в тонально-гармонічній системі мажору і мінору скеровані на розширення ладу, з одного боку, і зміни його складової основи – з іншого. Ці процеси спостерігаються в музиці віденських класиків і представників романтизму, проте лише у творчості останніх (зокрема в Р. Вагнера) вони набувають статус незворотних.

У висновках зазначається, що в гомофонно-гармонічному стилі ступінь активності мелодичного чинника в гармонії може призводити до двох результатів: 1) формування нової акордики, де мелодичні тони набувають статус акордових звуків, перетворюючи гармонічні структури; 2) руйнації як такої гармонічної вертикалі, переключення системи гармонічних зв'язків на систему мелодичних сполучень, тяжінь при гармонічному опосередкуванні.

Ключові слова: мелодія, гармонія, лад, склад, фактура, музична тканина, система гомофонно-гармонічного мислення.

Iryna KONOVALOVA,
orcid.org/0000-0003-0133-1816
Doctor of Art History, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of History and Theory of Music
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) konovalova.kulik@gmail.com

THEORETICAL ASPECTS OF THE CORRELATION OF MELODIC AND HARMONIC FACTORS IN THE SYSTEM OF HOMOPHONIC THINKING

The problem of understanding the integration of artistic processes and the logical-constructive organization of music of different cultural and historical eras at the level of theoretical generalization is reflected in the actualization of the comprehension of the interaction of melodic and harmonic factors as important components of the polyphonic fabric and constitutive parameters of the musical-linguistic system.

The purpose of the paper is to identify and to systematize typological patterns and the specifics of the functioning of melodic-harmonic relationships implemented in the system of homophonic-harmonic thinking.

The relevance of the work is determined by the lack of an exhaustive study of the indicated problems and the urgent need of modern musicology to develop a methodology for the stylistic analysis of melodic-harmonic connections set by means of texture, sometimes different in the works of the same artist.

The main results of the paper are the generalization of theoretical concepts on the issues of melodic-harmonic interactions from the positions of the mode and the texture, as well as the development of a typological classification scheme that reflects the specifics of the correlation of these factors. It has been emphasized that the relationship between melody and harmony encompasses a complex system of mediations and sections, which includes not only the indicated components. It has been proved that it is precisely the texture that lies on the path of logical-theoretical reflections and generalizations in relation to melodic-harmonious interaction to abstractions of such a level as a composition and a mode. It is through the texture that various forms of interconnection between harmonious and melodic principles are traced and systematized in the analysis. Under a certain texture, behind which stands its own principle of composition – the textured form of expression of the mode, the practical implementation of these ratios takes place.

The study revealed that mode, being a system of subordination of sound elements, in its melodic and harmonious expressions simultaneously acts as: a) the initial model (an example of which is the modes of S. Prokofiev, O. Messiaen in the 20th century); b) a model of all the aforementioned relationships; c) the final result of these correlations presented in a reduced form.

The melodic-harmonious and textured processes in the tonal-harmonious system of major and minor were aimed at expanding the mode, on the one hand, and changing its constituent base, on the other. These processes are observed in the music of the Viennese classics and representatives of romanticism, but only in the works of the latter (in particular, by R. Wagner), they acquire the status of irreversible.

In a homophonic-harmonious style, the degree of activity of the melodic factor in harmony can lead to two results: 1) to the formation of a new system of accords, where melodic tones acquire the status of chord tones, transforming harmonious structures; 2) to the destruction of the harmonious vertical as such, the switching of the system of harmonious connections to the system of melodic messages, gravitation with harmonious mediation “behind the scenes” (Yu. Tyulin).

Key words: *melody, harmony, order, composition, texture, musical fabric, system of homophonic-harmonic thinking.*

Постановка проблеми. Мелодія і гармонія – найзначніші музичні універсалії та найвагоміші чинники, котрі в художньо-історичному контексті визначають інтонаційну сутність музичного мистецтва. Вони є не лише формотворчими й виразними засобами останнього, а й несуть на собі образно-семантичне навантаження, визначаючи змістову основу музичного твору. Специфіка кореляції вказаних начал набуває значення щодо розкриття смислової сутності й специфіки будь-якої доби в еволюції музичного мислення. Саме від їх інтонаційно-семантичної взаємодії та різновиду конструктивного зв'язку значною мірою залежить типологічна характеристика стилю певної культурно-історичної епохи, художнього напрямку, індивідуально-авторського.

Варто зазначити, що співвідношення мелодії та гармонії, попри властиву йому історико-стильову стабільність, виявляється значно рухомим усередині стильових інваріантів. Окрім того, сформована та чи інша система смислових перетинів завдяки індивідуальним композиторським стилям та у зв'язку з відбиттям на інтонаційно-художньому рівні дії діалектичного закону «заперечення заперечення» в кожному випадку демонструє тенденції розширення із середини. Виходячи із цього, досить легко встановлена форма зв'язку характеризує лише загальні стильові риси, та не може в силу великої міри наукової абстракції охопити вищевказану багатоваріантність та індивідуально-

стильовий плюралізм. Як уважається, досягнення останнього має реалізуватися в ході теоретичного розгляду й систематизації взаємозв'язку гармонічного та мелодичного чинників у ладовому й фактурному аспектах. Саме на фактурному рівні знаходить своє конкретне відображення композиційний взаємозв'язок вищевказаних факторів, що постає вже не лише в плані логічних абстракцій (мелодії та гармонії взагалі), а й у художньо реалізованому сенсі, у вигляді певного музичного тексту.

Аналіз досліджень яскраво засвідчує, що проблеми мелодії, гармонії, ладу в широкому сенсі викликали зацікавлення учених різних історичних епох, починаючи з доби Античності. Підтвердження цього можна знайти в працях давньогрецьких мислителів, зокрема Аристотеля, Аристиди, Платона, Плутарха, Фелодема та ін. Апелюючи до цитати К. Закса, згідно з якою виявляється, що в центрі уваги даньогрецьких дослідників музики знаходяться саме «інтервали як ступені мелодичного руху» (Котляревський, 1983: 149), український музиколог І. Котляревський доходить важливого висновку: «Інтервал в атомістиці давніх греків опиняється наступним етапом у русі уявлень від розрізнених явищ до їх простіших відносин, тобто до первинної форми організації з обов'язковою аналогією гармонії космосу й музичної гармонії» (Котляревський, 1983: 38). Важливо зазначити, що інтервальні відношення є інтеграційною єдністю мелодії і гармонії.

Теоретичне осмислення категоріальної сутності мелодії і гармонії постало центром пильної наукової уваги з моменту ствердження в європейській культурній свідомості тонально-гармонічної системи мажоро-мінору. У процесі аналітики науковці виявляють онтологічну й феноменологічну специфіку мелодії, гармонії, ладу як змістових компонентів музичної тканини та розкривають аспекти художньо-історичної еволюції даних засобів виразності. Наукові розвідки царин мелодії й гармонії проводяться в художньо-естетичному, теоретичному, історичному, індивідуально-стильовому ракурсах, демонструючи зростання рівня концептуалізації.

Накопичений досвід у ході тривалого осягнення мелодико-гармонічних явищ і їх перетинів у дискурсі музикології, комплексне й багаторівневе розкриття цих питань у фундаментальних наукових розвідках і локальних спостереженнях сприяли утворенню стійких теорій мелодії, гармонії, ладу.

На шляху до визначення сутності мелодії й гармонії та їх взаємозв'язків варто згадати насамперед «Трактат про гармонію» Ж. Рамо, «Історію гармонії та контрапункту» Й. Хомінського, дослідження Е. Курта («Основи лінійного контрапункту», «Романтична гармонія та її криза в «Тристані» Р. Вагнера»), праці С. Скребкова, Є. Назайкінського, Ю. Холопова, С. Григор'єва та багато інших праць, котрі заслуговують на окрему експлікацію. Важливим сегментом постають розробки царини мелодії, здійснені в різні роки такими вченими, як М. Арановський, Л. Мазель, К. Мейєр, М. Папуш, В. Цитович й ін.

Широко висвітлені мелодико-гармонічні питання й у навчально-методичній літературі, зокрема теоретичних курсах гармонії таких авторів, як Т. Бершадська, С. Григор'єв, Н. Гуляницька, Ю. Холопов, Ю. Тюлін і Н. Прівано, а також посібниках з поліфонії й питань аналізу музичних форм.

Проблеми мелодії і гармонії в теоретичних вимірах української музикології на різних етапах її розвитку порушуються в концептуально значущих для цього дослідження роботах Т. Бондаренко, О. Гнатишин, Т. Кравцова, Н. Герасимової-Персидської, М. Тица, Я. Якубця та ін.

Особливу роль у розкритті загостреного проблемного питання відіграють дослідження фактури, здійснені В. Скребковою-Філатовою, В. Холоповою. Наукові розвідки царин фактури і ладу, презентовані в теоретичній музикології, дають змогу доповнити вчення про мелодико-гармонічні перетини в європейському багатого-

лосі в його жанрово-стильовій еволюції низкою положень, що висвітлюють нові грані проблеми, окресленої в розвідці. Натомість наявність досліджень і методико-педагогічних розробок не дає підстави вважати, що питання взаємодії мелодичного й гармонічного начал, гостро актуальне й нині, набуло вичерпного музикознавчого висвітлення. Інтонаційна, мелодико-гармонічна сфера містить безліч дослідницьких лакун і є відкритою територією для нових теоретичних суджень.

Не вирішеними раніше частинами загальної проблеми є узагальнення наявних теоретичних концепцій і результатів спостережень щодо історичних типів взаємодії мелодії та гармонії. Відсутність комплексного системного дослідження цих взаємовідносин у дискурсі сучасної науки про музику детермінують актуальність розвідки.

Мета статті – виявлення й систематизація типологічних закономірностей і специфіки функціонування мелодико-гармонічних взаємозв'язків, реалізованих у системі гомофонного стилю, а також розробка схеми-класифікації логічних принципів зазначених вище відносин і логічних перетинів.

Виклад основного матеріалу. Мелодія, гармонія, а також лад і фактура є нерозривним значенним ланцюгом взаємодоповнюючих параметрів музичної тканини – «маси звучання, котра матеріалізує смисл музичного тексту й логіку його будови...» (Бершадська, 1974: 11). З метою розгортання теоретичних положень розвідки звернемося до декількох суттєво важливих дефініцій, що підкреслюють тісний перетин указаних явищ.

«Музична тканина, – за характеристикою С. Григор'єва, – складно інтегрувальна єдність функційно різних складників, що водночас зберігають вихідні індивідуальні якості й отримують нові в процесі взаємодії» (Григор'єв, 1981: 371). В. Холопова відмічає, що фактура – «будова музичної тканини, що враховує характер і співвідношення її голосів, що її складають» (В. Холопова, 1979: 4). У системі теоретичних уявлень Є. Назайкінського «фактура в музиці – це художньо доцільна тривимірна музично-просторова конфігурація звукової тканини, котра диференціює та об'єднує за вертикаллю, горизонталлю та глибиною всю сукупність компонентів» (Є. Назайкінський, 1982: 73), у тому числі гармонічного та мелодичного. Такі складні сегменти інтонаційної цілісності, як мелодія, гармонія, а також фактура, є результатом інтеграційних художніх процесів і постають, зокрема, остання не лише як форма музичної тканини, а й один із її активних чинників (С. Григор'єв, 1981: 372).

Традиційним предметом вивчення в музикознавчій царині є розгляд мелодичного й гармонічного компонентів музичної мови з інтонаційно-ладовою точкою зору. Джерела цієї теоретичної традиції спостерігаються з моменту виходу на художньо-історичну «арену» гомофонно-гармонічного стилю. Осмислюючи роль гармонії щодо мелодії в музиці цього стилю, Л. Мазель указує на те, що «гармонія <...> посилює мелодію й роз'яснює ладовий смисл її зворотів» (Мазель, 1952: 76). Із пропонованим твердженням, актуальним і в теперішній час, корелює позиція С. Григор'єва, який, зокрема, зазначає: «Ладові закономірності, матеріалізовані в ладові структурі, виявляють у природі мелодії й гармонії їх сутнісну спільність і відмінність, зумовлюють активне об'єднання й розмежування їх сфер <...>. У ладових закономірностях закорінюється одвічна діалектика нероздільного й суперечливого взаємозв'язку мелодії й гармонії» (Григор'єв, 1981: 130).

Принципово іншим концептуальним підходом, на відміну від вищевказаного, виявляється осмислення перетинів мелодії і гармонії в аспекті фактури через музичний склад. Сам термін «склад» уперше застосований у музикознавчій сфері Ю. Тюліним і Н. Прівано. Проте ці автори, однак, не розмежовували поняття «склад» і «фактура».

Категоріальну сутність означеного поняття виявила Т. Бершадська – ініціатор теорії музичних складів. Виокремлюючи таку категорію, як склад, і здійснюючи її системно-смыслову розробку, авторка підкреслює, що введення цього поняття в музикознавчий обіг у новому, системному значенні дасть змогу вирішити низку завдань теоретичного характеру. Серед них найголовніше – знайти в музичному викладі, тобто у фактурі, свого роду аналог явищу, котре в царині звуковисотних співвідношень (гармонії в широкому розумінні) визначається як лад – внутрішній принцип логіки звукової організації. Таким аналогом щодо фактури і є музичний склад, котрий тлумачиться дослідницею як «принцип організації музичної тканини, що віддзеркалює форму музичного мислення в аспекті конструювання тканевої системи, в аспекті того, що є логічною «будівельною» одиницею, конструктивним елементом» (Бершадська, 1978). У ході розкриття своєї ідеї Т. Бершадська виокремлює три основні склади (монодійний, поліфонічний і гармонічний), котрі формуються залежно від вихідного елемента. Склад як логічне начало зазнає реалізації в матеріальному вираженні – фактурі. Виявляючи зв'язки з принципами музично-художнього мислення, музичний склад (у широкому сенсі значення) утворює один

із аспектів класифікації ладових систем, котрі розрізняються не лише звукорядно й за типами зв'язків елементів на рівні тяготів (устой – неустой), а й за своєю фактурною формою.

Окреслені вище позиції (інтонаційно-ладова й фактурно-складова) щодо мелодико-гармонічних взаємодій практично між собою не зв'язувалися. З метою отримання цілісної картини змінюваності проявів, обґрунтування типології художніх перетинів мелодії та гармонії необхідно поєднати складофактурний аспект із категорією такого смыслового рівня, як лад, оскільки саме лад потенційно містить передумови до організації тієї чи іншої мелодико-гармонічної взаємодії. Означений вектор уможливило побудувати типологічну модель, що є предметом дослідження. Надаємо схему, що віддзеркалює специфіку взаємодії мелодії, гармонії, складу й фактури:

МЕЛОДІЯ ↔ ГАРМОНІЯ
 ← ФАКТУРА →
 СКЛАД ↔ ЛАД

Спираючись на викладені положення, здійснимо характеристику мелодико-гармонічних відносин. Свідомо уникаючи період монодичної культури, у котрій засоби музичної виразності знаходилися в синкретичному стані, звернемо увагу на співвіднесення гармонічних і мелодичних чинників з моменту зародження гомофонно-гармонічного стилю в надрах поліфонії, прослідковуючи шлях цих взаємозв'язків до ХХ ст.

Формування гармонічного багатоголосся в системі європейського мажоро-мінорного музичного мислення з похідними від неї принципами, зокрема гармонічної природи ладу, терцієвої акордики, панування акустично детермінованого автентичного кадансу, актуалізувало сутність питання кореляції двох начал музики: акордово-гармонічного та ансамблево-мелодичного (поліфонічного). Незважаючи на підкреслене багатьма науковцями злиття цих начал в історико-стильовому сенсі, під час тлумачення конкретних принципів, що призводять до утворення того чи іншого різновиду багатоголосної фактури, мелодичні та гармонічні елементи протиставляються, позначаються як логічні антитези. В означеному аспекті показовими є дефініції мелодії і гармонії в широкому сенсі, надані Ю. Тюліним: «У вертикальному аспекті виникає координація точок різної висоти, утворююча об'єм звучання. Ця галузь координації відповідає поняттю гармонії <...>. Мелодіку <...> варто розуміти як царину координації тонів у їх послідовному русі (горизонтальному аспекті)» (Ю. Тюлін, 1977: 19).

Аналогічним є підхід до характеристики явищ гармонії та поліфонії українського композитора й музиколога Т. Кравцова. У дослідженні, присвяченому гармонічній інтонації, її типам і функціям, сам термін «гармонія» визначається у зв'язку з мелодико-поліфонічним началом, як його антитеза: «Гармонія в її музично-специфічному значенні – це така якість багатоголосного мислення, у котрому зосередилася тенденція до орієнтації на вертикальні утворення та їх взаємодію в процесі розвитку, зміст же мелодичних ліній підкорений цій тенденції. Поліфонія – якість багатоголосного музичного мислення, у якому зосередилася тенденція до орієнтації свідомості на зміст мелодичних ліній, проте вертикальні закономірності підкорені цій тенденції» (Кравцов, 1984: 16).

Виходячи з вищевказаних визначень гармонії та поліфонії, учені акцентують фактурні основи явищ, оскільки й ансамблево-мелодичне й гармонічне утворення єднають два елементи в їх контрастному діалектичному співвідношенні – вертикаль і горизонталь. Виявлення ж ладогармонічного аспекту утворення гармонії та поліфонії становить інше окреме питання. Очевидним є той факт, що за умов різниці цих сторін музичного тексту гармонічний і мелодичний компонент мають спільне, споріднене – мелодичне походження. Яскраві підтвердження цьому містяться в художньо-історичних свідченнях.

Необмеженість присутності мелодичного чинника унаочнюється в поліфонічній музиці епохи Ренесансу, у надрах стилю якої з явним переваженням мелодичного начала «відбувається справжня революція в принципах фактури й ... гармонічній мові музики» (Скрєбков, 1973: 67). Багатьма науковцями відмічається наявність різних форм гармонічного опосередкування від опори на досконалий консонанс як фонічний устій у ренесансній поліфонії до прямої залежності багатоголосся від акордики в поліфонії вільного письма, заснованій на дуалізмі мажору і мінору як гармонічних ладів. Разом із тим, набувши формування й диференціації, обидва вищезгадані типи багатоголосся продовжують складно взаємодіяти один з одним як на фактурному, так і на ладовому рівнях.

Історія такої взаємодії може вести свій відлік з періоду остаточного складення гомофонно-гармонічного стилю з його атрибутами у вигляді мелодії як провідного голосу й гармонії, котрій відводиться насамперед формоутворювальна функція. За умов означеного функціонального розподілу та їх реального фактурного розмежування в пластах виявляється низка моментів, що вказують на взає-

модію цих факторів. Наприклад, у мелодії можуть міститися як акордові, так і неакордові тони, що визначає їх взаємодію в побудові самої мелодичної лінії. З іншого боку, мелодичне начало у вигляді певних «формул» засобів мелодичного фігурування (затримання, допоміжні й прохідні звороти тощо) закріплюються як акордові структури й послідовності.

Мелодія і гармонія, таким чином, постійно передають один одному свої елементи, демонструючи тенденцію до взаємозбагачення. При цьому, що важливо підкреслити, у цьому випадку зберігається пріоритет мелодичного начала. Уже у творчому доробку віденських класиків музичний розвиток призводить до того, що мелодична фігурація перестає виконувати функцію лише провідного голосу. На іншій ладофункційній основі (з урахуванням гармонічних опор) відроджується контрапунктична техніка у вигляді фігураційного руху в парах голосів. Означена ситуація проявляється, зокрема, у типових формулах протилежного, дзеркального, паралельного й побічного рухів, стрічковому викладі.

Визволення мелодії від функцій формоутворення пов'язано з дією гармонічного опосередкування в таких розвинутих формах багатоголосся з фігураційною основою, у яких міститься декілька партій, фактурних пластів. Про цю ситуацію у великому плані метафорично висловився Л. Мазель: «Мелодія царює, але не керує» (Лазель, 1952: 76). Однак у мікромасштабах мелодія, «накладаючись» на гармонічну основу, взаємодіє з останньою в конструктивно-логічному аспекті. Означена діалектична взаємодія дає змогу С. Скрєбкову визначити мелодичний рух голосів «як складовий компонент для втілення докорінної сутності самої гармонії» (Скрєбков, 1973: 7).

У музиці композиторів романтичної епохи мелодія поступово стає основою інтонаційного процесу, унаслідок чого її розвиток призводить до ствердження нових гармонічних структур як в акордиці (вертикалі), так і в їх послідовному розгортанні, тобто в гармонічній інтонації. На цій підставі відбувається тематична індивідуалізація гармонічних ліній-голосів, що раніше виконували супроводжувальну, акомпанувальну функцію. Згідно з цим, коректується й процес формотворення. Саме від наявної індивідуалізації (тематизації) гармонічних компонентів багатоголосся прослідковується шлях до тієї особливої й нової ролі акордики в системі образно-сислової й конструктивної цілісності, котрий реалізується в майстрів різньоромантичної доби.

Інтенсивні мелодичні процеси, у тому числі й альтераційні, пов'язані з модуляційною активністю, ладовим синтезом і в цілому з тенденцією розширення ладу, стверджувалися у вертикальних утвореннях. Завдяки фонічним властивостям зазначені вертикальні комплекси набули нового значення – лейтгармонії, лейтакорду, шлях до яких результуються в «інтенсивно-альтераційному стилі» (термін Е. Курта) Р. Вагнера.

Еволюція багатоголосся в музичній практиці ХХ ст. пов'язана, як і раніше, з проявом нових рис у ладоінтонаційній сфері. Термін «ладовий ренесанс» (Тіц, 1976: 24), застосований у теоретичній музикології М. Тіцом, може розглядатися не лише як відродження діатонічних ладових моделей, а й також тих фактурних принципів ладоутворення, котрі відійшли на другий план у зв'язку з гармонічною природою мажору і мінору. Саме за цих умов не є не випадковою ініціація питань з приводу музичних складів, фактурних форм вираження ладу, що затвердилися в принципах того чи іншого складу.

Таким чином, плюралізм ладових форм, що спостерігається в музичному мистецтві ХХ ст., виявився результатом процесів, котрі відбувалися в інтонаційно-мелодичній і фактурній царинах. Щодо еволюції багатоголосся в означений культурно-історичний період варто назвати також одну з найважливіших тенденцій, властивих і музиці ХІХ ст. Зокрема, мова йде про так зване «загострення» поліфонізму гармонією. Зазначена тенденція є поштовхом розширеного й поглибленого розуміння поліфонічної сторони в музиці. Наслідком цього є включення в коло поліфонічних явищ фольклорно-підголоскового типу багатоголосся, поліфонізацію гармонічного багатоголосся, «приховану» поліфонію. Розширеного трактування в музикології знало поняття поліфонічного також і в аспекті формотворення.

Художньо спрогнозоване С. Танєєвим переваження в мистецтві ХХ ст. контрапунктичної музики тлумачать як переорієнтацію останньої в поліфонічне русло. Означена ситуація засвідчена творчою практикою, орієнтованою на суто поліфонічну техніку й із опорою на гармонію, точніше, нові форми гармонічного опосередкування. Мова йде, наприклад, про такі різновиди пластів контрапунктичних співвідношень, які будуються в традиційних різновидах поліфонічної фактури на засадах різних ладогармонічних і ладоінтервальних комплексів. Контрапунктична основа в ладогармонічних і фактурних проявах може існувати у зв'язку з постійною взаємодією гармонічних і мелодичних чинників, що розглядаються як логічні координати багатоголосся з позиції теорії

музичних складів у зв'язку з принципами музичного мислення. На думку Т. Бершадської, «народжуються нові форми прояву гармонії як в аспекті ладу, так і в аспекті складу. Можливо, з'являється й нова форма складу, але вона, у кінцевому результаті, опиниться сполученням вихідних принципів – гармонічного, поліфонічного, монодичного» (Бершадська, 1978: 205).

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, можна дійти таких висновків щодо процесу взаємодії мелодико-гармонічних начал.

Співвідношення мелодії і гармонії охоплює складну систему опосередкувань і перетинів. На шляху логіко-теоретичних розсудів та узагальнень щодо мелодико-гармонічної взаємодії до абстракцій такого рівня, як склад і лад, лежить фактура. Саме через фактуру простежуються та систематизуються в процесі аналізу різні форми взаємозв'язку гармонічного й мелодичного начал.

В умовах певної фактури, за якою стоїть власний принцип складу – фактурної форми вираження ладу, відбувається практична реалізація цих співвідношень. Лад, будучи системою субординації звуковитних елементів, у мелодичному та гармонічному вираженнях постає водночас: а) вихідною моделлю (прикладом якої є у ХХ ст. лади С. Прокоф'єва, О. Мессіана); б) взірцем усіх вищезгаданих співвідношень; в) кінцевим результатом цих кореляцій, презентованим у редукованій формі.

Мелодико-гармонічні та фактурні процеси в тонально-гармонічній системі мажору і мінору скеровані на розширення ладу, з одного боку, та зміни його складової основи – з іншого. Зазначені процеси спостерігаються в музиці віденських класиків і представників романтизму, проте лише у творчості останніх (зокрема в Р. Вагнера) вони набувають статусу незворотних.

У гомофонно-гармонічному стилі ступінь активності мелодичного чинника в гармонії може призводити до двох результатів: 1) формування нової акордики, де мелодичні тони набувають статусу акордових звуків, перетворюючи гармонічні структури; 2) руйнації як такої гармонічної вертикалі, переключення системи гармонічних зв'язків на систему мелодичних сполучень, тяжінь при гармонічному опосередкуванні «за кадром» (Ю. Тюлін).

Теоретичне осягнення різних форм фактурних виразів перетинів мелодичного й гармонічного компонентів на матеріалі музики ХХ – поч. ХХІ ст., у якій у трансформованому вигляді співіснують тенденції, котрі сходять до художньої практики попередніх історичних епох, становлять перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1–2. Москва ; Ленинград. 1971. 375 с.
2. Бершадская Т. Лекции по гармонии. Ленинград : Музыка. 1978. 238 с.
3. Бондаренко Т. Звукова єдність мелодії і гармонії. *Українська музика*. 1980. № 4. С. 4–5.
4. Гнатишин О. Історичний вимір українських музично-теоретичних концепцій : монографія / Наукове товариство ім. Т. Шевченка. Львівська національна музична академія ім. М.В. Лисенка. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 599 с.
5. Григорьев С. Теоретический курс гармонии. Москва : Музыка. 1981. 479 с.
6. Кравцов Т. Гармонія в системі інтонаційних зв'язків. Київ : Музична Україна. 1984. 160 с.
7. Котляревский И. Музыкально-теоретические системы европейского музыкознания. Киев : Музична Україна, 1983. 155 с.
8. Курт Э. Романтическая гармония и ее кризис в «Тристане» Р. Вагнера. Москва : Музыка, 1975. 551 с.
9. Мазель Л. О мелодии. Москва : Музгиз, 1952. 300 с.
10. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. Москва : Музыка, 1982. 319 с.
11. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей. Москва : Музыка, 1973. 448 с.
12. Скребкова-Филатова М. Фактура в музыке. Москва : Музыка, 1985. 285 с.
13. Тіт М. Про мелодію. Про тематичну і композиційну структуру музичних творів. Київ : Держвидав України, 1962. С. 22–51.
14. Тіт М. Про сучасні проблеми теорії музики. Київ : Музична Україна, 1975. 159 с.
15. Тюлин Ю. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации. Москва : Музыка, 1977. 380 с.
16. Холопова В. Фактура. Москва : Музыка, 1979. 88 с.
17. Якубьяк Я. Аналіз музичних творів (Музичні форми). Тернопіль : СМП Астон, 1999. 207 с.

REFERENCES

1. Asaf'yev B. Muzykal'naya forma kak protsess [Musical form as a process]. Kniga 1–2. Leningrad: Muzyka, 1971. 376 p. [in Russian].
2. Bershadskaya T. Leksii po garmonii [Harmony Lectures]. Leningrad: Muzyka, 1978. 238 p. [in Russian].
3. Bondarenko T. Zvukova yednist' melodiyy i garmoniiy [Sound unity of melody and harmony]. *Ukrayins'ka muzyka*. 1980. No 4. pp. 4–5 [in Ukrainian].
4. Gnatyshun O. Istorychnyi vymir ukrayins'kukh muzychno-teoretychnykh kontseptsiy [Historical dimension of Ukrainian music-theoretical concepts]: monografiya. Naukove tovarystvo im. T. Shevchenka. L'vivs'ka natsional'na muzychna akademiya im. M.V. Lysenka. L'viv: bydavnytstvo L'vivs'koyi politekhniki. 2018. 599 s. [in Ukrainian].
5. Grigor'yev S. Teoreticheskiy kurs garmonii [Theoretical course of harmony]. Moscow: Muzyka, 1981. 479 p. [in Russian].
6. Kravtsov T. Garmoniya v systemi intonatsiynych zviyazkiv [Harmony in the system of intonation connections]. Kyiv: Muzychna Ukrayina. 1984. 160 p. [in Ukrainian].
7. Kotlyarevskiy I. Muzykal'no-teoreticheskiye sistemy evropeyskogo iskusstvoznaniya [Musical and theoretical systems of European art history]. Kyiv: Muzychna Ukrayina, 1983. 155 p. [in Russian].
8. Kurt E. Romanticheskaya garmoniya i eyo krizis v «Tristane» R. Vagnera [Romantic harmony and its crisis in «Tristan» by R. Wagner]. Moscow: Muzyka, 1975. 551 p. [in Russian].
9. Mazel' L. O melodii [About the melody]. Moscow: Muzgiz. 1952. 300 p. [in Russian].
10. Nazajkynskiy E. Logika muzykal'noi kompozitsii [The logic of musical composition]. Moscow: Muzyka, 1982. 320 p. [in Russian].
11. Skrebkov S. Khudozhestvennyie printsypy muzykal'nych stiley [Artistic principles of musical styles]. Moscow: Muzyka, 1973. 448 p. [in Russian].
12. Skrebkova-Filatova M. Faktura v muzyke [Texture in music]. Moscow: Muzyka, 1985. 285 p. [in Russian].
13. Tits M. Pro melodiyyu [About the melody]. *Pro tematichnu i kompozitsiynu strukturu muzychnykh tvoriv*. Kyiv: Derzhvydav Ukrayiny. 1962. pp. 22–51 [in Ukrainian].
14. Tits M. Pro suchasni problemy teorii muzyky [On modern problems of music theory]. Kyiv: Muzychna Ukrayina, 1975. 159 p. [in Ukrainian].
15. Tyulin Yu. Ucheniye o muzykal'noy fakture i melodicheskoy figuratsii [Teaching about musical texture and melodic figuration]. Moscow: Muzyka, 1977. 380 p. [in Russian].
16. Kholopova V. Faktura [Texture]. Moscow: Muzyka, 1979. 88 p. [in Russian].
17. Yakubyak Ya. Analiz muzychnykh tvoriv. (Muzychni formy) [Analysis of musical works (Musical forms)]. Ternopil' : SMP Aston. 1999. 207 p. [in Ukrainian].

УДК 75.071.1 (477) «19»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-5>**Наталія КУКІЛЬ,***orcid.org/0000-0001-9699-4369**аспірантка кафедри теорії і історії мистецтва**Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури**(Київ, Україна) nataliyakukil998@gmail.com***ВИСВІТЛЕННЯ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СИНИЦІ 1960–1980 РОКІВ
У ФАХОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Статтю присвячено аналізу фахової літератури, у якій досліджувалася творчість художника Григорія Івановича Синиці 1960–1980 років. Із цим періодом пов'язані найвищі творчі здобутки митця: було теоретично обґрунтовано і практично реалізовано створену художником концепцію сучасного колористичного національного живопису. Вона стала продовженням і розвитком ідей школи монументального живопису М. Бойчука, учнем якої був Г. Синиця у 1930-ті роки. Виконання ансамблю мозаїчних панно для експериментальної школи № 5 у Донецьку у 1965–1966 роках бригадою художників-шістдесятників – А. Горською, Г. Зубченко, Г. Марченко, В. Зарецьким, під керівництвом Г. Синиці, визначило нове колористичне спрямування в монументальному живописі. Г. Синиця у своїй творчості як послідовник школи М. Бойчука, забороненої на той час течії, відчув усі наслідки відданості ідеям Вчителя. Заборона на експонування станкових творів митця унеможливила їх вивчення мистецтвознавцями, що не визначило їхнього значення і місця в українському живописі ХХ століття. Це засвідчили результати дослідження, присвячені висвітленню творчого доробку художника у фаховій літературі, викладені в даній статті. Увага науковців та мистецтвознавців до творчості Г. Синиці відзначається фрагментарністю та вибірковістю. З 1960-х років розглядається лише єдине його визначне досягнення – ансамбль мозаїк донецької експериментальної школи № 5 (Ю. Белічко, Б. Піаніда). Незважаючи на суто мистецьку проблематику питання, відчувається ідеологічна заангажованість авторів у наукових розвідках 1970-х років. Так, В. Толстой у розділі монографії, присвяченому мистецтву Української Радянської Соціалістичної Республіки, у переліку авторів мозаїк у Донецьку не згадав прізвища А. Горської, відомої правозахисниці. В. Афанасьєв у своєму дослідженні 1973 року за всебічної характеристики мозаїчних панно в Донецьку взагалі не вказав прізвищ художників-шістдесятників. Лише з набуттям Україною незалежності, коли прийшло шанування художника Г. Синиці – нагородження в 1992 році Державною премією імені Т. Г. Шевченка, наукові дослідження набувають об'єктивного, неупередженого характеру та розширеного змісту. М. Лабінський у начерку про шевченківського лауреата Г. Синицю надав докладну творчу біографію митця та перелік його визначних творів, виконаних у різних техніках (олійний живопис, темпера, «флоромозаїка»). У 2000-х роках у фаховій літературі звернули увагу на особистість художника – як на організатора монументальної справи в Україні, педагога, автора концепції створення національного колористичного живопису (Л. Смирна, Г. Скляренко), згадали про нього як про учня М. Бойчука (Л. Соколюк), відмітили його співтворчість із діяльністю Клубу творчої молоді «Сучасник» (І. Дзюба). Проте дотепер творчість Г. Синиці залишається не дослідженою в повному обсязі. Відсутні наукові розвідки щодо станкового живопису митця, не виявлено специфіки його монументальних творів у техніці «флоромозаїки», не проаналізовано концепцію Г. Синиці сучасного національного колористичного монументального живопису в теоретичному, практичному аспектах. Є наявною вимога мистецтвознавства до розкриття важливої теми – дослідження творчості художника Г. Синиці 1960–1980 років у його спрямуванні до створення сучасного національного мистецтва України.

Ключові слова: концепція сучасного монументального колористичного живопису, мозаїки, школа М. Бойчука, художники-шістдесятники.

Nataliya KUKIL,*orcid.org/0000-0001-9699-4369**Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Art**National Academy of Fine Arts and Architecture**(Kiev, Ukraine) nataliyakukil998@gmail.com***SPOTLIGHTING HRYHORIY SYNITSIA'S WORK IN 1960–1980
IN PROFESSIONAL LITERATURE**

This article seeks to analyse professional literature that was researching painter Hryhoriy Synitsia's creativity in 1960–1980. The highest creative achievements of the artist are related to this period: the concept of modern colouristic national painting created by the artist was theoretically substantiated and practically implemented. It became a continuation and development of the ideas of the M. Boychuk monumental painting school. It was this school where H. Synitsia studied

in the 1930's. An ensemble of mosaic panels for the experimental school № 5 in Donetsk in 1965–1966 performed by a group of artists of the Sixtiers – A. Horska, H. Zubchenko, H. Marchenko, V. Zaretsky – coordinated by H. Synytsia defined a new colouristic direction in monumental painting. In his creative work, being a successor of the M. Boychuk school, which was prohibited at that time, H. Synytsia faced all the consequences of the commitment to the Master's ideas. The ban on the exhibition of the artist's easel paintings made it impossible for art experts to study them, which did not determine their significance and place in Ukrainian painting of the 20'th century. This was evidenced by the results of research devoted to the coverage of the artist's creative work in the professional literature, which are presented in this article. The attention of scientists and art critics to H. Synytsia's work is marked by fragmentation and selectivity. Since the 1960's, his only outstanding achievement has been considered – the mosaic ensemble of the Donetsk experimental school № 5 (Y. Belichko, B. Pianida). Despite the purely artistic nature of the issue, one can feel the authors' ideological bias in scientific research of the 1970's. Thus, V. Tolstoy in the section of the monograph devoted to the art of the Ukrainian SSR, when listing authors of mosaics in Donetsk did not mention the name of A. Horska, a renowned human rights defender. V. Afanasiev in his study in 1973, when giving a comprehensive description of mosaic panels in Donetsk, did not indicate the names of artists of the Sixtiers at all.

Only when Ukraine became an independent country, when it came to honouring the artist H. Synytsia – awarding the Shevchenko National Prize in 1992, scientific studies developed an objective, unbiased nature and expanded content. In his sketch, M. Labinsky provided a detailed creative biography of the Shevchenko Award laureate H. Synytsia as well as the list of the artist's outstanding works performed in various techniques (oil painting, tempera, flora mosaic). In the 2000's, attention in the professional literature was drawn to the artist's personality as the organizer of the monumental art in Ukraine, teacher; author of the concept of national colourist painting (L. Smyrna, H. Skliarenko); H. Synytsia was mentioned as a student of M. Boychuk (L. Sokoliuk), his co-creation with the activities of the Club of Creative Youth "The Contemporary" (Ukr. Suchasnyk) (I. Dziuba) was noted. However, to date, the work of H. Synytsia remains unexplored in full. There is no scientific research on the artist's easel painting. The key features of his monumental works using a floral mosaic technique were not revealed, nor was H. Synytsia's concept of modern national colouristic monumental painting in theoretical and practical aspects analysed. There is an urgent need for art studies to explore an important topic – the study of the artist H. Synytsia's work in 1960–1980 highlighting his activity towards the creation of modern national art of Ukraine.

Key words: *concept of modern monumental colouristic painting, mosaics, M. Boychuk school, Sixtiers.*

Постановка проблеми. Григорій Іванович Синиця (1908–1996 рр.) – видатний український художник-монументаліст, який своєю багаторічною творчою діяльністю зробив великий внесок у розвиток української національної культури. Навчаючись у Київському художньому інституті на відділенні монументального живопису в 1930-ті рр., Г. Синиця глибоко сприйняв ідеї М. Бойчука зі створення національного монументального живопису. У своєму творчому житті митець повною мірою випробував усі наслідки відданості «бойчукізму» – замовчування творчих досягнень, обвинувачення у «формалізмі» та «націоналізмі», неприйняття у Спілку художників, десятилітні заборони експонування картин тощо. Проте Г. Синиця не тільки дотримувався основних принципів «школи», але й творчо розвивав їх, розробив на початок 1960-х рр. концепцію сучасного колористичного монументального живопису. Визначальним компонентом теорії Г. Синиці був колір як історична, національна, філософська категорія. Практичне втілення теоретичних засад було реалізовано у створенні ансамблю мозаїчних панно для донецької експериментальної школи № 5 у 1965–1966 рр. бригадою художників-шістдесятників під керівництвом Г. Синиці, які визначили новий національний напрям у монументальному мистецтві України, стали прикладом органічного синтезу монументального живопису й архітектури.

Г. Синиця у 1970-х рр. розробив нову монументальну техніку «флоромозаїка», що поєднала монументальність висловлення із традиціями народного декоративного мистецтва. Твори «Ярослав Мудрий», «Байда», «Бабин Яр», «Волхви» й інші втілили історію українського народу в довершених, філософсько глибоких художніх образах. Пейзажі, натюрморти, портрети, абстрактні твори, мозаїки митця, створені в різноманітних техніках: олійному, темперному живописі, флоромозаїки, аплікації, акварелі, рисунку вуглем, прославили красу рідної природи, звеличили людину-творця. Проте суто національне спрямування творів майстра не сприяло їхній популяризації та визнанню в заідеологізованих умовах розвитку радянського мистецтва. Творчість майстра отримала всенародне визнання лише наприкінці його життя, з набуттям незалежності України: у 1992 р., коли Г. Синиці було вже за 80 років, його вшанували Державною премією ім. Т. Г. Шевченка, він був прийнятий у Спілку художників України й отримав звання заслуженого художника України. Тоді з'явилися й основні публікації, присвячені його творчості. Визначна особистість митця, його вагомий внесок у розвиток національного образотворчого мистецтва України потребують ґрунтовного дослідження його творчості для визначення місця в системі координат українського живопису ХХ ст.

Мета статті – визначення ступеня наукового дослідження творчості Г. Синиці 1960–1980-х рр. у фахових публікаціях.

Виклад основного матеріалу. Творчий доробок Г. Синиці був висвітлений у монографіях, наукових збірках, публікаціях у центральній та місцевій пресі. Найбільш цінними, науково обґрунтованими і важливими для подальшого вивчення творчості митця є публікації у фахових виданнях.

Одним із перших приділив значну увагу досягненням творців донецьких мозаїк досвідчений мистецтвознавець Ю. Белічко. У 1968 р. в шостому томі «Історії українського мистецтва», у статті, присвяченій монументальному живопису, автор написав: «Шляхом творчого осмислення традицій народного мистецтва йшли художники, що оздобили експериментальну середню школу в Донецьку (авторський колектив під керівництвом Г. Синиці). Образи в мозаїчних панно «Космос», «Сонце», «Земля», «Вода» мають казковий характер. Усі твори вирішено барвисто, декоративно, умовно-алегорично. Наприклад, на панно «Космос» зображено казкового птаха, що, наче ракета, мчить у нестримному русі. На центральному панно «Земля Донецька» подано двох велетнів – шахтаря й металурга, які, подібно до Прометея, несуть у долонях животворне полум'я людям, високо й гордо тримаючи його над головою. Цей твір вигідно відрізняється від більшості мозаїк багатством фактури» (Белічко, 1968: 202). Критик Б. Піаніда у своєму дослідженні теж дав високу оцінку творчим досягненням київських художників у Донецьку. Розглядаючи приклади цікавих і своєрідних рішень у монументально-декоративному мистецтві України, створених у синтезі з архітектурою в останні роки, він виділив такі характерні для них риси: сучасні вимоги простоти і лаконічності в композиції, рисунку та живопису, ємкості образного змісту, використання принципів народного декору, які виявилися, зокрема, і в «монументально-декоративних оздобах школи в Донецьку з образом сталевара і шахтаря центрального панно, що вінчає весь комплекс (1966 р., автори: Г. Синиця – бригадир, А. Горська, В. Зарецький, Г. Зубченко, Г. Марченко)» (Піаніда, 1970: 40).

У науковому дослідженні В. Афанасьєва «Риси сучасності. Українське радянське образотворче мистецтво сьогодні», у главі «Громадянський пафос і ліричне начало» розглядалася тенденція в мистецтві до прагнення символіко-алегоричного звучання образу або до використання символів та алегорій із метою посилення його ідейної змістовності. Прикладом такого рішення, коли образ підіймається до символу, охоплює велику тему сучас-

ності, для автора була передусім експресивна мозаїка «Прометей» на стіні школи в Донецьку, присвячена нелегкій праці шахтарів (Афанасьєв, 1973: 18). У главі «Монументально-декоративний живопис» до творів, відзначених продуманістю всієї образної системи і цілісністю стилістичного вирішення монументального образу, автор відніс і монументально-декоративне оздоблення донецької школи № 5 (Афанасьєв, 1973: 43–44). Він зазначив, що рішення більшості сюжетів («Космос», «Земля», «Вода», «Сонце» й інші) є відповідними самому об'єкту (загальноосвітня школа), цілком доречним є їх утілення в казковому, умовно-алегоричному плані, у барвистому декоративному ключі. Центральне велике панно автор не визнав масштабним щодо всієї будівлі, але відзначив глибину узагальненого образу: два велети – шахтар і металург, як легендарні Прометей, несуть, гордо піднявши над головою, животворний вогонь людям. Автор із політичних причин не вказав прізвищ авторів та виконавців цієї роботи.

Видатний історик і теоретик мистецтва В. Толстой у своїй змістовній монографії «Монументальне мистецтво СРСР», яка вийшла в 1978 р., у розділі, присвяченому Українській РСР, звернув увагу читачів на вдале вирішення проблеми синтезу архітектурної споруди та монументального живопису донецької школи у створенні цілісного просторово-живописного ансамблю (Толстой, 1978: 208). Були надруковані: чорно-біле фото середньої школи № 5 та кольорове фото панно «Прометей». Підпис до фото № 251: «Будівля середньої школи № 5 Донецьк, 1966. Архітектор Й. Ю. Каракіс, художники В. І. Зарецький, Г. І. Синиця, Г. Ю. Марченко, Г. О. Зубченко». Підпис до фото № 252: «Прометей. Мозаїка на будівлі школи № 5. Донецьк» (Толстой, 1978: 209). Дуже показово, що в переліку авторів немає прізвища А. Горської, вочевидь, унаслідок її правозахисної діяльності та трагічної загибелі в 1970 р.

Після присудження Г. Синиці в 1992 р. Державної премії ім. Т. Г. Шевченка в енциклопедичному довіднику 2001 р. «Шевченківські лауреати, 1962–2001» був надрукований великий нарис про творчий шлях Г. Синиці з його портретом (Лабінський, 2001: 489). У докладній біографії митця з відомостями про його навчання, активну участь у відбудові післявоєнного Києва, згадується й участь у виставках, після яких художника звинуватили у «формалістичній манері малювання». Автор відзначив, що Г. Синиця, незважаючи на це, продовжував пошуки національної образної мови монументального живопису. Наведена висока оцінка донецьких мозаїк, висловлена

академіком В. Касіяном, який відвідав Донецьк у 1960-х рр. На думку автора нарис, великим досягненням митця стали монументальні твори в техніці «флоромозаїка» із застосуванням матеріалів рослинного походження. Але, правильно вказуючи, що Г. Синиця почав працювати у цій техніці з 1969-го р., помилково відносить цю техніку на більш ранню за часом створення роботу – донецькі мозаїки 1965–1966 рр., адже їхні матеріали штучні: смальта, керамічна плитка, кольорове скло. І в указаній наступній роботі Г. Синиці – інтер'єрних декораціях торгового залу гастроному в м. Олександрія, виконаних у 1968 р. у співавторстві з Л. Тоцьким та М. Шкарапутою, була застосована лише соломка, а не флоромозаїка. Є ще одна помилка: у статті автором мозаїки «Ковалі сучасності» на фасаді Інституту ядерних досліджень АН УРСР (1972–1974 рр.) названо Г. Синицю, що не відповідає дійсності. На той час художник уже мешкав у Кривому Розі, а мозаїку виконали Г. Зубченко та Г. Пришедько, послідовники нового колористичного напрямку. Автор високо оцінив творчі досягнення майстра, наприкінці статті репрезентував назви сорока трьох творів Г. Синиці, виконаних у різноманітних техніках: в олійному живописі, темпері, акварелі, флоромозаїки, різних за жанрами (пейзажі, натюрморти, портрети, твори на історичну тематику, сучасну, абстракції тощо). Формулювання присудження: «Державна премія 1992 р. за відродження української колористичної школи монументального живопису і твори останніх років».

У п'ятому томі багатотомного видання «Історія українського мистецтва», у розділі «Мистецтво 1900 – першої половини 1930-х рр.», у статті «Живопис» автор Л. Соколюк згадала ім'я Г. Синиці як учня М. Бойчука другого покоління: «Його (М. Бойчука – Н. К.) засади продовжували жити в пам'яті безпосередніх учнів і їхніх учнів, яким вдалося вижити. У цьому списку: О. Павленко, А. Іванова, О. Кравченко, Я. Музика, М. Федюк, Б. Бланк, О. Довгаль, М. Фрадкін, М. Котляревська, М. Зубар, С. Колос, П. Мусієнко, Н. Федорова, Г. Синиця» (Соколюк, 2007: 111).

У статті «Монументально-декоративне мистецтво» розділу «Мистецтво другої половини 1950–1980-х рр.» цього ж видання «Історія українського мистецтва» Г. Скляренко зазначила: «Новим для свого часу був цикл мозаїчних панно на торцях та фасадах експериментальної школи в Донецьку, розроблений групою художників (Г. Синиця, А. Горська, Г. Зубченко, Г. Марченко) за участю В. Зарецького та Н. Світличної (1965–1966 рр.). Він складався з восьми композицій – «Земля»,

«Вода», «Сонце», «Космос», «Вітер», «Наука» та інших, центральної частини – «Прометей» («Шахтарський край»). У казково-алегоричній формі мозаїчні панно розповідали про сили природи, людську працю через виразні барвисті просторово-активні образи. Оригінальністю визначалася на той час і техніка стінопису – смальтова мозаїка в поєднанні зі склом, керамічною плиткою, металом, рельєфом» (Скляренко, 2007: 637). Було надруковано кольорову репродукцію мозаїчного панно «Жінка-птаха» у ювелірній крамниці в Донецьку, створену митцями в 1965 р. Вказані автори: А. Горська, В. Зарецький, Г. Синиця (Скляренко, 2007: 636). У цих нотатках ми бачимо вже деяку зміну акцентів: не вказується, що Г. Синиця – керівник бригади, його прізвище надруковано останнім. У статті, де йдеться про монументально-декоративне мистецтво 1960-х рр., відсутня хронологія створення об'єктів: спочатку згадуються роботи Г. Зубченко та Г. Пришедько – мозаїка «Рух» на фасаді будівлі басейну академістечка в Києві 1969-го р. та мозаїчний рельєф «Прапор Перемоги» в Історико-меморіальному музеї «Молода гвардія» у Краснодарі 1968–1970-х рр., який створили А. Горська та В. Зарецький, а вже потім роботи в Донецьку 1965–1966-х рр. під керівництвом Г. Синиці. Проте саме донецькі мозаїки визначили новий напрям у монументальному мистецтві, який розробив Г. Синиця, а Г. Зубченко, А. Горська, В. Зарецький були його учнями, послідовниками, які втілювали принципи напрямку у своїх творах наступних років.

У п'ятому томі «Історії української культури» І. Дзюба у статті «Од «відлиги» до незалежності (Українська культура в 1953–1990 рр.)» пов'язав досягнення художників-монументалістів на Донеччині з діяльністю київського клубу «Сучасник» на початку 1960-х рр. Написав: «Завдяки діяльності КТМ культурне життя виходило за офіційні береги: київський клуб мав зв'язки з молоддю інших міст; за режисурою Леся Танюка відбулися вистави у Львові й Одесі, група київських художників на чолі з Аллою Горською здійснила в Донецьку монументальні розписи з виразним національним колоритом» (Дзюба, 2011: 208). Тут ім'я А. Горської стоїть першим, вочевидь, для визначення видатної ролі художниці в діяльності КТМ і в усьому русі шістдесятництва.

У розділі «Архітектура 1965–1990 рр.» цього ж видання С. Кілессо дав високу оцінку архітектурному ансамблю експериментальної школи № 5 у Донецьку, його вдалому композиційному та просторовому вирішенню: «Попри невелику висоту (1–2 поверхи), вона стала композиційним акцен-

том житлового району Донецька біля Кальміуського водосховища (архит. Й. Каракіс, В. Волик, А. Страшнов, П. Вігдергауз, мозаїчні композиції художників Г. Синиці, Г. Зубченко, А. Горської та В. Зарецького» (Кілессо, 2011: 767).

У 2011 р. було надруковано статтю О. Майданець-Баргилевич «Монументально-декоративне мистецтво, творене соломою, другої половини ХХ ст.», у якій досліджується історія цього виду декоративного мистецтва, аналізуються творчі досягнення митців у цій галузі. Автор дослідження розглянула творчість Г. Синиці як одного із засновників національної колористичної школи монументального живопису 1960–1970 рр. Було наголошено, що вивчення творчості народних майстрів і плідна співпраця з О. Саєнком, Г. Собачко-Шостак, М. та Ф. Приймаченками сприяли його розумінню кольору як образу в народному мистецтві (Майданець-Баргилевич, 2011: 238). Відзначено, що разом із художниками А. Горською, Г. Зубченко, В. Зарецьким, Г. Марченком Г. Синиця створив цикл мозаїчних панно на торцях експериментальної школи із центральною частиною «Прометей» у 1965–1966 рр. А в 1968 р. Г. Синиця разом із Л. Тоцьким та М. Шкарапутою виконав монументальні мозаїки з використанням соломи в інтер'єрі магазину в м. Олександрія, що було подальшим розвитком досягнень видатного майстра в цій царині – О. Саєнка. Автор визначила як велике досягнення винайдену Г. Синицею в кінці 1960-х рр. техніку монументальної «флоромозаїки», у якій були створені визначні твори: «Ярослав Мудрий», «Байда», «Скіфи». О. Майданець-Баргилевич наголосила, що в цій техніці майстер виконав монументально-декоративні роботи, що прикрасили інтер'єр ідальні «Криворіжсталь» у 1972 р., які стали гідним внеском Г. Синиці в декоративне мистецтво України. Можна лише зазначити, що в Олександрії Г. Синиця разом із Л. Тоцьким та М. Шкарапутою виконали в техніці інкрустації соломою не монументальні мозаїки, а невеличкі панно й орнаментально-декоративні стрічки. Великі мозаїчні панно були набрані з керамічних плиток, смальти і прикрасили відділи гастроному «Хліб», «Риба», «Свійськаптиця» інші.

У статті Л. Смирної «Український художній нонконформізм 1960-х» досліджувався нонконформізм як специфічна художня практика радянського посттоталітарного періоду, яка, на думку автора, базувалася переважно на національній естетиці модерністської орієнтації. Автор розглянула специфіку нонконформізму на Україні в його історичному аспекті. Л. Смирна підкреслила, що на світосприйняття й естетичні погляди художни-

ків-шістдесятників вплинула концепція Г. Синиці, ґрунтована на уважному ставленні до народного мистецтва, його впливу на семантику та побудову творів (Смирна, 2015: 309). Дослідниця вирізняла такі основні школи нонконформізму на Україні із притаманними їм особливостями вияву рис нового мислення: закарпатську, львівську, одеську, харківську та київську, до якої віднесла і творчість Г. Синиці.

У своїй монографії «Століття нонконформізму в українському візуальному мистецтві» Л. Смирна приділила значну увагу особистості художника Г. Синиці, який, на її думку, відіграв визначальну роль у формуванні нонконформістської свідомості київських художників-шістдесятників. Автор представила його насамперед як педагога, дисидента й організатора монументальної справи в Україні, залишаючи його творчий доробок поза увагою. Л. Смирна докладно познайомила з основними тезами теорії колористичного живопису Г. Синиці, його концепцією практичного відродження української монументальної школи. Важливою віхою, на думку автора, була співпраця митця у 1960-ті рр. з художниками Клубу творчої молоді, згуртування одностудій-монументалістів у реалізації творчих проєктів, що спирались на традиції українського народного мистецтва, на засади національного колористичного живопису. Для молодих художників-шістдесятників Г. Синиця став великим авторитетом, який «дав могутній енергетичний поштовх до розуміння етнокультури та її подальшої ролі в українському мистецтві» (Смирна, 2017: 215). Автор поставила під сумнів створення нового напрямку «українська колористична школа» у монументальному мистецтві через те, що монументальні твори, виконані в 1960-х рр., не збереглися. Але із цим можна не погодитись, адже мозаїки в Донецьку, Маріуполі, Києві досі існують і гідно презентують напрям.

У 2018 р. вийшла із друку перша книга монографії Г. Складенко «Українські художники: з відлиги до Незалежності», у якій у нарисі «Алла Горська (1929–1970): художник-шістдесятих» автор приділила значну увагу Г. Синиці, відзначила, що його ідеї глибоко вплинули на майстриню (Складенко, 2018: 103–106). Були надані короткі біографічні відомості про Г. Синицю: навчання в Київському художньому інституті в учнів М. Бойчука – М. Рокицького й І. Падалки, праця в післявоєнні роки на заводі «Керамік» тощо. Г. Складенко відмітила важливість для художників-шістдесятників ідеї створення сучасного монументального живопису на основі народного мистецтва, яке Г. Синиця вважав «першоджерелом художньої

форми». Автор нарису стисло схарактеризувала художні образи мозаїчних панно в Донецьку, відмітила спорідненість їхніх засадничих принципів із мозаїками в музеї Краснодару.

Висновки. Аналіз дослідженої фахової літератури дозволив зробити такі висновки. Звернення уваги мистецтвознавців на творчі здобутки митця в 1960-х рр. стосується переважно виконаного під керівництвом Г. Синиці ансамблю мозаїк для донецької школи № 5 бригадою молодих художників-шістдесятників. Характеристика художніх образів мозаїк, надана Ю. Белічко в 1968 р., стала основою і для наступних за часом досліджень: В. Афанасьєва, Г. Складенко. Науковці В. Толстой, Б. Піаніда, С. Кілессо відзначили цікаве та своєрідне вирішення синтезу архітектури та монументального живопису в комплексі споруди. У дослідженнях 1970-х рр. наявний ідеологічний контекст щодо художників-шістдесятників: так, В. Толстой не згадав у своїй монографії серед авторів і виконавців мозаїк А. Горську, а В. Афанасьєв у дослідженні «Риси сучасності», аналізуючи твори митців, узагалі не назвав їхні прізвища. У дослідженнях 2000-х рр. було розглянуто ширше коло питань стосовно творчості й особистості Г. Синиці. Так, І. Дзюба пов'язав досяг-

нення київських художників із діяльністю КТМ, а Л. Соколюк відмітила Г. Синицю як учня М. Бойчука другого покоління. Г. Синицю визнали педагогом, організатором монументальної справи на Україні, ідейним теоретиком створення сучасного монументального живопису Л. Смирна та Г. Складенко. О. Майданець-Баргилевич звернула увагу на діяльність Г. Синиці як на творця «флоромозаїк», засновника національного колористичного монументального живопису.

Можна констатувати, що творчість митця, відома лише за деякими видатними творами, залишилася недослідженою. Не було проаналізовано в повному обсязі концепцію художника створення сучасного колористичного монументального живопису в її теоретичному, практичному аспектах, не зроблено мистецтвознавчих аналізів його знакових творів, не досліджено інших здобутків багатогранної творчості Г. Синиці: монументальних станкових творів, пейзажів, портретів, творів абстрактного живопису тощо. Видатний творчий доробок митця, його безкорисливе служіння національній культурі України вимагають подальшого ґрунтовного дослідження його творчості для введення в загальну парадигму українського мистецтва ХХ ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєв В. Риси сучасності. Українське радянське мистецтво сьогодні. Київ : Мистецтво, 1973. 179 с.
2. Белічко Ю. Монументальний живопис. *Історія українського мистецтва в шести томах*. Київ, 1968. Т. 6 : Радянське мистецтво 1941–1967 рр. С. 185–203.
3. Дзюба І. Од «відлиги» до незалежності (Українська культура в 1953–1990 рр.). *Історія української культури : у 5-и т. Київ : Наукова думка, 2011. Т. 5. Кн. 1 : Українська культура ХХ – початку ХХІ ст. С. 202–232.*
4. Кілессо С. Архітектура 1965–1990 рр. *Історія української культури : у 5-и т. Київ : Наукова думка, 2011. Т. 5. Кн. 1 : Українська культура ХХ – початку ХХІ ст. С. 753–786.*
5. Майданець-Баргилевич О. Монументально-декоративне мистецтво, творене соломою, другої половини ХХ ст. *Праці Центру пам'яткознавства*. 2011. Вип. 19. Київ. С. 232–246.
6. Монументальное искусство СССР / сост. В. Толстой. Москва : Советский художник, 1978. 383 с.
7. Піаніда Б. Українське монументальне мистецтво. Товариство культурних зв'язків з українцями за кордоном УРСР. Київ, 1970. 47 с.
8. Складенко Г. Монументально-декоративне мистецтво. *Історія українського мистецтва : у 5-и т. Київ, 2007. Т. 5 : Мистецтво ХХ ст. С. 626–664.*
9. Складенко Г. Алла Горська (1929–1970): художник шістдесятих. *Українські художники: з відлиги до Незалежності : у 2-х кн. Київ : Huss, 2018. Кн. 1. С. 79–110.*
10. Смирная Л. Украинский художественный неконформизм 1960-х: Истоки возникновения и тенденции развития. *Сучасні проблеми дослідження, реставрації та збереження культурної спадщини : збірник наукових праць з мистецтвознавства, архітектурознавства і культурології*. Київ : Фенікс, 2015. Вип. 11. С. 298–314.
11. Смирна Л. Століття неконформізму в українському візуальному мистецтві : монографія / Ін-т проблем сучасного мистецтва НАН України. Київ : Фенікс, 2017. 480 с.
12. Соколюк Л. Живопис. *Історія українського мистецтва : у 5-ти т. Київ, 2007. Т. 5 : Мистецтво ХХ ст. С. 64–111.*
13. Шевченківські лауреати, 1962–2001 : Енциклопедичний довідник / авт.-упор. М. Лабінський. Київ : Криниця, 2001. 696 с.

REFERENCES

1. Afanasiev V. A. (1973) Rysy suchasnosti. Ukrainse radianske mystetstvo sohodni [Features of modernity. Ukrainian Soviet art today]. Kyiv: Mystetstvo [In Ukrainian].
2. Belichko YU. V. (1968) Monumentalni zhyvopys. *Istoriia ukraïnskoho mystetstva v shesty tomakh*. T. 6: *Radianske mystetstvo 1941–1967 rokiv* [Monumental painting. *History of Ukrainian art in six volumes*. Vol. 6: *Soviet art of 1941–1967*]. Kyiv [In Ukrainian].
3. Dziuba I. M. (2011) Od “vidlyhy” do nezalezhnosti. (Ukrayinska kultura v 1953–1990 rr.). *Istoriia ukraïnskoi kultury u piaty tomakh*. T. 5. Knyha 1. *Ukrayinska kultura XX – pochatku XXI stolit.* [From the “thaw” to independence. (Ukrainian culture in 1953–1990). *History of Ukrainian culture in five volumes*. Vol. 5. Book 1. *Ukrainian culture of the XX – early XXI centuries.*] Kyiv: Naukova dumka [In Ukrainian].
4. Killeso S. K. (2011) Arkhitektura 1965–1990 rokiv. *Istoriia ukraïnskoi kultury u piaty tomakh*. T. 5. Knyha 1. *Ukrayinska kultura XX – pochatku XXI stolit.* [Architecture 1965–1990. *History of Ukrainian culture in five volumes*. V. 5. Book 1. *Ukrainian culture of the XX – early XXI centuries*] Kyiv: Naukova dumka [In Ukrainian].
5. Maidanets-Barhylevych O. L. (2011) Monumentalno-dekoratyvne mystetstvo, tvorene solomoiu, druhoi polovyny XX stolittia [Monumental and decorative art created by straw, the second half of the twentieth century] *Pratsi Tsentru pamiatkoznavstva*. Kyiv [In Ukrainian].
6. Monumentalnoe yskusstvo SSSR (1978) [Monumental art of the USSR] / Sost. V. P. Tolstoi. Moskva: Sovetskyi khudozhnyk [In Russian]
7. Pianida B. (1970) Ukrainse monumentalne mystetstvo [Ukrainian monumental art] / Tovarystvo kulturnykh zviyazkiv z ukraïntsiamy za kordonom URSR. Kyiv [In Ukrainian].
8. Skliarenko H. (2007) Monumentalno-dekoratyvne mystetstvo. *Istoriia ukraïnskoho mystetstva: u 5-y t.* T. 5: *Mystetstvo XX stolittia*. [Monumental and decorative art. *History of Ukrainian art: in 5 vols*. Vol. 5: *Art of the twentieth century*] Kyiv [In Ukrainian].
9. Skliarenko H. Ya. (2018) Alla Horská (1929–1970): khudozhnyk shistdesiatykh. Ukrainski khudozhnyky: z vidlyhy do Nezalezhnosti. [Alla Gorska (1929–1970): artist of the sixties. *Ukrainian artists: from the thaw to Independence*. In 2 books. Book one] U 2-kh knyhakh. Knyha persha. Kyiv: Huss [In Ukrainian].
10. Smyrnaia L. (2015) Ukraynyskyi khudozhestvennyi nonkonformyzm 1960-kh: Ystoky voznyknovenyia y tendentsyy rozvytyia. [Ukrainian artistic nonconformism of the 1960-s: Origins and trends] *Suchasni problemy doslidzhennia, restavratsii ta zberezhennia kulturnoi spadshchyny: zb. nauk. prats z mystetstvoznavstva, arkhitekturoznavstva i kulturolohii*. Vyp. 11. Kyiv: Feniks [In Russian]
11. Smyrna L. (2017) Stolittia nonkonformizmu v ukraïnskomu vizualnomu mystetstvi: Monohrafiia [Century of nonconformism in Ukrainian visual art: Monograph]. In-t problem suchasnoho mystetstva NAN Ukrainy. Kyiv: Feniks [In Ukrainian]
12. Sokoliuk L. (2007) Zhyvopys. *Istoriia ukraïnskoho mystetstva: u 5-ty tomakh*. T. 5: *Mystetstvo XX stolittia*. [Painting. *History of Ukrainian art: in 5 volumes*. V. 5: *Art of the twentieth century*] Kyiv [In Ukrainian]
13. Shevchenkivski laureaty, 1962–2001: Entsyklopedychnyi dovidnyk (2001) [Shevchenko’s laureates, 1962–2001: Encyclopedic reference book] / Avtor-uporiad. M. H. Labinskyi. Kyiv: Krynytsia [In Ukrainian]

Надія КУКУРУЗА,

orcid.org/0000-0002-3930-9422

кандидат мистецтвознавства, доцент,
завідувач кафедри сценічного мистецтва і хореографії

Навчально-наукового інституту мистецтва

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *kukuruza.nv@gmail.com*

КОНЦЕПЦІЯ БОГДАНА БОЙЧУКА У ВИРІШЕННІ ВЗАЄМОДІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО І ТЕАТРАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

У статті здійснено спробу виокремити один з аспектів творчої діяльності учасника неформального об'єднання українських поетів та прозаїків (1950–1990 роки) у Нью-Йорку – поета, прозаїка, перекладача та літературного критика Богдана Бойчука, зосередивши увагу на сценічному втіленні постановок за його творами в середовищі діаспори. Б. Бойчук, як активний дослідник і знавець сучасних світових театральних процесів, вивчав і аналізував творчість відомих театральних діячів ХХ століття: С. Гротовського, П. Брука, С. Беккета, Р. Вілсона й інших. Він також був поціновувачем творчості Леся Курбаса, відстежував театральне життя на теренах України, постановки режисерки з українським корінням В. Ткач у театрі «Ля Мама» у Нью-Йорку, режисерську працю В. Кучинського у Львівському театрі імені Леся Курбаса.

Б. Бойчук зазначав новаторство й унікальність сценічного втілення п'єси «Голод (1933)» режисером В. Лисняком, але все ж розумів, що театр української діаспори, навіть здійснивши таку спробу, не може подолати тягlosti до реалістичної гри, диктованої традиціями постановок українського класичного репертуару, а значить, не міг бути готовий до експериментів із модерною драматургією.

Варто відзначити вагомий внесок письменника Б. Бойчука в його намаганні змінити вектор розвитку українського театру діаспори, зробити його відкритим для експериментальної творчості, яка давно практикувалася у світовому театрі.

Письменник також уважно стежив за виставами дитячого театру СМС і висловлював думку про те, щоб в його репертуарі повинні бути найкращі взірці світової драматургії в українському перекладі. Поезія Б. Бойчука також була втілена у Студії Мистецького Слова під орудою Лідії Крушельницької у драматичній філософській композиції «П'ять картин 2000-го року».

З 1990-х років постановки текстів Б. Бойчука в Україні здійснили режисери – експериментатори за духом Сергій Проскурня і Сергій Архипчук у театрі «Мушля».

Ключові слова: тягlostь традицій, «Голод (1933)», драматургія, модернізм, театральний простір, експериментальний театр, стилізування.

Nadiia KUKURUZA,

orcid.org/0000-0002-3930-9422

Ph. D. in Arts, Associate Professor,

Head of the Department of Performing Arts and Choreography

Educational and Scientific Institute of Arts

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *kukuruza.nv@gmail.com*

THE CONCEPT OF BOHDAN BOICHUK IN RESOLVING THE INTERACTION OF LITERARY AND THEATER PROCESSES IN THE UKRAINIAN DIASPORA

The article attempts to single out one of the aspects of the creative activity of poet, prose writer, translator and literary critic Bohdan Boichuk, the participant of the informal association of Ukrainian poets and prose writers (1950–1990) in New York, focusing on the stage embodiment of productions of his works among the diaspora. B. Boichuk, as an active researcher and expert in modern world theatrical processes, studied and analyzed the works of famous theatrical figures of the twentieth century Ye. Grotovskoho, P. Bruka, S. Bekketa, R. Vilsona and others.

He was also a connoisseur of Les Kurbas's work, tracked theatrical life in Ukraine, productions of the director with Ukrainian roots V. Tkach at the La Mama Theater in New York, V. Kuchynskyi's directorial work at the Lviv Les Kurbas Theater.

Claiming the innovation and uniqueness of the stage embodiment of the play "The Famine (1933)" directed by V. Lysniak, B. Boichuk still understood that despite making an attempt, the theater of the Ukrainian diaspora, was not able to overcome the longevity of traditions of realistic play, dictated by productions of Ukrainian classical repertoire, and therefore could not be open to experiments with modern dramaturgy.

It should be noted the significant contribution of the writer B. Boychuk and his attempts to change the vector of development of the Ukrainian theater in the diaspora, to make it open to experimental work, which has long been practiced in world theater.

The writer also closely followed the performances of the children's SMS theater and expressed the opinion that his repertoire should include the best examples of world drama in Ukrainian translation. B. Boichuk's poetry was also embodied in the Studio of the Artistic Word under the direction of Lidiia Krushelnyska in the dramatic philosophical composition "Five Paintings of the Year 2000".

Since 1990's, B. Boichuk's texts were staged in Ukraine by experimenters and directors S. Proskurnia and S. Arkhynchuk in the theater "Mushlia".

Key words: longevity of traditions, "The Famine (1933)", dramaturgy, modernism, theatrical space, experimental theater, stylization.

Постановка проблеми. Актуальність проблематики статті зумовлена дослідженням драматургічної творчості Б. Бойчука головно з позицій літературознавства. Як активний прискорювач і натхненник взаємодії літературних і театральних процесів у середовищі української діаспори Б. Бойчук стає першопрохідцем у сценічній реалізації постановок власних модернових творів як на театральній сцені, так і на літературній естраді.

Аналіз досліджень. До значних наукових досліджень мистецтва української діаспори віднесімо наукові праці вітчизняних учених В. Дутчак (Дутчак, 2013) і Г. Карась (Карась, 2012), де системно проаналізовано творчість композиторів і музикантів діаспори, зокрема, на перетині творчої співпраці з літераторами, театральними діячами. Опрацьований науковцем В. Гайдабурою численний епістолярій, зібраний особисто ним фактичний матеріал, його ґрунтовні наукові висновки дали змогу детальніше познайомитися із творчістю театральних діячів діаспори (Гайдабура, 2006). Історія становлення і розвитку сценічного мистецтва діаспори опрацьована авторкою статті, а також проаналізована в дисертаційній роботі й окремих наукових дослідженнях (Кукуруза, 2016; Кукуруза, 2020а; Кукуруза, 2019а; Кукуруза, 2019b; Кукуруза, 2020b; Кукуруза, 2020с).

Серед останніх праць, присвячених взаємодії літературного і театрального процесів, зокрема в середовищі української діаспори, – книжка статей «Навіщо про це говорю. Театр. Балет. Література», що допомагає відстежувати культурно-мистецькі, літературні процеси в Україні та світі очима Богдана Бойчука (передмова літературознавця В. Габора (Бойчук, 2017)).

Варто відзначити останні наукові праці літературознавців, у яких розглянуто аспект драматургічної творчості письменника Б. Бойчука.

Зокрема, літературознавець Г. Косарева зробила спробу окреслити цілісну концепцію підсумкової

збірки статей Богдана Бойчука як своєрідну антологізацію метамистецтва діаспорної атмосфери як «спільноти пам'яті» емігрантів та його сучасників: митців-маргіналів (Косарева, 2019: 55).

Літературознавець і перекладач Т. Карабович у науковій праці «Досвід надії та самотності в літературному дискурсі Богдана Бойчука» стверджує про намагання письменника разом із колегами з Нью-Йоркської групи (драматургія Віри Вовк, Ю. Тарнавського) змінювати «обличчя українського театру в еміграційному середовищі ХХ ст.», який часто порівнював з американською сценою (Карабович, 2015: 127).

Науковець М. Коновалова аналізує п'єсу «Голод (1933)» і висловлює думку, що «екзистенційна проблема свободи людини як найвищої цінності позиціонується на тлі національної трагедії і виражається через конфлікт людини і системи. Тема абсурдності людського буття посилюється зовнішнім чинником – голодом» (Коновалова, 2015: 135). Також вона аналізує твір із позицій модернізму, визначає жанрові особливості твору, аспекти проблематики, роль діалогу як домінантного фабульного компонента драматичного тексту (Коновалова, 2015: 135).

Мета статті – визначити вагомість внеску драматургії письменника Б. Бойчука в його намаганні змінити вектор розвитку українського театру діаспори, наповнити репертуар театрів творами новітньої драматургії, зробити його відкритим для експериментальної творчості.

Виклад основного матеріалу. Поштовхом до написання Б. Бойчуком п'єси постала ситуація й умови, у яких опинився український театр у діаспорі. Погоджуємося з думкою літературознавця Т. Карабовича, що «загалом український театр у вигнанні був затаврований історичною потребою простору, тому вимагав від акторів у новому середовищі гнучкості та намагання здобувати нового глядача, що не було легкою справою. Емі-

граційна сцена живилася сценічним репертуаром драматичних творів Івана Котляревського, Тараса Шевченка та Лесі Українки. Богдан Бойчук вважав це за анахронізм. Тому мистецтво театру для Нью-Йоркської групи розумів за новим викликом свідомості. <...> Богдан Бойчук стає автором таких драматичних творів, як «Голод» (написано у 1961–1962 рр.), «Приречені» (1963 р.), «Регіт» (1972 р.) та інші. На жаль, ці п'єси, незважаючи на високий рівень американської сцени, не вдалося реалізувати в театрі» (Карабович, 2015: 126).

Тож перша постановка драми «Голод (1933)» відбулася в Нью-Йорку 19 квітня 1969 р. за постановки Володимира Лисняка, режисера, актора, художника театру, що навчався професії в Театрі-студії Й. Гірняка і О. Добровольської, продовжувачів справи реформатора українського театру Леся Курбаса, а отже, можемо твердити про певну тяглість театральних традицій, що не випадково привело до співпраці Б. Бойчука з режисером В. Лисняком, адже він розумів виклики, що постають перед постановником такого матеріалу. На нашу думку, постановка вистави в розумінні Б. Бойчука вимагала стилю й експериментаторства вистав «Березоля», що «базувався на двох компонентах: на слові та перетвореному жесті <...> Перетворений жест – це робоча метафора Курбаса, це вкладання змісту в жест. Тоді слово і жест стають одноправні, і режисер їх вживає рівномірно, відповідно до задуму <...> Для кожної вистави був інший зміст і <...> інакше перетворений жест» (Бойчук, 2017: 95).

Поштовхом до написання драми був 1933 р., але проблему «голоду і голодної смерті письменник висвітлює у загальнолюдському аспекті», застосувавши християнську символіку для підкреслення людяності» (Соловій, 1978b: 81).

Для дальшого аналізу самої постановки не можемо оминати структуру і зміст п'єси, драматичної поеми: пролог як «драматично-балетне дійство», у якому чути «Голос від Розп'яття», і дев'ять сцен, у яких головними персонажами є «Жінка з дитиною», яка вірить, що «треба допомогти людині», і «Мужчина», якого роздирають внутрішні суперечності, але своєю волею він таки рятує власною кров'ю чужу дитину, а отже, «людина навіть у найбільш невігідних ситуаціях своїми безкорисними ділами доказує свою вільну волю і потребує другої людини» (Залеська-Онишкевич, 1969).

Думку щодо появи двох п'єс Б. Бойчука і постановки «Голоду (1933)» напередодні висловила Л. Залеська-Онишкевич, яка проаналізувала текстову основу твору. На її думку, Б. Бойчук пору-

шує дві теми: «вбивання людей, замість спільно «дерти темряву», і вартість індивідуальної свободи для себе у вирішуванні власних поступків». Авторка наголошує на сильному напруженні в атмосфері твору, високій поетизації мови і цікавості, як саме «ці поетичні картинки будуть передані на сцені <...>, яку інтерпретацію твору надасть у прем'єрі режисер Володимир Лисняк» (Залеська-Онишкевич, 1969).

Про прем'єру вистави відгукнувся дописувач часопису «Свобода» Т. Конюшко, у якому аналізує саму постановку, гру акторів і окреслює перспективи експериментального театру в діаспорі: «Режисер і головний актор драми В. Лисняк вибрав метод найбільш прямого відтворення, можливість, яку слід уважати радше відхиленням від складніших проблем творчої режисерії. У цій поставі не було несподіванок, так би мовити несподіванок сценічних ефектів, сценічних ідей, не передбачених текстом – читачем, і тому ми схильні окреслити його поставу традиційною <...> Гра Лисняка і його дружини, Лариси Кукрицької, Володимира Королика, Ольги Кириченко і взагалі цілого ансамблю була на доброму рівні <...> Зі справою утримання театру, а зокрема експериментального театру, у нас невесело. Та цей факт не міняє особливої потреби саме такого експериментального театру <...> Може б відповідь шукати в одноактівках з кількома варіантами виконання, що може бути справою одного або більшого числа режисерів». Автор також критично висловився про загальнолюдський контекст вистави, уважаючи, що для глядача діаспори «трагедія українського народу проминула майже неусвідомленим духово (духовно – Н. К.) фактом» (Конюшко, 1969). Це підтверджує бажання пересічного діаспорного глядача дивитися в театрі традиційний класичний репертуар або ж на тематику, де ностальгійно співпереживати з акторами на сцені найтрагічніші моменти героїчної національно-визвольної боротьби українського народу.

Так само постановку детально проаналізував маляр і письменник-есеїст Юрій Соловій, який намагався визначити співмірність тексту і сценічного втілення, висловив критичну думку щодо режисури В. Лисняка (костюми, сценографія, світло, звук), а також окреслив перспективи діяльності «Нового театру»:

– «Голод» (1933) – безсумнівний сценічний матеріал, що вимагає експресіоністично-абстрактного театального підходу як виразник протилежного до реалізму й натуралізму. Експресіонізм як максимально психічний вираз, абстрактність – як фізично-зоровий;

– позачасову монотонність мали б відтворювати костюми, що віддзеркалюють понадчасовість. Натомість вони є стилізуванням під лаконічно народне, під етнографізм: спідниці, ногавиці, хустки, пазухи, які контрастують із драмою, у якій далеко не йдеться про історичну автентичність чи автентичність певної місцевості;

– традиційними для постановок стають неприкриті куби як претензія на новаторство. Ця голизна часто використовується для притягання глядачів і вони стають тільки трюком модерної сцени, доповнюючи реквізит стерилізованого культурного життя;

– щодо освітлення, яке Б. Бойчук вважає «рембрантівським», то його не можемо віднести до новацій у театральних постановках;

– щодо теми режисера в сучасному театрі, то сьогодні від нього очікують своєрідного театального дійства на принципі творення, а не на принципі копіювання. До послуг режисера – акторська кваліфікація, а не актор як «душа» театру. У цьому контексті один із виконавців ролі загалом порушив режисерську концепцію вистави, переростаючи самого режисера;

– хоча Б. Бойчук і сконцентровує увагу на позасценічних елементах, які, на його думку, роблять виставу унікальною, і вважав такі зауваги щодо костюмів і декорації неістотними, «зовнішніми», – саме така їхня наявність позбавляє відчуття глибини задуму;

– гра акторів у традиціях реалістичного театру, лаконічно-етнографічні костюми, сцена з кубів, що не відповідають стилістиці гри і костюмів; фрагментарність доброї голосової передачі і жесту, вдалого виходу актора, давно віднайдений засіб світлового оформлення не мають жодного стосунку до ідеї і стилю драми, а отже, режисера В. Лисняка – це не початок нової театральної реформи в театрі української діаспори (Соловій, 1978а: 262–266).

Б. Бойчук обстоює своє найперше сценічне дітище, вважає виставу-експеримент вдалою: «Кожен режисер творить свій стиль, свої методи постановки <...> Порожня етикета – безвартісна <...> Добре зроблена робота повинна бути відомим фактом. А робота була зроблена добре» (Соловій, 1978b: 84). «Суть не в тому, яку фарбу вживає маляр, суть у тому, як він малює; те саме стосується й режисера, бо нема традиційних лаштунків, є традиційні драми, які можна ставити традиційно і модерно, є т. зв. «модерні» драми, які можна ставити традиційно і модерно. Хочу сказати, що драматургія і театр – це два окремі світи, які не обов'язково мусять себе взаємно зв'язувати чи обмежувати» (Соловій, 1978b: 87).

Полеміка літератора і митця стосовно втілення «Голоду (1933)» не тільки виявила їхні погляди на постановку, але й спонукала до роздумів про експериментування із сучасною драматургією в театрі української діаспори, яке так і залишилося відкритим і змогло виявити себе у творчості режисерки з українським корінням Вірляни Ткач через кілька десятиріч.

У контексті наступної відомої постановки за поезіями Б. Бойчука варто сказати про нього як про активного дослідника історії українського театру на теренах діаспори. Він став упорядником творчої спадщини акторів-березільців Гірняка і Добровольської, активно підтримував творчі стосунки зі Студією Мистецького Слова Л. Крушельницької, брав активну участь в обговоренні вистав.

Так само, як і до репертуару дорослих театрів, уважно ставився Б. Бойчук до підбору репертуару дитячого театру.

Після перегляду вистави «Голуба хустина» українського радянського письменника А. Шияна він, вочевидь, складає свою думку про якість драматургічного матеріалу і, вітаючи постановників та учасників загалом, робить висновок: «Щоб студія могла рости, треба цікавих і добрих п'єс. А їх немає <...> Добрі дітотчі п'єси не народяться тільки тому, що вони потрібні. Якщо вони не народилися досі, із внутрішньої потреби письменників, то не народяться у близькому майбутньому. Але можна вибрати декілька чужомовних п'єс і перекласти» (Бойчук, 1968). Отже, письменник пропонує перекладати українською кращі взірці світової дитячої літератури, вважає, що тільки на таких може розвиватися колектив. На це його побажання гостро відреагував письменник Леонід Полтава, який ставить питання про можливість виховання дітей діаспори тільки на українському матеріалі (Полтава, 1968).

Отже, постановкою драматичної композиції філософських «П'яти картин 2000-го р.» Б. Бойчука (Гайдабура, 2006: 129) Студія Мистецького Слова заявляє, що їй під силу сценічне втілення сучасної модерної поезії.

Театрознавець В. Гайдабура підкреслює її «філософську й естетичну вартісність» і розглядає появу у сценічному репертуарі творів Б. Бойчука як «неординарність факту»; сам сюжетний код твору – ніби «духовний рентген», де осмислюють людське життя від народження до смерті <...> Фінал вистави – колективне звернення до Бога, прохання про просвітлення і спокою перед відходом у вічність (Гайдабура, 2006: 146–147). У виставі, крім двадцяти студійців, брав участь відомий актор діаспори Іван Бернацький, для музичного оформлення використали музику Мирослава Скорика.

Не оминемо і той факт, що студійці Л. Крушельницької також виконували поезії Віри Вовк як окремо, так і в літературних композиціях (Гайдабура, 2006: 45, 130).

Переїхавши до Києва, Б. Бойчук укріпив зв'язки між письменниками діаспори й України, здійснив критичну переоцінку власної драматургічної творчості: від чогось відмовився, деякі твори готував до друку.

Як ще одне зі сценічних утілень на основі драм «Голод (1933)» і «Приречені любити» композитор Віктор Балей створив оперу «Червона земля. Голод», яка стала найвідомішою постановкою за творами автора (Архів Н. Кукурузи).

Висновки. Отже, постать Богдана Бойчука у вирішенні концепції літературного і театрального простору в середовищі української діаспори можемо оцінювати так:

Богдан Бойчук найперший із письменників Нью-Йоркської групи починає співпрацю з театром української діаспори з метою відкриття простору для експериментування з модерною драматургією;

– сприймаючи аргументацію щодо постановки вистави «Голод (1933)» як «невдалий експеримент», Б. Бойчук усе ж розглядає постать

режисера як особистість, що має сповідувати свій стиль і свої методи роботи;

– зважаючи на великий розрив у тридцять років між першою й останньою постановками автора в «Новому театрі» і СМС у середовищі діаспори, можемо зробити висновок, що, на жаль, автор не намагався більше здійснювати спроб сценічного втілення власних творів, але й далі вітав появу нових драматичних творів українських письменників діаспори.

– Ще одна із причин такого розриву – відхід старшого покоління театральних митців і відсутність належної зміни (через соціально-побутові обставини), яка б підтримувала і розвивала театр діаспори на професійних засадах, а не засадах аматорства;

– виховним аспектом творчої діяльності дитячих студій Б. Бойчук убачав утілення найкращих зразків світової драматургії, закликав письменників робити їхні переклади, таким чином підтримувати зв'язок із театром діаспори загалом.

Перспективи майбутніх наукових розвідок убачаємо в дослідженні сценічних адаптацій творів Б. Бойчука в Україні, до яких причетні знані театральні режисери С. Проскурня, В. Вовкун, С. Архипчук.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Б. Навіщо про це говорю. Львів : Піраміда, 2017. 430 с.
2. Бойчук Б. Напередодні «Голубої хустини». *Свобода*. 21 березня 1968. Ч. 54. С. 4.
3. Гайдабура В. Летючий корабель Лідії Крушельницької. Студія Мистецького Слова в Нью-Йорку. Київ : Факт, 2006. 280 с.
4. Дутчак В. Бандурне мистецтво українського зарубіжжя ХХ – початку ХХІ ст. : монографія ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, Івано-Франків. обл. орг. Нац. спілки кобзарів України. Івано-Франківськ : Фоліант, 2013. 488 с.
5. Залеська-Онишкевич Л. Перед прем'єрою «Голоду». *Свобода*. 16 квітня 1969. Ч. 69. С. 3.
6. Карабович Т. Досвід надії та самотності в літературному дискурсі Богдана Бойчука. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки*. 2015. № 6. С. 122–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Litpro_2015_6_27.
7. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ ст. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2012. 1164 с.
8. Коновалова М. Модерні експерименти у структурі п'єси Б. Бойчука «Голод (1933)». *Вісник Донецького національного університету*. 2015. Серія Б «Гуманітарні науки». № № 1–2. С. 135–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdnug_2015_1-2_25.
9. Коношко Г. Трагедія народу – драма людства. Про Бойчукову драму «Голод» і її поставу. *Свобода*. 30 квітня 1969. Ч. 79. С. 2.
10. Косарева Г. Метамистецтво Богдана Бойчука: театральні-літературні рефлексії у збірці статей «Навіщо я про це говорю». *Наукові праці Чорноморського національного університету імені Петра Могили* : науковий журнал / ред. кол.: О. Пронкевич (гол.) та ін. Миколаїв, 2019. Т. 325. Вип. 313. С. 55–60.
11. Кукуруза Н. Архів Н. Кукурузи: інтерв'ю, аудіозаписи, листування (текст; аудіо).
12. Кукуруза Н. Втілення літературної композиції в українському сценічному мистецтві: жанрова й формотворча специфіка, історична динаміка : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: 17.00.02. Київ, 2016. 20 с.
13. Кукуруза Н. Жанр ревію в мистецтві української діаспори: витоки, канон, імена, тематика. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : науковий збірник. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 34. С. 186–192.
14. Кукуруза Н. Творчість Лесі Українки в театральному мистецтві діаспори. *Леся Українка в діаспорному літературознавстві. Німецько-українські зв'язки* : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної наукової конференції в Мюнхені, 3–7 квітня 2019 р. / укл. і заг. ред. : Д. Блохин, М. Моклиця, Т. Осадца. Мюнхен ; Тернопіль, 2019. С. 138–147.
15. Кукуруза Н. Франкіана у мистецтві художнього слова української діаспори другої пол. ХХ–ХХІ ст. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : науковий збірник. Рівне : РДГУ, 2019. Вип. 32. С. 19–25.
16. Кукуруза Н. Жанрово-формова специфіка втілення художнього слова в сценічному мистецтві української діаспори другої половини ХХ ст. *Діалог мов – Діалог культур. Україна із глобальної перспективи* : матеріали X Міжнародної віртуальної конференції українознавства. Дортмунд : Readbox GmbH, 2020. С. 590–597.

17. Кукуруза Н. Професійне виконавське мистецтво як вираз національної духовної та культурної спадщини української діаспори. *Мистецькі духовні виміри української діаспори* : колективна наукова монографія / В. Дутчак та ін. Даллас, США : Primedia eLaunch LLC, 2020. С. 107–145.
18. Полтава Л. За український репертуар для дитячих театрів. *Свобода*. 2 квітня 1968. Ч. 62. С. 3
19. Соловій Ю. За новий театр, але не за «Новий театр» / Про речі більші, ніж зорі. *Сучасність*. 1978. С. 262–266.
20. Соловій Ю. Розмова з Богданом Бойчуком. Про національне, понаднаціональне і релігійне у драмі «Голод». *Сучасність*. 1978. № 10. С. 81–92.

REFERENCES

1. Boichuk B. *Navishcho pro tse hovoriu* [Why am I talking about this]. Lviv: Piramida, 2017. 430 s. [in Ukrainian].
2. Boichuk B. *Naperedodni "Holuboi hustyny"* [On the eve of the "Holuba chustynta"]. *Svoboda – Liberty*. 21 bereznia 1968. Ch. 54. S. 4. [in Ukrainian].
3. Haidabura V. *Letiuchy korabel Lidii Krushelnytskoi* [Flying ship of Lidiia Krushelnytska]. *Studia Mystetskoho Slova v Niu-Yorku*. K. : Fakt., 2006. 280 s. [in Ukrainian].
4. Dutchak V. H. *Bandurne mystetstvo ukrainskoho zarubizhzhia XX – pochatku XXI stolittia: monohrafiia* [Bandura art of Ukrainian Abroad in the 20th – early 21st centuries]; Prykarp. nats. un-t im. Vasyliia Stefanyka, Ivano-Frankiv. obl. orh. Nats. spilky kobzariv Ukrainy. Ivano-Frankivsk : Foliant, 2013. 488 s. [in Ukrainian].
5. Zaleska-Onyshkevych. *Pered premieroiu "Holodu"* [Before the premiere of "The Famine"]. *Svoboda – Liberty*. 16 kvitnia 1969. Ch. 69. S. 3. [in Ukrainian].
6. Karabovych T. *Dosvid nadii ta samotnosti v literaturnomu dyskursi Bohdana Boichuka* [The experience of hope and loneliness in Bohdan Boichuk's literary discourse]. *Literaturnyi protses: metodologii, imena, tendentsii. Filolohichni nauky*. 2015. № 6. S. 122–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Litpro_2015_6_27. [in Ukrainian].
7. Karas H. V. *Muzychna kultura ukrainskoi diaspory u svitovomu chasoprostori XX stolittia* [Musical culture of the Ukrainian diaspora in the world time space of the twentieth century]. Ivano-Frankivsk : Tipovit., 2012. s. 1164. [in Ukrainian].
8. Konovalova M. M. *Moderni eksperymenty u strukturi piesy B. Boichuka "Holod (1933)"* [Modern experiments in the structure of B. Boichuk's play "The Famine (1933)"]. *Visnyk Donetskoho natsionalnogo universytetu. Ser. B: Humanitarni nauky*. 2015. № 1–2. S. 135–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdnug_2015_1-2_25. [in Ukrainian].
9. Koniushko H. *Trahediia narodu – drama liudstva. Pro Boichukovu dramu "Holod" i ii postavu* [The tragedy of the people is the drama of humanity. About Boichuk's drama "The Famine" and its posture]. *Svoboda – Liberty*. 30 kvitnia 1969. Ch. 79. S. 2. [in Ukrainian].
10. Kosarieva H. S. *Metamystetstvo Bohdana Boichuka: teatralno-literaturni refleksii u zbirtsi statei "Navishcho ya pro tse hovoriu"* [Bohdan Boichuk metafiction: theatrical and literary reflections in the collection of articles "Why am I talking about this?"]. *Naukovi pratsi: nauk. zhurn. / Chornom. nats. un-t im. Petra Mohyly*; red. kol.: O. V. Pronkevych (holova) [ta in.]. Mykolaiv, 2019. T. 325. Vyp. 313. S. 55–60. [in Ukrainian].
11. Kukuruz N. *Archiv N. V. Kukuruzy: intervju, audiozapysy, lystuvannia* [Archive of N. V. Kukuruz: interviews, audio recordings, correspondence [Text; audio]. [in Ukrainian].
12. Kukuruz N. *Vtilennia literaturnoi kompozytsii v ukrainskomu stsenichnomu mystetstvi: zhanrova i formotvorcha spetsyfika, istorychna dynamika* [Implementation of Literary Composition in Ukrainian Performing Arts: Genre and Form-Building Specificity, Historical Dynamics] (PhD Thesis), Kyiv: NAN Ukrainy, In-t mystetstvosnavstva, folklorystyky ta etnologii im. M. T. Rylskoho, 2016. s. 20. [in Ukrainian].
13. Kukuruz N. *Zhanr reviu v mystetstvi ukrainskoi diaspory: vytoky, kanon, imena, tematyka* [Genre of revue in the art of the ukrainian diaspora: origins, canon, names, theme]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*. Rivne: RDHU, 2020. № 34. pp. 186–192. [in Ukrainian].
14. Kukuruz N. *Tvorchist Lesi Ukrainky v teatralnomu mystetstvi diaspory. Lesia Ukrainka v diasporonomu literaturoznavstvi. Nimetsko-ukrainski zviazky* [Lesya Ukrainka's creativity in the diaspora's theatrical art. Lesya Ukrainka in Diaspora Literary Studies. German-Ukrainian relations]. *Proceedings of the Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii v Miunkheni (Germany, Munich, April 3–7, 2019)* (eds. D. Blokhyn, M. Moklytsia, T. Osadtsa), Miunkhen – Ternopil, 2019. pp. 38–147. [in Ukrainian].
15. Kukuruz N. *Frankiana u mystetstvi khudozhnogo slova ukrainskoi diaspory 2 pol. XX–XXI storichchia* [Frankiana in the art of artistic word of the Ukrainian diaspora in the second half of the 20–21'st centuries]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*. Rivne: RDHU, 2019. no. 32. pp. 19–25. [in Ukrainian].
16. Kukuruz N. *Zhanrovo-formova spetsyfika vtilennia khydozhnogo slova v stsenichnomu mystetstvi ukrainskoi diaspory druhoi polovyny XX st.* [Genre and form specificity of the implementation of spoken word in the stage art of the Ukrainian diaspora of the 2'nd half of 20'th century]. *Dialoh mov – Dialoh kultur. Ukraina z hlobalnoi perspektyvy: materialy X Mizhnar. virtualnoi konf. ukrainoznavstva*, Dortmund: Readbox GmbH, 2020. S. 590–597. [in Ukrainian].
17. Kukuruz N. *Professional performing arts as an expression of national spiritual and cultural heritage of the Ukrainian diaspora. Art spiritual dimensions of Ukrainian diaspora: collective scientific monograph* (Dutchak V., Karas' H., Dundiak I., Kozinchuk V., Kukuruz N., Novosiadla I., Fabryka-Prottska O., Duda L., Fedorniak N., Obukh L., Kurbanova L., Sloniowska O.). Dallas, USA: Primedia eLaunch LLC, 2020. S. 107–145.
18. Poltava L. *Za ukrainskyi repertuar dlia dytyachykh teatriv* [For the Ukrainian repertoire for children's theaters]. *Svoboda – Liberty*. 2 kvitnia 1968. Ch. 62. S. 3. [in Ukrainian].
19. Solovii Y. *Za novyi teatr, ale ne za "Novyi teatr"* / *Pro rechi bilshi nizh zori* [For a new theater, but not for the "New Theater" / About things bigger than the stars]. *Suchasnist*. 1978. S. 262–266. [in Ukrainian].
20. Solovii Y. *Rozmova z Bohdanom Boichukom. Pro natsionalne, ponadnatsionalne, i relihiine u dramy "Holod"* [Conversation with Bohdan Boichuk. About the national, supranational, and religious in the drama "The Famine"]. *Suchasnist*. 1978. № 10. S. 81–92. [in Ukrainian].

УДК 378.4:7] (436-25): 75/071/1 (477) «18/19»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-7>

Лариса КУПЧИНСЬКА,
orcid.org/0000-0001-6461-4819
кандидат мистецтвознавства, доцент,
директор
Інституту досліджень бібліотечних мистецьких ресурсів
Львівської національної наукової бібліотеки України імені Василя Стефаника
(Львів, Україна) oklarysa@gmail.com

ВІДЕНСЬКА АКАДЕМІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА І КОРНИЛО УСТІЯНОВИЧ

У статті на прикладі творчості К. Устияновича розглянуто вплив Віденської академії образотворчого мистецтва на становлення самобутнього характеру української мистецької школи другої половини XIX століття. Проаналізовано період розвитку Віденської академії на час навчання в ній К. Устияновича. Наведено здобутки Академії, досягнуті завдяки старанням її директора Х. Рубена. Це стосується вдосконалення методів навчання, розширення обов'язкових для вивчення студентами предметів, а також зміни характеру стипендій. Окрему увагу приділено статусу Віденської академії в суспільстві. Під керівництвом Х. Рубена професорський склад інституції брав участь у вирішенні важливіших питань культури в усій Європі. Проявляючи злагожденість праці, викладачі виконали твори, які принесли славу державі. Будучи представлені на відновлених в Академії виставках, вони конкурували з доробком митців інших країн Європи. У статті наголошено, що всі ці чинники позитивно впливали на творчу молодь, зокрема й на К. Устияновича. Ґрунтовна мистецька освіта, здобута у Віденській академії, праця професорів провідного навчального закладу Європи, відома за межами держави, забезпечили адаптацію здобутків австрійської школи в різних куточках імперії на національному ґрунті, їх інтерпретацію відповідно до вимог тогочасного суспільства в різних регіонах. Після повернення до дому К. Устиянович зосередив увагу на історичному і побутовому жанрах, популярних у Відні. За допомогою окремих форм виразу, поширених у середовищі австрійських митців, він апелював до національної тематики. Митець переосмислив їх з врахуванням завдань часу, намалював нові за своїм змістом картини, які відразу посіли вагоме місце в історії українського мистецтва. У статті виділено період удосконалення мистецької освіти К. Устияновича у Віденській академії образотворчого мистецтва під керівництвом Йозефа Матіаса Тренквальда. Подано аргументацію вибору українським митцем майстер-школи професора. Проаналізовано знакову у творчості К. Устияновича картину «Мойсей», виконану митцем під час навчання. Доведено, що навчання талановитої молоді українських земель у Віденській академії образотворчого мистецтва передбачало високу фахову підготовку і розвиток творчої індивідуальності. Отриманий досвід митці втілювали у творах, які вирізняються духовно-естетичним характером, продиктованим вимогами часу і суспільства. Крайчим прикладом цього виступає творчість К. Устияновича, основоположника української мистецької школи нового періоду.

Ключові слова: Віденська академія образотворчого мистецтва, Корнило Устиянович, навчання, адаптація, національна проблематика, картини.

Larysa KUPCHYNSKA,
orcid.org/0000-0001-6461-4819
Ph. D. in Art Studies, Associate Professor,
Director
Research Institute for Art Library Resources
of Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv
(Lviv, Ukraine) oklarysa@gmail.com

ACADEMY OF FINE ARTS VIENNA AND KORYNYLO USTYIANOVYCH

The article studies the impact of the Academy of Fine Arts Vienna on the formation of the original character of the Ukrainian art school of the second half of the 19th century on the example of the artwork of K. Ustyianovych. The period of development of the Vienna Academy at the time when K. Ustyianovych studied there is analyzed. The achievements of the Academy highly contributed by the efforts of its director, Christian Ruben, are presented. This includes improved teaching methods, expanded compulsory subjects for students, and changed nature of scholarships. Particular attention is paid to the status of the Vienna Academy in society. Led by Christian Ruben, the professors of the institution took part in solving important issues of culture throughout Europe. Demonstrating the coherence of work, teachers performed works that brought glory to the state. Presented at exhibitions restored at the Academy, they competed with the works of artists from other European countries. The article emphasizes that all these factors had a positive effect on creative youth, including

K. Ustyianovych. Thorough artistic education received at the Vienna Academy, the work of professors of Europe's leading educational institution, known outside the country, ensured the adaptation of the achievements of the Austrian school in different parts of the empire on national soil and their interpretation as adjusted to the social requirements set in different regions. After returning home, K. Ustyianovych focused on historical and domestic genres popular in Vienna. Using certain forms of expression common among Austrian artists, he appealed to national themes. Rethinking them with due regard to the tasks of the time, the artist created new paintings, which immediately took an important place in the history of Ukrainian art. The article highlights the period of improvement of K. Ustyianovych's art education at the Academy of Fine Arts Vienna as guided by Josef Matthias Trenkwald. The arguments why the Ukrainian artist chose the master's school of the professor are given. The iconic painting "Moses" by K. Ustyianovych, made by the artist during the period of his studies, is analyzed. It is proved that the training of talented youth from the Ukrainian lands at the Academy of Fine Arts Vienna presupposed high professional training and development of creative personality. The artists embodied own experience in works that are spiritual and aesthetic in nature, as dictated by the requirements of time and society. The artwork of K. Ustyianovych, the founder of the Ukrainian art school of the new period, is the best example.

Key words: Academy of Fine Arts Vienna, Kornylo Ustyianovych, education, adaptation, national issues, paintings.

Постановка проблеми. Українське мистецтво упродовж багатьох століть формувалося в тісному взаємозв'язку з культурою багатьох інших народів. Через історичні обставини наприкінці XVIII – на початку XX ст. велику роль у становленні його характеру відіграла Віденська академія образотворчого мистецтва. Провідний навчальний заклад Європи дав ґрунтовну освіту сотням графікам, живописцям і скульпторам українських етнічних земель. Отриманий досвід талановита молодь спрямувала на вирішення тогочасних проблем, своєю працею визначила духовно-естетичні риси часу. Нині актуальне розкриття впливу Віденської академії на українську мистецьку школу шляхом вивчення творчості кращих її студентів.

Аналіз досліджень. Життя і діяльність Корнила Устяновича здавна перебувала в центрі уваги багатьох критиків і мистецтвознавців. Про мистецький доробок знаного українського живописця і графіка серед перших згадав М. Коссак (Коссак, 1862: 144). Більш повно його розкрили у своїх працях науковці другої половини XX ст., які видали каталоги і монографії (Я. Нановський, О. Федорук, О. Жеплинська). Вони аналізували твори митця, основою яких виступає освіта, здобута у Віденській академії образотворчого мистецтва.

Виділяючи в окремий розділ період навчання К. Устяновича у Відні, дослідники розлого писали про відвідування ним в Університеті лекцій Йозефа Ашбаха (J. Aschbach, 1801–1882 pp.) і Альберта Йегера (A. Jäger, 1801–1891 pp.) з питань історії, а також Рудольфа фон Айтельбергера (R. von Eitelberger, 1817–1885 pp.) з історії мистецтва. Автори підкреслювали, що він захоплювався думками Яна Коллара (J. Kollar, 1793–1852 pp.) й Олексія Хомякова (О. Хомяков, 1804–1860 pp.), читав твори Олександра Пушкіна (О. Пушкін, 1799–1837 pp.) і М. Лермонтова (М. Лермонтов, 1814–1841 pp.), вивчав історичні праці Йоганна Христіана фон Енгеля (J. Ch. von Engel, 1770–1814 pp.), серед яких

“Die Geschichte der Ukraine und der ukrainische Kosaken” (1796 p.), “Geschichte von Galizien und Lodomerien” (1796 p.). Окремо наголошували на знайомстві юнака з Михайлом Раєвським (М. Раєвський, 1811–1884 pp.), протоієреєм при російській амбасаді. Водночас вони не залишили поза увагою тісних контактів митця з Артуром Гроттгером і Андрієм Грабовським. Їхні дослідження будувалися головним чином на автобіографічній праці К. Устяновича «М. О. Раєвський и російській паславизмъ. Споминки зъ пережитого и передуманого» (Устянович, 1884). Це доводить актуальність вибраної теми дослідження.

Мета статті статті – розкриття місця і ролі Віденської академії образотворчого мистецтва, її професорів та їхніх методів навчання у формуванні творчої особистості К. Устяновича, основоположника української мистецької школи нового періоду.

Виклад основного матеріалу. Архівні документи Віденської академії засвідчують, що К. Устянович вступив до Віденської академії образотворчого мистецтва 9 жовтня 1858 р., став студентом початкової школи живопису, де навчався упродовж двох семестрів у 1858–1859 (Protokoll № 76: № № 68, 42), 1859–1860 pp. (Protokoll № 77: № №15, 33) і 1860–1861 (Protokoll № 78: № № 93, 88) н. pp., і упродовж першого семестру в 1861–1862 (Protokoll № 79: № 104) і 1862–1863 (Protokoll № 80: № 59) н. pp.

Навчання К. Устяновича у Відні припадає на час, коли провідний навчальний заклад Європи вийшов далеко за межі діяльності звичайної мистецької школи. Його вплив відчувався не лише в Австрії, але й далеко поза її межами. Це стало можливим після призначення в 1852 р. на посаду нового директора, яким став Христіан Рубен (Ch. Ruben, 1805–1875 pp.). Упродовж багатьох років він був найкращим і найпопулярнішим керівником (Gregor, 1944: 48). Це визначалося вирішенням монументальних завдань мистецтва

(Lützow, 1877: 118). На початку Х. Рубен зосередив увагу на підготовці нового статуту Академії. Для нього велике значення мало завершення її внутрішньої структури, отже, управління з метою вдосконалення навчального процесу і виховання студентів на високому рівні.

Для молоді, яка вступала до Віденської академії образотворчого мистецтва, важлива була посилена увага Х. Рубена до початкової школи, яку він розглядав основою освіти. Від давніших часів вона вимагала вдосконалення. Проблема полягала у великому числі її викладачів. Із-за їх постійної зміни студенти були розгублені, втрачали чітке розуміння кінцевої мети навчання. Одним із можливих варіантів вирішення питання було закріплення за викладачем певної кількості студентів, яких він навчав самостійно. Водночас Х. Рубен порушував питання майстер-шкіл. Щойно прийшовши на посаду директора, він зазначив, що керівництво студентами в підготовчій школі професором однієї з майстер-шкіл погіршує його репутацію.

У зростанні професійної майстерності молодого покоління митців велику роль відігравали допоміжні предмети, про розвиток яких особливо дбав Х. Рубен. Окреме місце в Академії відводилось лекціям з анатомії і перспективи, на початку 1852–1853 н. р. відновилися лекції з історії мистецтва. Окремо викладалася загальна історія. Відвідуваність лекцій із допоміжних дисциплін залишила бажати кращого. Було ухвалено рішення, що перспектива й анатомія для живописців і скульпторів мають уважатися обов'язковими протягом перших двох років. Інші лекції залишалися на розгляд професорів, вони самі вирішували, на які з них відправляти студентів, але водночас обов'язково мали їх рекомендувати.

Для творчої молоді, яка віддала перевагу Віденській академії образотворчого мистецтва, важливим стало вирішення питання стипендій для подорожей, які спонукали до самостійної творчості. З огляду на вимоги суспільства, Х. Рубен наголошував на потребі розкриття в мистецтві власної історії. Він переконливо довів, що навчальний заклад повинен виховувати студентів на реальному ґрунті.

Навчаючись у Віденській академії образотворчого мистецтва, студенти констатували високий у суспільстві статус, якого досягнув навчальний заклад вже в 1850-х рр. Міністерство освіти та віровизнання, а також інші державні органи неодноразово доручали Академії висловлювати свої думки щодо багатьох питань. У 1857 р. інституція висунула пропозиції щодо осушення «Тайної вечереї» Леонардо да Вінчі (L. di ser Piero da

Vinci, 1452–1519 pp.), а також щодо відновлення собору в місті Шпаєр (Speyer) в Німеччині, що є найбільшим за розміром храмом у романському стилі. Представники Академії брали участь у роботі Центральної комісії з охорони пам'яток мистецтва. Ці та багато інших завдань, до вирішення яких долучилася Академія, визначалися професорським складом, який мав європейську славу. Так, навчальний заклад відіграв вагомую роль у підготовці Паризької світової виставки 1855 р., її представники увійшли до спеціального комітету, а Карл фон Блааз (K. von Blaas, 1815–1894 pp.) і Едуард ван дер Нюль (E. van der Nüll, 1812–1868 pp.) були вповноваженими від австрійського уряду, Е. ван дер Нюль входив у міжнародне журі з відбору скульптури. У 1857 р. Е. ван дер Нюлю доручили знайти відповідного викладача для Мілану.

Великою мірою завдяки Х. Рубену студенти Віденської академії спостерігали злагоженість праці своїх професорів на новому етапі розвитку навчального закладу. Більшість із них були свідками зведення й оздоблення храму Альтерченфельдер (Altlerchenfelder Kirche) у Відні, який вважається проривом в історизмі. Над ним працював лише педагогічний склад навчального закладу. Він став визначальним у подальшій діяльності Академії, яка отримувала з різних земель монархії замовлення на проекти храмів. Над ними працювали головним чином кращі студенти під керівництвом професорів.

До великих заслуг Х. Рубена варто віднести відновлення виставкової діяльності Академії (остання відбулася в 1849 р.). На них молодь оглядала твори лише високого мистецького рівня. Кожен студент бачив твори своїх викладачів поряд із творами митців інших країн Європи. Значення кожної виставки підсилював той факт, що імператор Франц Йозеф виділяв 10 000 фл. із казни кожних три роки, щоб придбати вітчизняні та зарубіжні твори на виставках для галереї в Бельведер (Wagner, 1967: 171). Пропозиції щодо цього мав робити комітет, у склад якого входили директор і два професори Академії, а також директор і два куратори галереї Бельведер. Перша виставка відбулася в 1858 р. (441 твір (Verzeichniss, 1858)), наступна – у 1859 р. (264 твори (Verzeichniss, 1859)).

Виставки кращим чином відображали тенденції розвитку мистецтва в Європі. Після відвідання їх студенти навчального закладу аналізували здобутки академій, які працювали в Берліні, Дрездені, Дюссельдорфі та Мілані. Згодом організатори ухвалили рішення влаштовувати виставки лише раз на три роки. Підставою для цього стали

сподівання на зростання числа експозиційних творів, серед яких найбажанішими були живописні полотна і скульптури на історичну тематику.

Наставниками К. Устияновича у Віденській академії образотворчого мистецтва в 1858–1862 рр. були відомі митці часу – Карл Маєр (K. Mayer, 1810–1876 рр.) і Карл Вурцінгер (K. Wurczinger, 1817–1883 рр.). Не виявивши спогадів К. Устияновича про Академію, про своїх перших викладачів, звернемося до слів А. Гроттгера, висловлених у той же час про К. Майєра. Будучи педагогом-рутиністом, професор позитивно впливав на своїх вихованців. За тиждень роботи над портретом студент уже констатував: «Нічого собі, ефектна і подібна, але ще трохи важко виконана» (Antoniewicz: 75). У цьому контексті варто згадати слова дослідників творчості К. Вурцінгера. Вони відмічали його відданість Академії і студентам (Antoniewicz). Завдяки цим викладачам студенти краще розуміли основу свого майбутнього успіху, усвідомлювали необхідність у додатковій роботі з натурою, яку шукали приватно. Кожен із них багато працював, удосконалював майстерність. Студії природи тривали і в позаурочний час.

Грунтова початкова мистецька освіта, здобута у стінах Віденської академії, вивчення тенденцій розвитку мистецтва, аналіз ролі мистецтва в історії кожного народу, які стали можливими завдяки знайомству із працею професорів навчального закладу, спричинилися до таких слів К. Устияновича: «Тогдѣ стававъ передо мною мѡй добрый, честный и сумирный, а такъ несчастный народъ, стававъ у терновѡмъ вѣнци, стававъ яснѣючий сумнымъ блескомъ своего тысячелѣтного мучеництва; <...> И я плакавъ, гѡрко плакавъ; въ моѣй души пѡднимавъ ся упѡръ и завзятыє и бажанье не датись, и спрага пѡмсты, и щось неначе шептало менѣ въ ухо: «Ты грѣшишь, ты тяжко грѣшишь! Не покидай своего народа!»» (Устиянович, 1884: 19, 20).

Після повернення додому український митець на короткий час зупинився у Львові, а згодом відправився до Славська (нині селище міського типу Стрийського р-ну Львівської обл.). Тут він зосередив увагу на історичному і побутовому жанрах, які були популярними у Відні. Виконані ним перші самостійні твори засвідчують вплив австрійської мистецької школи. На це вказує передусім твір «Василько Теробовельський» (1866 р.; Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького), найраніша з відомих історичних картин митця. На ній зображена трагедія Василька Ростиславовича, князя Теробовлі, який став жертвою князівських чвар і боярських інтриг часів феодальної роздробленості. Трагування теми позначене академіз-

мом, водночас загальною тенденцією розвитку Академії, головною характеристикою якої була націленість на національний елемент, на національну історію. Під час праці над картиною автор прагнув збагнути значення історичної події, підкреслити психологічний момент у картині (Нановський, 1963: 11).

Приблизно в цей час була намальована і жанрова картина «Бойківська пара» (1860-ті рр.; Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького). Вона витримана в сентиментально-ідилічному дусі, характерному для жанрових сцен тогочасного австрійського живопису. На ній зображено дівчину і парубка на прогулянці в лісі. Вони намальовані в барвистому вбранні на тлі темного, густого, смерекового лісу, який глибиною зелені і темно-коричневих тонів підсилює романтичний настрій твору.

Ставши зрілим художником, К. Устиянович повсякчас стежив за мистецькими процесами, які нуртували у Відні. Сфера зацікавлень і рід занять спонукали його до аналізу напрямів розвитку живопису, які визначалися, серед іншого, проблемами суспільства, озвученими Міністерством освіти та віровизнання. У січні 1874 р. воно видало циркуляр, у якому, з огляду на занепад релігійного й історичного живопису, від церковної і світської влади вимагалось закликати Академію до участі або принаймні впливу на виконання творів, які би прикрашали храми. Підставою був досвід, отриманий навчальним закладом до 1850-х рр. Відповідаючи в минулому на більшість звернень подібного характеру, мистецька інституція проявляла високий професіоналізм. Поява циркуляра не була безрезультатною. У наступні роки по всій державі готувалися замовлення, які реалізовували студенти під керівництвом професорів.

Не менше значення для К. Устияновича мало прохання того ж Міністерства від 1882 р. обговорити питання розвитку історичного і релігійного жанру в образотворчому мистецтві. У його основі лежала перша Міжнародна мистецька виставка у Відні, де найбільшу увагу привертала жанрові картини і портрети. Беручи участь у його вирішенні, Академія, її професорський склад у січні 1883 р. заявили, що велике мистецтво завжди процвітало тільки там, де його підтримували і пропагували державні органи і церква, тяжіючи до пробудження патріотичної свідомості. Замовлення ними історичних полотен, їх експонування на виставках забезпечать потребу в них широких верств населення. Такі обов'язки не можна перекладати на плечі приватних осіб, зокрема і митців, праця яких ще ніде і ніколи не забезпечила процвітання

великого мистецтва. Твори на релігійну тематику набудуть поширення лише з ініціативи церкви, яка подає великі надії, будуючи багато нових храмів.

Для К. Устияновича в цей час була важливою позиція Академії, її професорів. Тривала дискусія навколо питання розвитку історичного і релігійного жанрів в образотворчому мистецтві сприяла утвердженню думки серед викладачів про те, що зміни в курсі лекцій із загальної історії недоцільні, тому що інтерпретація історичного матеріалу в тому чи іншому творі залежить суто від його автора. Немає жодних сумнівів, що митці хотіли б скористатися порадами вчених, проте це в основному стосується сформованих особистостей. Виділення історичної та релігійної картини жодним чином не повинно призводити до недооцінки інших жанрів живопису. У кожному творі присутнє осмислення історичного матеріалу. Усвідомивши це, студенти Академії будуть готовими до вирішення будь-яких завдань, які ставитиме перед ними життя.

Нині добре відомо, що в 1886 р. К. Устиянович виїхав до Відня з метою поглиблення освіти в Академії. У жовтні цього року він вступив до Віденської академії образотворчого мистецтва, став студентом майстер-школи історичного живопису під керівництвом Йозефа Матіаса Тренквальда (J. M. Trenkwald, 1824–1897 pp.), де навчався до 22 квітня 1887 р. (Protokoll № 118: № 9; Protokoll № 119: № 8). Професор розпочав свою педагогічну діяльність в Академії в літньому семестрі 1872 р. і продовжував працювати до виходу на пенсію в 1895 р. На початку в нього навчалися двоє студентів (один із Праги, а інший із Сушице (Sušice), що в Чехії). Це було мало, якщо порівнювати відвідуваність занять в інших школах, які очолювали Едуард фон Ліхтенфельс (E. von Lichtenfels, 1833–1913 pp.), Едуард фон Енгерт (E. von Engerth, 1818–1897 pp.), Август Айзенменгер (A. Eisenmenger, 1830–1907 pp.) та інші. У наступні роки число його студентів зросло. Проте серед них і далі переважали вихідці з Богемії.

Разом із К. Устияновичем у школі Й. М. Тренквальда навчалися чотири студенти – уродженці Відня, один походив зі Штирії, а троє – з Богемії. Більшість із них у майбутньому стали відомими митцями. Серед них Ернст Паєр (E. Paeyer, 1862–1937 pp.), який прославився як ілюстратор часописів, Алоїз Ганс Шрам (A. H. Schram, 1864–1919 pp.), знаний австрійський портретист і декоратор, славу якому принесли алегоричні фризи у Віденському парламенті, а також чеські митці – Зигмунд Рудль (S. Rudl, 1861–1936 pp.) і Адольф Вернер (A. Werner, 1862–1916 pp.).

Вибір К. Устияновичем школи Й. М. Тренквальда великою мірою визначався кількома чинниками. Чеський художник виступав продовжувачем традицій свого наставника Х. Рубена. Іншою, не менш вагомою причиною вступу українського митця до майстер-школи можна вважати сферу діяльності її керівника. Він, як відомо, після приїзду до Відня зосередив увагу на релігійній тематиці в живописі, новому підході до її розкриття. У 1888 р. К. Устиянович зазначив: «Великі нѣмецкі артисты, якъ Овербекъ и Фирихъ, а за ними Купельвизеръ, Шольцъ и Тренквальдъ приготавили реформу въ штуцѣ церковной. Новѣйша живопись християньска на Заходѣ, повертає до часо́въ Перуджина, то наслѣдує малярѣвъ нѣмецкихъ середныхъ вѣко́въ, якъ Гольбайна и другихъ; она ѳдорвалася зовсѣмъ ѳдъ живописи свѣтской зъ еи натурализмомъ и пропагує: чистый идеальный, на антикахъ выпещеный, рисунокъ, стилистичну простоту кольориту и техничного выконуваня <...> що бѳльше, показує явный наклѳнъ до византизму, т. е. до такъ званных у насъ «богомазѳвъ», но и она прочуває, що та занедбана и зогиджена форма есть єдино можливою формою для християньской церковной живописи» (Устиянович, 1888: Чис. 9). У цьому контексті варто зазначити, що більшість із згаданих митців (Йоганн Фрідріх Овербек (J. F. Overbeck, 1789–1869 pp.), Йозеф фон Фюріх (J. Ritter von Führich, 1800–1876), Леопольд Купельвізер (L. Kupelwieser, 1796–1862)) померли далеко до приїзду К. Устияновича до Відня, а Юліус (?) Шольц (J. Scholtz, 1825–1893) тоді перебував у Дрездені. В основі переконань українського художника лежали обізнаність із творчістю багатьох митців європейської слави, поширена в суспільстві думка про те, що Й. М. Тренквальд був «славним естетиком» (П. Корнило, Н. Устиянович), особиста давня його симпатія до чехів, яка знайшла відображення в поезії наступних років:

Жийте намъ, братя! – сторожо словянска! –
Прикладомъ працѣ, єдности й любви.
Горѣть якъ зорѣ, лунайте якъ громы!..
Нехай Вамъ доля ввѳйде у хоромы!

(Устиянович, 1891).

Перебуваючи у Відні, К. Устиянович поставив перед собою завдання вдосконалити живописну техніку і намалювати щось вагоме. Знаковим став твір «Мойсей» (1887 р.; полотно, олія; церква Преображення Господнього у Львові). Йому передував ескіз (Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького), що був у збірці Олександра Барвінського і в 1929 р. надійшов у фонди Музею Наукового товариства імені Шевченка

(Жеплинська, 2013: 70). Монументальна картина була результатом навчання у Віденській академії, а також усвідомлення митцем того, що історичний церковний живопис дає помітно більше свободи (Устіянович, 1888: Чис. 10). Митець почав трактувати картину на біблійну тематику «трибуною» проголошення ідей національних змагань. Зобразив пророка на тлі вечірнього гірського краєвиду з кам'яними скрижалями, піднятими над головою, творчо переосмислив старозавітний образ, художник представив людину – борця за поступ українського народу. Глибшому розумінню картини сприяє поетичний твір К. Устіяновича «Мойсей», який появився кількома роками пізніше:

Вже й світ весь глумить ся із нас <...>

І час вже, час, останній час:

Родись, родись і нам Мойсею!

Родись, яви ся нам, яви! (Устіянович).

Картина К. Устіяновича «Мойсей» експонувалася в 1887 р. у Відні. Про неї позитивно відгукнулися тогочасні австрійські мистецтвознавці (Н.; П. Корнило Н. Устіянович). Вони зазначали, що ця монументальна праця митця дає надію на появу наступних, не менш вагомих. Після повернення до дому автор виставив картину у великій залі Народного Дому. Сучасники підкреслювали, що митець переосмислив пророка оригінально, незалежно від давніших композицій на цю тему. Вирішення складного завдання передбачало вивчення відповідних матеріалів минулих століть (Н.: 5). Один за другим відвідувачі виставки давали найвищі оцінки твору митця: «Що до основної думки и рысунку заслуговує послѣдній твѣръ п. К. Устіяновича бути почисленымъ до найкрасшихъ творѣвъ штуки» (Коцовській, 1988: 18); «П. Устіянович Мойсеємъ своимъ сотворивъ образъ, якого Русь галицька зъ руской крови и кости доси не выдала, – «Мойсей» его честь приноситъ нашѣй Руси!» (Л*), інші.

Висновки. Дослідження творчого шляху Корнило Устіяновича увиразнює велику роль Віденської академії образотворчого мистецтва у формуванні української мистецької школи нового періоду. Український художник навчався у провід-

ному навчальному закладі держави в 1858–1859 і 1862–1863 н. рр., а також у 1886–1887 н. р. Подібно до багатьох інших студентів, тут він здобув ґрунтовну початкову освіту. За підтримки своїх наставників митець максимально повно розвивав свої індивідуальні здібності. Для нього в період формування творчої особистості велику роль відігравав високий міжнародний статус Віденської академії, побудований на професіоналізмі її професорського складу. Згодом це стало вагомим чинником у виборі Віденської академії з метою поглиблення мистецької освіти як основи створення вагової в усіх відношеннях картини.

Творчість Корнило Устіяновича виступає кращим прикладом переосмислення здобутків Віденської академії образотворчого мистецтва на основі отриманих знань. Навчальний заклад, як і мистецьке середовище Відня, стали визначальними у формуванні жанрової структури творчості митця. До числа перших у творчості митця належать картини на історичну та побутову тематику. Окреме місце в ній посіли твори на біблійну тематику. Працюючи над ними, автор адаптував образно-художню мову австрійського мистецтва до вимог тогочасного українського суспільства. Зважаючи на загальну тенденцію в мистецтві, він зосередив увагу на змалюванні історії і культури рідного народу. Виходячи з нових завдань, продиктованих суспільством загалом, у зрілому віці К. Устіянович запропонував розширення художньо-естетичних параметрів біблійного сюжету.

Корнило Устіянович – основоположник української мистецької школи нового періоду. Він відіграв вагому роль у розширенні жанрово-тематичного репертуару національної образотворчої культури й у збагаченні образно-художнього вирішення актуальних проблем свого часу. Основою здобутків митця виступає навчання у Віденській академії образотворчого мистецтва, яка дала освіту сотням талантів українських етнічних земель. Нині їхня творчість вимагає окремого дослідження, яке увиразнить місце і роль Віденської академії у формуванні української культури загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жеплинська О. Корнило Устіянович (1839–1903). *Малярство, графіка, рукописи* : альбом-каталог. Київ : Р. К. Майстер Принт, 2013. 104 с.
2. Коссак М. Лука Долинській. *Львовянинь. Приручний и господарскій мѣсяцословъ на рѣкъ звичайный 1863*. Львів, 1862. С. 136–144.
3. Коцовській В. Мойсей. (Образъ Корнило Устіяновича). *Зоря: Письмо литературно-наукове для рускихъ родинъ*. Львів, 1888. Чис. 1 (1 сѣч.). С. 17, 18. Рубр. : Вѣсти біографични и артистични.
4. Л*. «Мойсей» Корнило Устіяновича. *Дѣло*. Львів, 1887. Чис. 140 (15 груд.). С. 1.
5. Н. Найновѣйша композиція Корнило Устіяновича «Мойсей». *Дѣло*. Львів, 1887. Чис. 62/63 (9 черв.). С. 4, 5. Рубр. : Наука, штука и литература.
6. Нановський Я. Корнило Миколайович Устіянович. Київ : Мистецтво, 1963. 45 с.

7. П. Корнило Н. Устиянович. *Діло*. Львів, 1887. Чис. 89 (11 серп.). С. 3. Рубр. : Новинки.
8. Устиянович К. Мойсей. *Зоря: Ілюстроване літературно-наукове письмо для родин*. Львів, 1891. Чис. 10 (15 мая). С. 186, 187.
9. Устиянович К. Де що о нашій живописи церковній. *Діло*. Львів, 1888. Чис. 7 (11 сфч.). С. 1, 2 ; Чис. 9 (13 сфч.). С. 1 ; Чис. 10 (14 сфч.). С. 1.
10. Устиянович К. М. Ф. Раєвській и російській пславизмъ. Споминки зъ пережитого и передуманого. Львів : Накладомъ К. Беднарского, 1884. 86 с.
11. Устиянович К. Чехамъ. Импровизация. *Діло*. Львів, 1891. Чис. 207 (13 вер.). С. 2.
12. Федорук О. Корнило Устиянович. Київ : Веселка, 1992. 190 с.
13. Antoniewicz J. Grottger. Lwów ; Warszawa : Wydawnictwo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, [b. r.]. 584 s.
14. Gregor J. Die Akademie der Bildenden Künste in Wien: Ein Abriß ihrer Geschichte aus Anlaß des 250 jährigen Bestehens 1692–1942. Wien : Wilgelm Frick verlag, 1944. 240 S.
15. Lützow C. v. Geschichte der Kais. kön. akademie der bildenden künste. Wien: Verlag von Carl Gerold's Sohn, 1877. X, 194 S..
16. Protokoll № 76. [Manuskript]. *Akademie der bildenden Künste Wien. Universitätsarchiv*.
17. Protokoll № 77. [Manuskript]. *Ibidem*.
18. Protokoll № 78. [Manuskript]. *Ibidem*.
19. Protokoll № 79. [Manuskript]. *Ibidem*.
20. Protokoll № 80. [Manuskript]. *Ibidem*.
21. Protokoll № 118. [Manuskript]. *Ibidem*.
22. Protokoll № 119. [Manuskript]. *Ibidem*.
23. Verzeichniss der öffentlich ausgestellten Kunstwerke an der kaiserl. königl. Akademie der bildenden Künste bei St. Anna im Jahre 1858. Wien : Druck von Carl Gerold's Sohn, 1858. 31 S.
24. Verzeichniss der öffentlich ausgestellten Kunstwerke an der kaiserl. königl. Akademie der bildenden Künste bei St. Anna im Jahre 1859. Wien : Druck von Carl Gerold's Sohn, 1859. 19 S.
25. Wagner W. Die Geschichte der Akademie der bildenden Künste in Wien. Wien: Verlag Brüder Rosenbaum, 1967. 492 S.

REFERENCES

1. Zheplynska O. Kornlyo Ustyianovych (1839–1903). Maliarstvo, hrafika, rukopysy: albom-kataloh [Kornlyo Ustyianovych (1839–1903). Painting, graphic, manuscripts: album catalog]. Kyiv: R. K. Maister Prynt, 2013. 104 p., il. [in Ukrainian].
2. [Kossak M.]. Luka Dolynskii [Luka Dolynskiy]. *Lvovianyn. Pryruchnyi y hospodarskii misiatsoslov na rik zvychainyi 1863*. Lviv, [1862]. pp. 136–144. [in Ukrainian].
3. Kotsovskii V. Moisei. (Obraz Kornyla Ustiiianovycha) [Moses. (Painting of Kornlyo Ustyianovych)]. *Zoria: Pysmo lyteraturno-naukove dlia ruskykh rodyn*. Lviv, 1888. Chys. 1 (1 sich.). pp. 17, 18. Rubr.: Visty biohrafychny y artystychny. [in Ukrainian].
4. L*. “Moisei” Kornyla Ustiiianovycha [“Moses” of Kornlyo Ustyianovych]. *Dilo*. Lviv, 1887. Chys. 140 (15 hrud.). p. 1. [in Ukrainian].
5. N. Nainoviisha kompozytsiia Kornyla Ustiiianovycha “Moisei” [The latest composition of Kornlyo Ustyianovych “Moses”]. *Dilo*. Lviv, 1887. Chys. 62/63 (9 cherv.). pp. 4, 5. Rubr.: Nauka, shtuka y lyteratura. [in Ukrainian].
6. Nanovskiy Ya. Kornlyo Mykolaiovych Ustyianovych [Kornlyo Mykolaiovych Ustyianovych]. Kyiv: Mystetstvo, 1963. 45 p., il. [in Ukrainian].
7. P. Kornlyo N. Ustiiianovych [Mr. Kornlyo M. Ustyianovych]. *Dilo*. Lviv, 1887. Chys. 89 (11 serp.). p. 3. Rubr.: Novynky. [in Ukrainian].
8. Ustyianovych K. N. Moisei [Moses]. *Zoria: Iliustrovane literaturno-naukove pysmo dlia rodyn*. Lviv, 1891. Chys. 10 (15 maia). pp. 186, 187. [in Ukrainian].
9. Ustiiianovych K. N. De shcho o nashii zhyvopysy tserkvnii [Something about our church painting]. *Dilo*. Lviv, 1888. Chys. 7 (11 sich.). pp. 1, 2; Chys. 9 (13 sich.). p. 1; Chys. 10 (14 sich.). p. 1. [in Ukrainian].
10. Ustiiianovych K. N. M. F. Raievskii y rossiiskii paslavyzm. Spomyanky z perezhytoho y peredumanoho [M. F. Raievskiy and Russian Pan-Slavism. Memoirs: life and thoughts]. Lviv: Nakladom K. Bednarskoho, 1884. 86 p. [in Ukrainian].
11. Ustiiianovych K. Chekham. Ymprovizatsiia [For the Chechs. Improvisation]. *Dilo*. Lviv, 1891. Chys. 207 (13 ver.). p. 2. [in Ukrainian].
12. Fedoruk O. Kornlyo Ustyianovych [Kornlyo Ustyianovych]. Kyiv: Veselka, 1992. 190 p., il. [in Ukrainian].
13. Antoniewicz J. B. Grottger [Grottger]. Lwów; Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, [b. r.]. 584 p., il. [in Polish].
14. Gregor J. (1944). Die Akademie der Bildenden Künste in Wien: Ein Abriß ihrer Geschichte aus Anlaß des 250jährigen Bestehens 1692–1942 [The Academy of Fine Arts in Vienna: An outline of she history on the occasion of its 250th anniversary 1692–1942]. Wien: Wilgelm Frick verlag, 1944. 240 p., ill. [in German].
15. Lützow C. v. Geschichte der Kais. kön. akademie der bildenden künste [History of the Imperial Royal Academy of Fine Arts]. Wien: Verlag von Carl Gerold's Sohn, 1877. X, 194 p., il. [in German].
16. Protokoll № 76 [Protocol № 76]. [Manuskript / Manuscript]. *Akademie der bildenden Künste Wien. Universitätsarchiv*. [in German].

-
17. Protokoll № 77 [Protocol № 77]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 18. Protokoll № 78 [Protocol № 78]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 19. Protokoll № 79 [Protocol № 79]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 20. Protokoll № 80 [Protocol № 80]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 21. Protokoll № 118 [Protocol № 118]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 22. Protokoll № 119 [Protocol № 119]. [Manuskript / Manuscript]. *Ibidem.* [in German].
 23. Verzeichniss der öffentlich ausgestellten Kunstwerke an der kaiserl. königl. Akademie der bildenden Künste bei St. Anna im Jahre 1858 [Directory of the publicly exhibited works of art at the Imperial Royal Academy of Fine Arts in St. Anna in 1858]. Wien: Druck von Carl Gerold's Sohn, 1858. 31 p. [in German].
 24. Verzeichniss der öffentlich ausgestellten Kunstwerke an der kaiserl. königl. Akademie der bildenden Künste bei St. Anna im Jahre 1859 [Directory of the publicly exhibited works of art at the Imperial Royal Academy of Fine Arts in St. Anna in 1859]. Wien: Druck von Carl Gerold's Sohn, 1859. 19 p. [in German].
 25. Wagner W. Die Geschichte der Akademie der bildenden Künste in Wien [The history of the Academy of Fine Arts in Vienna]. Wien: Verlag Brüder Rosenbaum, 1967. 492 p., 33 ill. [in German].

Оксана ЛАГОДА,

orcid.org/0000-0003-1808-7119

*доктор мистецтвознавства, доцент,
професор кафедри дизайну тканин і одягу
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) oxanalahoda@gmail.com*

ЕСТЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ДИЗАЙНУ: ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ, МАНІФЕСТАЦІЯ, РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ

Автор аналізує теоретико-методологічні підходи до естетичного в дизайні у контексті загальної теорії естетики та естетичних концепцій, що сформувалися протягом ХХ століття. Розглядаючи різнопланові підходи до розуміння естетичного, його структурних елементів, принципів дії в художній та проектній культурах, окреслює ряд проблемних питань, які залишаються актуальними і дискусійними щодо розвитку сучасного суспільства в цілому та дизайнерських практик зокрема. Увагу зосереджує на тому, що соціокультурні трансформації суспільства, зміна історичного, економічного й інших контекстів його розвитку, емоційно-почуттєвий і художній досвід людства зумовили зміни в розумінні та формуванні естетичних цінностей, зокрема дизайн-продуктів. Це вплинуло на зміни їх функціонального, художньо-образного, естетичного і ціннісного навантаження, та постало однією із ключових проблем сучасності. Показано визначальна роль у цих процесах суб'єкт-об'єктних відносин дизайнера з предметним світом і середовищем, яке він проектує. Виявлено, що саме в межах таких відносин зароджується, формується, а значить – проблематизується і маніфестується, зміст естетичного в дизайні. Обґрунтовано, що такі відносини корелюються із суспільними, споживчими запитами на властивості, якість і цінність дизайн-продукту, процес оновлення яких в дизайн-діяльності можна назвати не лише циклічним, але реверсним. Виявлено, що концептуалізація та зростання рівня професіоналізації у сфері дизайну виявляють цілий ряд супутніх проблем, які обумовлюють в естетичному дискурсі дизайну процеси формо- і смислоутворення. На думку автора, найбільш виразно вони зчитуються в практиках репрезентацій дизайн-продукту як унікальних і самодостатніх об'єктах дизайну. Таким чином, у статті доведено необхідність подальшого розгляду естетичного дискурсу дизайну – невербальних і вербальних його компонентів – із метою поглиблення знань щодо суті й змісту діяльності дизайнерів, їхньої потенційної ролі у формуванні суспільно-значимих і культурних цінностей.

Ключові слова: *дизайн-діяльність, проектна культура, естетика, типологія, естетичне формоутворення.*

Oksana LAHODA,

orcid.org/0000-0003-1808-7119

*Doctor of Art History, Associate Professor,
Professor at the Department of Fabric and Clothing Design
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) oxanalahoda@gmail.com*

AESTHETIC DISCOURSE OF DESIGN: PROBLEMATIZATION, MANIFESTATION, REPRESENTATION

The author analyzes theoretical and methodological approaches to aesthetic in design in the context of the general theory of aesthetics and aesthetic concepts that were formed during the twentieth century. He identifies a number of problematic issues that remain relevant and debatable, considers diverse approaches to understanding the aesthetic, its structural elements, principles of action in artistic and design cultures. The author focuses on the fact that the socio-cultural transformations of society, the change in the historical, economic context of its development, the emotional, sensory and artistic experience of mankind have led to changes in the understanding and formation of aesthetic values, in particular; design products. This influenced the changes in their functional, artistic, figurative, aesthetic and value load, and became one of the key problems of our time. The defining role of the subject-object relations of the designer with the objective world and the environment, which he designs, is shown. It was revealed that it is in these relations that the aesthetic in design is born, formed, and therefore problematized and manifested. It has been substantiated that such relations are correlated with public, consumer demands for the properties, quality and value of a design product. The process of their renewal in design activities can be called not only cyclical, but also reversible. It was revealed that conceptualization and professionalization in the field of design reveal a number of problems that determine the processes of form and meaning formation in the aesthetic discourse of design. According to the author, they are most clearly read

in the practices of representing a design product as unique and self-sufficient design objects. The article proves the need for further consideration of the aesthetic discourse of design – its non-verbal and verbal components - in order to deepen knowledge about the content of the activities of designers, their potential role in the formation of socially significant and cultural values.

Key words: *design activity, project culture, aesthetics, typology, aesthetic formation.*

Постановка проблеми. На початку нового тисячоліття багатогранне і суперечливе буття людства зумовило необхідність переоцінки його духовних цінностей. Проблематика сутності процесів життєдіяльності людини спонукала до осмислення накопиченого людством досвіду, передусім емоційно-почуттєвого, художнього, духовно-ціннісного. У вказаному контексті дизайн, як художньо-проектна творчість, набув особливої значимості в плані досягнення його ціннісних орієнтирів і новітніх креативних пошуків. Розмаїтість цих пошуків скеровує як дизайнерів-практиків, так і науковців-дослідників на шлях опанування фундаментальних основ естетичного знання. Їх суть і завдання полягають у відтворенні одвічних духовних цінностей людства в дизайн-продукті як результаті естетичної діяльності. Відтак формування естетичної культури окремої особистості – дизайнера та людства в цілому є специфікою становлення фахівця як особлива грань його творчості. Концептуалізація цієї творчості прикметна формулюванням нової теоретико-методологічної моделі в проектній культурі, де дизайн в межах панівної художньої культури і буденності наділений самостійною естетичною цінністю як для дизайнера, так і для споживача та соціуму в цілому. Окрім того, дизайн-практики, з одного боку, визначені процесами стандартизації, уніфікації та мінімізації, а з іншого – процесами індивідуалізації моделей споживання, що призводить до певних суперечностей, виражених, насамперед, в естетичному аспекті діяльності дизайнерів. Тому, на нашу думку, саме естетичний дискурс¹ дизайну актуалізується як значима наукова проблема, залишається малодослідженим, дискусійним та зберігає складну систему векторів розгляду.

Аналіз досліджень. Необхідно відзначити, що протягом ХХ ст. естетична проблематика розроблялася не стільки у спеціальних дослідженнях, скільки в контексті інших гуманітарних наук, таких як: соціологія, лінгвістика, психологія, семіотика. Внаслідок чого сформувалися різні естетичні концепції, теорії, як, наприклад, феноменологічна естетика (Естетика, 2010). Її ключовим поняттям є інтенціональність (від лат. *Intentio* – прагнення,

спрямованість, намір) як конструювання об'єкта пізнання свідомістю. Польський філософ Р. Інгарден (1893–1970) – основоположник феноменології – розглядає твір мистецтва як самодостатній феномен інтенціонального споглядання поза будь-якого контексту: все, що можна з'ясувати про твір, є в ньому самому, має самостійну цінність, автономне існування та побудовано за власними законами. Із суголосних позицій виступав М. Гартман (1882–1950), вважаючи, що основна категорія естетики – «прекрасне» – досягається в стані екстазу і мрійливості. Натомість розум не дозволяє долучитися до сфери прекрасного, тому пізнавальний акт з естетичним спогляданням просто несумісні. Своєю чергою, М. Дюфрэнн (1910–1995), який критикував сучасну західну цивілізацію та відчуження людей від природи, власної сутності і вищих цінностей буття, прагнув виявити фундаментальні підвалини культури, які б дозволили встановити гармонійні стосунки людини зі світом. У контексті хайдеггерівської концепції мистецтва як «істини буття» Дюфрэнн шукав опору в багатстві естетичного досвіду. Загалом, феноменологічний метод став підґрунтям методологій формалізму, французького структуралізму і англо-американської «нової критики», що виникла як опозиція позитивізму.

Серед інших вагомих напрямів розвитку естетичної думки ХХ ст. – психоаналітичні концепції З. Фрейда і Г. Юнга, естетика екзистенціалізму Ж.-П. Сартра, А. Камю, М. Хайдегера, естетика персоналізму Ш. Пегі, Е. Мунье, П. Рікера, естетика структуралізму і постструктуралізму К. Леві Стросса, Р. Барта, Ж. Дерріда, а також соціологічні естетичні концепції Т. Адорно і Г. Маркузе. Сучасна естетична думка розвивається в руслі постмодернізму: праці І. Хассана, Ж.Ф. Ліотара. Для естетики постмодернізму характерним є свідоме ігнорування будь-яких правил і обмежень, вироблених попередньою культурною традицією, і, як наслідок – іронічне ставлення до самої традиції.

У контексті зазначеного суттєвих змін зазнає понятійний апарат естетики, а її основні категорії піддаються змістовній переоцінці. Наприклад, «піднесене» витісняється «дивним», «потворне» отримало статус естетичної категорії поряд з «прекрасним», активно формується цілий ряд т.зв. «паракатегорій естетики» – «гра», «лабі-

¹ Автор спирається на тлумачення дискурсу в комунікативістиці, як: сукупність вербальних та невербальних елементів спілкування, що мають власні змісти та взаємодіють у певному контексті.

ринт», «текст»... Те, що традиційно розглядалося як «неестетичне», стало «естетичним» або визначається як таке, порушуючи традиційні естетичні та художні норми. Отже, різноманіття естетичних концепцій сучасної науки свідчить про якісно новий період у розвитку естетичної думки.

Природно, що актуалізація проблематики естетичного не оминула увагою дизайн (Білодід, 2004). Особливо у 1980-х рр., коли на зміну ідеї «проектної діяльності», яка домінувала в теорії дизайну в 1960–1970-х рр., чільне місце в наукових працях посіла ідея «проектної культури», а «проектність» визнали визначальною стильовою рисою сучасного мислення, однією з найважливіших типологічних ознак сучасної культури чи не в усіх ключових її аспектах, пов'язаних із творчою діяльністю людини (Сидоренко, 1990). Розгляд різнопланових питань щодо естетичного в дизайні сприяв тому, що окреслилася стрижнева проблема – естетичне поєднання «художності» та «проектності» як двох основоположних принципів проектної культури.

Однією з фундаментальних праць з теми слід вважати дисертаційну роботу «Гене́за проектної культури та естетика дизайнерської творчості» (1990) російського науковця В. Сидоренка. Він запропонував розгляд генези проектної культури як розвиток всередину, до свого духовно-творчого осереддя – художності, яка розгортається в систему естетики проектної (дизайнерської) творчості. На думку науковця, генеза проектної культури має три фази: канон, історична проектна культура і проектна творчість. Виходячи із чого, він запропонував нову парадигму у вигляді типології із трьох естетик: естетики тотожності, естетики нетотожності та естетики завершення. В. Сидоренко окреслив проблематизуючу, визначальну і завершальну функції естетичної рефлексії. Його трійчаста парадигма естетичних принципів формоутворення ґрунтується на доцільності мети, доцільності образу і доцільності сенсу, а в основі наукових розвідок – різочий контраст між двома типами культур: канонічною (усталеною) та проектною (прогресивні зміни).

Теза про те, що естетична рефлексія є унікальною, властивою виключно людині здатністю моделювати соціокультурний світ як людську проблему, як художню концепцію, як цілісний універсум в єдності його об'єктивної доцільності та суб'єктивно-ціннісного переживання, людського осмислення, є ключовою у згаданій роботі. Вона закладена в основу запропонованих типів естетик, в яких дизайнер (художник) усвідомлює себе по різному, зокрема: естетиці тотожності відпові-

дає принцип Я; естетиці нетотожності – принцип Ти; естетиці завершення – принцип Він. Окрім того, кожна з естетик має власні протиставні «полюси», як «високе» та «низьке», або як «акт творення» та «акт руйнації». Так, естетика тотожності включає естетику доцільності та естетику хаосу, а естетика нетотожності – естетику смислообразності та естетику абсурду. Вкрай важливим постає суб'єктивність сприйняття та протиставлення: зовнішнього внутрішньому, монологізму об'єктивного знання – діалогічності смислу, визначеності предмета – здатності перетворюватися з одного в інше. В естетиці тотожності переживається істина, нетотожності – сенс, а в естетиці завершення естетично переживається краса як спосіб художнього бачення, як форма. Таким чином, естетика завершення – це тип рефлексії, який завершує зміст у формі (Сидоренко, 2006).

Необхідно відзначити, що в епоху постмодерну естетика предметно-просторових форм об'єктів дизайну сприймається гранично широко: в кожній конкретній ситуації як цілісний образ емоційно-чуттєвих, раціонально-логічних та композиційно-художніх культурних інтерпретацій. «Я» творця надзвичайно розширює рамки традиційного естетичного досвіду через занурення у віртуальний простір форм, які зачаровують і шокують нереальною пластикою, кольорами, фактурами поверхонь, їх парадоксальними поєднаннями, які часом порушують стереотипи естетичних норм. Естетика дизайн-форм визнається не лише суб'єктивно-інтуїтивною, орієнтованою на художні форми мистецтва, але й об'єктивно-соціальною в її комунікативній функціональності (Бистрова, 2003: 56–64; Бхаскаран, 2006). Втім, важливо зауважити, що увесь пласт розробок естетичного дискурсу дизайну залишає відкритими ряд запитань та не дає на них однозначних відповідей. Наприклад, чим є естетика для дизайну – підґрунтям, стратегією, умовою чи результатом дизайн-діяльності? Де «місце» естетичного в дизайні, межі, в яких воно формується? Чи є процес формування естетичного в дизайні закономірним чи обумовлений суспільними запитамі? А, можливо, – це індивідуально-суб'єктивний вимір дизайн-об'єктів? Що слід вважати чинниками дієвості естетичного в дизайні? І ще багато інших. Усвідомлюючи, що обсяг однієї публікації не дозволяє розглянути всі аспекти проблеми, зосередимося на декількох, які, на думку автора, є ключовими і похідними для вирішення всіх інших. Вказане визначає мету статті: окреслити специфіку естетичного дискурсу дизайну в контексті загальносвітових тенденцій розвитку.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що значимою функцією культури є проектування естетично організованого середовища побутування людей у просторовому, часовому, емоційному, художньому, інтелектуальному, екологічному та ін. аспектах, його наповнення еталонними (зокрема, модними) зразками художньо-культурних цінностей. Власне, через вказану функцію реалізується зв'язок мистецтва із виробництвом, який забезпечує дизайн як «концептуально-проектна метафора нової культурної епохи» (Сидоренко, 2006). У своїй монографії В. Чижиков наголошує, що дизайн своєрідним чином відтворює особливості функціонування предметів, речей у сфері культури, виконує власну культурну місію, «підвищуючи своїми творами ціннісні характеристики оточуючого середовища, асимілюючи в собі багатофункціональні властивості естетичних, художніх і соціальних цінностей культури» (2006: 36), керуючись прагненням до єдності доцільного та осмисленого буття в красі, т. зв. «техне» (Бистрова, 2003: 29-30), відомого ще з часів античності. Він наголошує, що саме таким чином у дизайні проблематизується «естетична універсалія естетичного ідеалу» нового образу світу. Естетичний ідеал «мобілізує здібності дизайнера моделювати соціально-культурне оточення як людську проблематику» (Чижиков, 2006: 385). Результатом подібного моделювання постають суб'єкт-об'єктні відносини між дизайнером-творцем, створеним ним предметним середовищем та його наповненням, які обумовлюють чинники формування естетичної культури суспільства в цілому. Своєю чергою, естетична культура крізь призму споживчих запитів і суспільної думки «корегує» властивості та якості середовища побутування, його предметне наповнення, та утілюється в нових проектах дизайнерів. Цей процес можна визнати не лише циклічним, але, вочевидь, реверсивним. Отже, можемо говорити про те, що *«місце» зародження естетичного в дизайні криється саме в площині суб'єкт-об'єктних відносин людини (дизайнера, потенційного споживача) – об'єкту дизайну (середовища, речі чи комплексу речей тощо).*

Оскільки естетика (від грецьк. Aisthetikos) означає відчувати, чуттєвий, існує безліч думок про природу естетичних цінностей, одна з яких маніфестує: «субстратом естетичного є відношення між людиною і тим або іншим об'єктом» (Бистрова, 2015: 61). Естетика безпосередньо пов'язана з внутрішнім станом людини, з її душею. Коли людина взаємодіє із зовнішнім світом вона

відчуває або гармонію, умиротворення, або стан якоїсь незадоволеності (дисгармонії). Все це залежить від того, які предмети і речі її оточують.

Утім, естетичне в дизайні виступає як цілісне утворення, по відношенню до якого науковці застосовують різні визначення, зокрема: аспект, складова частина... Так, А. Грашин позиціонує «компонент» естетичного в дизайні як естетичні властивості утилітарних речей (об'єктів), розмежовуючи за змістом поняття «об'єкт дизайну» та «річ». Реалізація складного поєднання утилітарно-функціонального призначення речей з високими естетичними вимогами до них, на думку науковця, впливає на зміну методик формоутворення. У формі речі знаходять відображення соціокультурні зв'язки між людиною та об'єктом її діяльності, яким може бути річ, усе предметно-просторове середовище та його наповнення, окремі елементи, процеси, явища, ідеї тощо. Як об'єкт проектування річ набуває особливого статусу і є виразником художнього та естетичного відношення людини до предметного світу (Ковтун, 2017).

Вектор розвитку сучасного експериментального дизайну – емоційного, символічного, концептуально-поетичного, імерсивного, – передбачає, насамперед, наявність виразного візуального ефекту, створення нового образу речі. Відомо, що естетичне сприйняття завжди супроводжується естетичним почуттям, завдяки чому між людиною та річчю формується естетичне відношення. Естетичні властивості, почуття та відношення, на переконання А. Грашина, є «тріадою» критеріїв аналізу естетичного компонента в дизайні. Таким чином, естетика в дизайні позиціонується як естетичний аналіз і естетична оцінка, коли проектування аналізується як концептуальне і символічне, а аналізу підлягає співвідношення міри предмета і людини. Суспільна цінність речі, відображаючись в її формі, стає доступною її сприйняттю і завдяки цьому перетворюється в естетичну цінність. Як естетично досконала, форма речі відіграє роль своєрідної характеристики утилітарної корисності і здатна викликати емоційні переживання – чуттєву оцінку естетичних властивостей. Усвідомлення ж культурної цінності речі відбувається через її образ у процесі сприйняття.

«Дизайн у ХХ столітті став глобальним феноменом, що охоплює найрізноманітніші сфери... Мова дизайну стала універсальним комунікаційним і експресивним засобом, що дозволяє зробити свій вибір у світі необмежених можливостей» – зазначає Л. Бхаскаран (2006: 8). Це вказує на принципову відмінність естетико-художньої та есте-

тико-дизайнерської форми. Естетичну художню форму в мистецтві традиційно позбавляють будь-якого утилітарного змісту, що й становить рубіжний розподіл між мистецтвом і дизайном як самостійними різнохарактерними видами естетичної діяльності. Таким чином, *естетична форма в дизайні оцінюється не лише у виключно художній площині, з точки зору її емоційно-чуттєвого впливу на людину, але й у проекції її соціально-практичної цінності та користі для людини.*

Як відомо, естетика як наука походить від філософії. Це сприяє виведенню найбільш загальних закономірностей дизайну: морфологічних, проектних, комунікативних, естетичних, ціннісних. На переконання Т. Бистрової (2015: 19), значимим є співвідношення теорії дизайну і філософії дизайну, де занурення в емпіричний досвід, узагальнення фактів, осмислення практик – це рівень теорії дизайну. А узагальнення фіксованих у досвіді властивостей до їх межового значення, визначення соціального, культурного місця дизайну, його своєрідності та унікальності, які неможливо спостерігати, а можна лише аналітичним шляхом виявити, становить шлях філософії дизайну.

Філософія дизайну допомагає вичленувати і сформулювати закономірності існування і реалізації дизайну в культурі (Бистрова, 2003: 24). Суттєво, що дизайн є продуктом європейської культури, тому утілює її раціоналізм і систему цінностей, особливо, творчих та естетичних. Його сутність знаходиться в прямій залежності від світоглядних і аксіологічних доміант європейської культури, якій, як відомо, притаманні раціоналізм, аналітичність і системність.

Своєю чергою, прагматичність дизайнерського мислення породжує цілий ряд морально-етичних проблем, зокрема маніпуляцій, організацію сприйняття, моделювання сценаріїв поведінки споживачів, експлуатації естетичних цінностей для досягнення комерційних цілей, наприклад, через практики репрезентацій (Лагода, 2020). Такі спеціалізовані концептуальні дизайн-розробки (репрезентації) мають за мету продемонструвати актуальність, оригінальність, упізнаваність (уникаючи стереотипності), іновативність, критерії яких часто доволі суб'єктивні або розмиті. Ключовим завданням залишається економічна і призначена для користувача ефективність, які дозволяють в ряді випадків цілеспрямовано використовувати «художні» та «нехудожні» прийоми. Однак естетичні завдання при формуванні дизайн-об'єкта не можуть вирішуватися ізольовано від усіх інших. Часом найскладніше побачити, що естетичне в дизайні є зворотною

стороною утилітарного, і навпаки. Не тільки найзручніше оцінюється як гарне і сприяє гармонізації, але красиве сприймається як найбільш зручне, є ним. При цьому утилітарне не заперечується і не відходить на другий план, а приходить до діалектичної єдності з естетичним.

«Дизайн як естетична діяльність – відтворення єдності функції та естетично значущої форми» (Бистрова, 2003: 61). Підкреслимо, що можливість досягнути тотожності естетичних і утилітарно-функціональних характеристик в продуктах дизайну завдячує тому, що естетичні емоції, естетичні переживання невідривно пов'язані з інтелектуальною діяльністю, не випадково їх називають «розумними» почуттями. Так, Т. Бистрова окреслює чотири різних системи уявлень про прекрасне (потворне, гармонійне, виразне), які співіснують в сучасності, істотно ускладнюючи оцінку продуктів дизайну. Її авторська класифікація систем естетичних цінностей включає: традиціоналістську систему цінностей з орієнтацією на канон, стереотип, традицію при низькій активності суб'єкта; класичну – з чіткою, раціонально виведеною системою уявлень про опозицію прекрасного і потворного, про ідеали і т.п. за умов необхідної естетичної вихованості та освіченості суб'єкта, який надає естетичну оцінку; некласичну – з її відмовою від системності і ієрархії цінностей, формуванням «паракатегорій», синтезом мистецтва з іншими видами діяльності і перенесенням акценту на сприйняття цінності суб'єктом; інформаційну, пов'язану з візуалізацією культури, профанацією більшості естетичних цінностей, прагненням до інтерактивності, кліповістю мислення, зниженням ступеня духовності в масових естетичних продуктах при триваючому формуванні розряду умовно-елітарних речей, артефактів, арт-об'єктів (Бистрова, 2003: 62). Напрошується висновок, що йдеться про «різні» дизайни, про «різну» філософію та ідеологію дизайнерської творчості. І це не помилка, якщо вдумливо вчитатися в одну із праць А. Раппопорта – «Третій дизайн» (2006). Таким чином, наступним кроком дослідження може стати співставлення еволюційних змін дизайну в його ретроспективній проекції із трансформаціями та змінами естетичної думки в цілому та естетичного дискурсу дизайну зокрема. Важливо, що окреслені процеси стосуються всіх без винятку видів дизайну та об'єднують їх в єдиному колі естетичних проблем.

Висновки. Підсумовуючи, можна вказати: фахівці з дизайну працюють над проектами окремих речей і комплексами виробів, які мають загальнолюдське значення, та враховують об'єктивні

утилітарні потреби людей, звертаючись до глибинних людських емоцій; працюють над речами, що мають товарну цінність, і реалізують складні соціально-естетичні механізми формування ідеалу, його функціонування в художній культурі. Отже, дизайн володіє чітко вираженим естетичним характером. Оскільки дизайн більшою мірою є матеріально-продуктивним видом творчості, ніж художньо-образним усвідомленням дійсності, дизайнери враховують і стимулюють розвиток емоційно-естетичного сприйняття людьми навколишнього світу, формуючи естетичну культуру, а в її межах – естетику споживання.

Естетику дизайн-форм необхідно досліджувати не ізольовано, а в співвіднесенні з естетичною формою в мистецтві, в загальному ряду культурних естетичних форм. Аналіз усього історичного арсеналу засобів створення естетичних форм, які

емоційно впливають на людину, є, таким чином, тим теоретичним фундаментом, на якому може розвиватися практика сучасного естетичного формоутворення в дизайні. У другій половині ХХ ст. формоутворення предметно-просторового середовища в єдності художньо-утилітарних цілей набуло самостійний вид естетичної діяльності, а дизайн-форми масового і елітарного мистецтва в естетичному дискурсі сучасного дизайну дозволяють пов'язувати предметну і ціннісно-сміслову, творчу та комунікативну, духовну і економічну сторони дизайну.

Тенденції розвитку сучасної культури, дизайну в її межах демонструють зростання значущості естетичного дискурсу в усій повноті його вербального, невербального, а тепер віртуального наповнення. Цей факт потребує системного аналізу і глибинного наукового осмислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну : навч. посіб. Київ, 2004. 240 с.
2. Бхаскаран Л. Дизайн и время. Стили и направления в современном искусстве. Москва : АРТ-РОДНИК, 2006. 256 с.
3. Быстрова Т. Ю. Философия дизайна : учеб.-метод. пособ. Изд. 2-е, перераб. Екатеринбург, 2015. 128 с.
4. Грашин А. А. Компонент эстетического в дизайне утилитарных вещей (объектов). *ВНИИТЭ* : веб-сайт. URL : <https://studylib.ru/doc/4087326/komponent-e-steticheskogo-v-dizajne-utilitarnyh-veshhej--obe...> (дата звернення: 17.05.2021).
5. Естетика : навч. посіб. / Анучина Л. В., Бутова О. К., Уманець О. В., Шило О. В. Харків : Право, 2010. 232 с.
6. Ковтун В. В. К вопросу об эстетической форме в дизайне. *Гуманитарные исследования*. 2017. № 4(17). С. 22–24.
7. Лагода О. М. На «межі» дизайну: критеріальні оцінки і контури поняття «дизайн вражень» в контексті культури споживання. *Науковий вісник НЛУ України*. 2013. Вип. 23.18. С. 321–327.
8. Раппапорт А. Г. Третий дизайн / Период: XX век. Памяти К. А. Кондратьевой : веб-сайт. URL : <https://archi.ru/elpub/91131/tretii-dizain> (дата звернення: 17.05.2021).
9. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : дис. ...д-ра искусствоведе-ния : 17.00.06 / ВНИИТЭ. Москва, 1990. 424 с.
10. Сидоренко В. Ф. Три эстетики. От канона к проекту (1-2): веб-сайт. URL : <https://sergeserov.livejournal.com/512593.html> (дата звернення 17.05.2021).
11. Чижиков В. В. Дизайн и культура : монография. Москва : МГУКИ, 2006. 361 с. URL : <https://studfile.net/preview/5569536/> (дата звернення: 17.05.2021).

REFERENCES

1. Bilodid Yu.M., Polishhuk O.P. *Osnovy` dy` zajnu : navch. posib.* [Fundamentals of design: a textbook]. Kyiv, 2004. 240 p. [in Ukrainian].
2. Bhaskaran L. *Dizayn i vremya. Stili i napravleniya v sovremennom iskusstve.* [Design and timing. Styles and trends in contemporary art]. Moskva: ART-RODNIK, 2006. 256 p. [in Russian].
3. Byistrova T.Yu. *Filosofiya dizayna : ucheb.-metod. posob. Izd. 2-e, pererab.* [Design Philosophy: Study Guide]. Ekaterinburg, 2015. 128 p. [in Russian].
4. Grashin A.A. *Komponent esteticheskogo v dizayne utilitarnykh verez (ob'ektov).* [The aesthetic component in the design of utilitarian things (objects)]. VNIITE : veb-sayt. URL: <https://studylib.ru/doc/4087326/komponent-e-steticheskogo-v-dizajne-utilitarnyh-veshhej--obe...> (data zvernennya: 17.05.2021). Sidorenko V.F. *Genезis proektnoy kultury i estetika dizaynerskogo tvorchestva : dis. ...d-ra iskustvovedeniya : 17.00.06 / VNIITE.* Moskva, 1990. 424 s.
5. *Estetyka : navch. posib.* [Aesthetics: a textbook] / Anuchy`na L.V., Burova O.K., Umanecz O.V., Shy`lo O.V. Xarkiv : Pravo, 2010. 232 p. [in Ukrainian].
6. Kovtun V.V. *K voprosu ob esteticheskoy forme v dizayne.* [On the question of aesthetic form in design]. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2017. # 4(17). pp. 22–24. [in Russian].
7. Lahoda O. *Na «mezhi» dy` zajnu: kry`terial`ni ocinky` i kontury` ponyattya «dy`zajn vrazhen`» v konteksti kul`tury` spozhy`vannya.* [On the "border" of design: criterion assessments and contours of the concept of "impression design" in the context of consumer culture]. *Naukovy`j visny`k NLU Ukrayiny`*. 2013. Vy`p. 23.18. pp. 321–327. [in Ukrainian].
8. Rappaport A.G. *Tretiy dizayn / Period: HH vek. Pamyati K.A. Kondratyeva.* [Third design / Period: 20th century. In memory of K.A. Kondratyeva]. URL: <https://archi.ru/tlpub/91131/tretii-dizain> (data zvernennia: 17.05.2021) [in Russian].
9. Sidorenko V.F. *Genезis proektnoy kultury i estetika dizaynerskogo tvorchestva.* [The genesis of design culture and the aesthetics of design creativity] : dis. ...d-ra iskustvovedeniya : 17.00.06 / VNIITE. Moskva, 1990. 424 p. [in Russian].
10. Sidorenko V. *Tri estetiki. Ot kanona k proektu (1-2).* [Three aesthetics. From canon to project (1-2)]. URL: <https://sergeserov.livejournal.com/512593.html> (data zvernennya 17.05.2021). [in Russian].
11. Chizhikov V.V. *Dizayn i kultura: Monografiya.* [Design and Culture: Monograph]. Moskva : MGUKI, 2006. 361 p. URL: <https://studfile.net/preview/5569536/> (data zvernennya: 17.05.2021). [in Russian].

УДК 930 (655)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-9>

Ольга МЕЛЬНИЧУК,

orcid.org/0000-0001-5852-6433

кандидат історичних наук,

завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Академії рекреаційних технологій і права
(Луцьк, Україна) olga_melnychuk@ukr.net

Людмила МАРКІВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3017-5587

кандидат історичних наук,

доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Академії рекреаційних технологій і права
(Луцьк, Україна) markivska1@ukr.net

Наталія СІРУК,

orcid.org/0000-0003-3504-9368

кандидат історичних наук,

доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Академії рекреаційних технологій і права
(Луцьк, Україна) siruk.nat@meta.ua

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ УКРАЇНСЬКОГО КНИГОДРУКУВАННЯ

У цій роботі узагальнено теоретичні дослідження витоків книгодрукування на українських теренах. У статті порушується проблема існування друкарства на українських землях перед прибуттям Івана Федоровича. У дослідженні здійснено комплексний аналіз основних концепцій (російська/радянська, західна, українська) зародження та розвитку друкарської справи в українських землях у середині XV–XVI ст. Простежується аргументація дослідників ранньої української друкарської справи XV–XVI ст., а також її актуальність для сучасної української науки. Досліджено друкування у дофедорівський період, проаналізовано значення появи кириличного книгодрукування поза межами українських етнічних земель. Дослідження науковцями раніше невідомих та заборононих архівних джерел дає можливість вважати обґрунтованими та достовірними такі факти: друкарська справа поширилася на українські землі не зі Сходу (російських земель), а із Заходу (від німців). Українські дослідники довели, що у Львові існувала українська друкарня до 1460 р., що встановлює офіційну дату заснування українського друкованого слова на 114 років раніше офіційної дотепер дати, тобто часу виходу у світ «Апостола» Івана Федоровича у Львові у 1574 р. Першого українського друкаря, згідно з джерелами, звали Степан Дропан. Івана Федоровича слід вважати фундатором постійного друкарства на українських теренах. На сучасному етапі слід об'єктивно переосмислити життєвий та творчий шлях видатного діяча та просвітника І. Федоровича, становлення його як книговидавця європейського рівня та внесок у поступ в українську друкарську справу та культуру загалом. Особливо гостро проблема постала у зв'язку з гібридною агресією Росії проти України, а саме потребою спростувати гібридні наративи щодо культурних здобутків українського народу, які поширюються у масовій свідомості у ході російської інформаційної агресії в Україні.

Ключові слова: друкарська справа, книгодрукування, Іван Федорович, українські землі, Степан Дропан, дофедорівське друкарство в Україні.

Olha MELNYCHUK,

orcid.org/0000-0001-5852-6433

Candidate of Historical Sciences,

Head of the Department of Scientific Discipline of Documentation and Information Technologies
Academy of Recreational Technologies and Law
(Lutsk, Ukraine) olga_melnychuk@ukr.net

Ljudmyla MARKIVSKA,

orcid.org/0000-0002-3017-5587

Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of Scientific Discipline
of Documentation and Information Technologies
Academy of Recreational Technologies and Law
(Lutsk, Ukraine) markivska1@ukr.net

Nataliya SIRUK,
 orcid.org/0000-0003-3504-9368
 Candidate of Historical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Scientific Discipline
 of Documentation and Information Technologies
 Academy of Recreational Technologies and Law
 (Lutsk, Ukraine) siruk.nat@meta.ua

CONCEPTUAL ISSUES OF THE GENESIS OF UKRAINIAN BOOK PRINTING

In this article theoretical and literary researches of historical roots of publishing on the Ukrainian grounds are generalized. The problem of existence of book-printing on Ukrainian lands before Ivan Fedorovych's coming is investigated. In the paper the complex analysis the main concepts (Russian/Soviet, Western and Ukrainian) of Ukrainian typography origin and development in the middle 15th – 16th centuries are given. Arguments of early Ukrainian book-printing's researchers and their actuality for modern Ukrainian science are researched. The printing process in the period before I. Fedorov is investigated, the significance of the emergence of Cyrillic printing outside the Ukrainian ethnic lands are established. The analysis of the earlier unknown and prohibited archival documents can be considered such facts scientifically proven: the printing came to Ukrainian lands not from the East (from Russians), but from the West (from Germans). Ukrainian researchers proved that there was a Ukrainian printing house in Lviv until 1460. This marks the official date of Ukrainian printing 114 years earlier than the official date – the time of the publication of «Apostle» by Ivan Fedorovych in Lviv in 1574. According to archival sources the first Ukrainian printer's name is Stepan Dropan. Ivan Fedorovych should be considered the founder of permanent printing on Ukrainian lands. It is advisable to impartially reflect on the life and creative path of such prominent enlightener as Ivan Fedorovych, in establishing him as a European-level publisher and his personal contribution in the development of the national culture and printing process on Ukrainian lands. The results of the research show that the problems for our country in this area are also caused by Russia's hybrid war against Ukraine. Refutation of the hybrid narratives of the mass consciousness on the Ukrainian cultural and printing heritage is of special importance for our country in terms of confrontation in the Russian informational aggression at the present stage.

Key words: printing process, typography, Ivan Fedorovych, Ukrainian lands, Stepan Dropan, before Fedorovych printing in Ukraine.

Постановка проблеми. Питання походження українського друкованого слова в умовах сьогодення набуває особливого значення. Відновлення незалежності України у 1991 р. та відстоювання і захист державності та територіальної цілісності від російської гібридної агресії із 2014 р. цілком виправдано ставить на порядок денний необхідність об'єктивного вивчення «білих плям» в українській історії та незаангажованого радянською/російською пропагандою трактування вже відомих фактів щодо існування раннього друкарства на українських теренах.

Гене́за книгодрукування у європейських країнах та у нашій державі є недостатньо вивченою й час від часу з'являються нові факти про національних першодрукарів. Водночас узагальнюючих досліджень у цьому напрямку, які ґрунтувалися б на нових архівних джерелах, у вітчизняній науці немає. Актуалізує вивчення цієї проблематики існування різноманітних та навіть суперечливих концепцій походження українського друкованого слова, які тісно переплелися з радянською спадщиною та політичними проблемами незалежної Української держави. Міфологеми щодо зародження українського друку, які сьогодні толеруються російською та частково українською політичною елітою, продовжують

руйнувати й основи гуманітарної політики України й нівелювати здобутки українського народу. Окрім того, наявна низка інших проблем політичного, економічного та культурного характеру (гібридна війна РФ проти України; відсутність комплексних, своєчасних та послідовних програм декомунізації та дерусифікації українського інформаційного поля; промоції української книги та видатних авторів і друкарів тощо), які негативно впливають на поступ друкарської галузі загалом та вивчення цієї проблематики зокрема. Тому дослідження витоків українського друкування є актуальним для України й викликає зацікавлення з боку державних діячів, науковців та громадськості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема витоків українського книгодрукування досліджувалася вітчизняними науковцями І. Огієнком, О. Мацюком, Я. Запаском, Я. Ісаєвичем, М. Тимошиком, О. Каракоз та іншими. Фахівці узагальнили внесок І. Федоровича у книговидавничу справу, виявили та проаналізували документи, які по-новому розкривають генезу друкарства на українських землях у дофедорівський період (зокрема, друкарні С. Дропана), започаткували наукові дискусії щодо періоду зародження книгодрукування та постатей перших українських друкарів.

Метою роботи є розкриття сутності та особливостей основних концепцій виникнення книгодрукування на українських землях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виникнення та подальший розвиток друкарства на українських теренах відрізнявся від аналогічних процесів у європейських країнах. Відносно пізніший вихід на історичну арену українського друкованого слова та вузький ринок друкованої продукції загалом були зумовлені політичними, соціально-економічними, релігійними особливостями поступу українських земель (Макарова, 2008: 9). Нестача документальних підтверджень щодо початків українського друкарства, а також вище перелічені аспекти зумовили виникнення різноманітних концепцій появи друкарства та першодрукарів на українських теренах.

Фундаментальним твердженням *російської/радянської концепції* є започаткування друкарства в Україні І. Федоровим (Федоровичем). Будучи першодрукарем на російських землях (1564 р.), він прибув у Львів, започаткував у цьому місті друкарню та видав у 1574 р. першу свою книгу «Апостол». Саме цей рік, згідно з російською концепцією, і є датою заснування книгодрукування в Україні (Тимошик, 2007).

Прихильники цієї теорії стверджують, що на українські терени друкування було «принесено» «просвітником» І. Федоровим з російських земель. Ця концепція була складовою радянської міфологеми про єдність «братніх» слов'янських народів – російського, білоруського та українського. До того ж останні два й дотепер упереджено вважаються «молодшими», які переймали досвід «старшого брата», в тому числі й в книгодрукуванні. Радянська, а згодом і російська ідеологія відкидала документально підтверджені факти, які їй суперечили, й до сьогодні продовжує існувати. Основним доказом, на думку прихильників цієї концепції, є відсутність чітко датованих стародруків, які засвідчили б про існування дофедорівського друкування на українських землях. Проте і це твердження сьогодні спростовується фахівцями, які оперують низкою документально підтверджених фактів існування ранніх друків, які можна датувати за допомогою непрямих методів визначення місця, часу виходу видання у світ, авторства і так далі. (Тимошик, 2019: 26). Російська концепція походження українського книгодрукування продовжує популяризуватися попри спростування достовірними фактами й на сучасному етапі є компонентом агресивної інформаційної політики РФ стосовно України.

Західна концепція (Є. Бандтке, Д. Зубрицький та інші) цілком відрізняється від російської. Так, її прихильники вважають, що друкарство в Україні поширилося із Заходу, а не з російських земель; відповідно й І. Федоров прибув на українські землі, де вже існувало книгодрукування (Тимошик, 2007). Серед аргументів цієї теорії її розробники використали написи на надгробку І. Федорова та працю друкаря «Апостол». Так, у перекладі надгробний напис засвідчив, що «Іван Федорович, друкар Москвитин, котрий своїм заходом *заведбане друкарство обнови*, умер у Львові...». Експерти стверджують оригінальність цього джерела, а також той факт, що «обновити» можна лише те, що вже існувало до приходу І. Федоровича (Босак, 2011: 5–6). Дослідники звернули увагу і на текст «Апостола», виданого І. Федоровичем, зокрема: «когда вселшумися въ преименитомъ градѣ Львовѣ, яко по стопамъ ходяще топтанымъ нікогсго богоизбранна мужа начахъ глаголати в себѣ молитву сію» (Тимошик, 2007). Даний текст засвідчує про згадку самим І. Федоровичем тих, хто йому передував у сфері друкування книг. Непрямими аргументами на користь цієї концепції дослідники вважають імовірність існування львівської друкарні до приходу сюди І. Федоровича у 1574 р. (у Львові були для цього наявні соціально-економічні та культурні передумови (Босак, 2011: 3).

У зв'язку з вище зазначеним постає необхідність об'єктивного висвітлення діяльності І. Федоровича як друкаря, його внеску у поступ російського та українського друкованого слова. На сучасному етапі вже достеменно відомо, що він не був першопрохідцем у друкарській справі ні на українських, ні навіть російських землях. Адже фахівці довели про існування анонімної друкарні у Московській державі у 1553 р., тобто до початку діяльності І. Федоровича (Андрійчук, 2005: 148). Попри вагомий вклад у книговидавничу справу, І. Федоровича слід вважати фундатором *постійної* друкарської справи на українських теренах (Ісаєвич, 2002: 106).

Грунтовний аналіз цієї проблематики здійснили саме *українські вчені*. Одним із перших російську концепцію витоків українського книгодрукування піддав сумніву І. Крип'якевич («Іван Федорович – перший український друкар» (1918 р.). На думку науковця, І. Федорович прибув на українські землі, коли тут вже існувало друкарство (Литвин, 2011: 532). Першим ґрунтовним узагальнюючим дослідженням цієї проблематики стала праця І. Огієнка «Історія українського друкарства» (1925 р.). У Радянській державі ця робота була заборонена, оскільки суперечила офіційній

ідеології й стверджувала першість виникнення українського друкарства над російським. Лише у 1994 р. її було введено до наукового обігу, що своєю чергою започаткувало фахові дискусії щодо генези та поступу вітчизняного книгодрукування. Відзначимо, що дослідник на основі масиву опублікованих джерел спростував міфологему про заснування друкарства на українських землях І. Федоровичем (Огієнко, 1994; Тимошик, 2007).

Проблема виникнення друкарства на українських теренах має тісний зв'язок із гіпотезою про появу українського книгодрукування за межами українських етнічних земель, а також локалізації перших українських видавництв. Так, існує припущення про існування книговидавничих центрів у Львові, Києві, Острозі чи Грушеві (Андрійчук, 2005: 148). Саме І. Огієнко висловив думку, що слід розділити історію існування українського друку на етапи. Так, першою стадією можна вважати існування друкарень поза українськими етнічними землями, а другою – власне на українських теренах. Дослідник стверджував, що відлік українського друкарства слід починати з 1491 р. Така дата обумовлена, на думку І. Огієнка, появою у м. Кракові замовлених українською громадою у німецького друкаря Ш. Фіоля кирилических книг «Часословець» та «Октоїх». Підтвердженням саме українського походження стародруків були мовні, правописні характерні риси та використання для виготовлення книг рукописів Грушівського монастиря (Черниш, 2010).

Цю гіпотезу підтвердив ще один український дослідник О. Орос. Так, на думку науковця, основи видань краківського друкаря створювалися в осередку с. Грушів (тепер – Закарпатська область), які потім доопрацьовувалися у Кракові. Переконливим аргументом на користь цієї гіпотези став відкритий серед інших архівних документів рукопис-оригінал «Октоїха», який й став основою стародруку Ш. Фіоля (Орос, 1995: 51). Тобто, слов'янське (та й українське) друкування виникло задовго до створення друків Ш. Фіоля (Андрійчук, 2005: 156). Детальний аналіз інших кирилических стародруків Ш. Фіоля («Тріюдь Пісна», «Тріюдь Цвітна», «Псалтир»), який було здійснено О. Оросом, став основою для припущення, що ці видання додруковувалися не Ш. Фіолем через відсутність вихідних даних. Дослідник стверджував про походження цих видань з дофіолівського друкарського осередку, який міг розташовуватися у Грушівському монастирі (Орос, 1995: 52).

На думку Л. Волкотруб, серед слов'янських народів першими друкувати книги стали чехи (1478 р.), другими – українці. З точки зору дослід-

ниці, друкування кирилицею введено вищезазначеними виданнями Ш. Фіоля у 1491 р. (Волкотруб, 2010: 7). Хоча сам видавець був за етнічною приналежністю не українцем, але виготовлені ним друки призначалися для користування саме українцями. На підтвердження цього можна зазначити, що краківські видання на рубежі XV–XVI ст. іменувалися «руськими книгами», які водночас і виготовлялися на замовлення української громади та згодом поширилися на українські етнічні території (Сірополко, 1943).

Отож, гіпотетично перший кирилический друкарський осередок за межами слов'янського світу міг розташовуватися в польському Кракові. Друкарня Ш. Фіоля сьогодні вважається першим центром друкування кирилических видань для українських та суміжних земель, причому поза межами України.

Револьюційною у вітчизняній науці стала наукова розвідка О. Мацюка «Чи було книгодрукування на Україні до Івана Федорова?» (1968 р.). Її основу склали низка відкритих дослідником архівних джерел, зокрема, Центрального державного історичного архіву України у Львові. Згідно з виявленими документами (а саме: «Звернення монахів-василіан монастиря Св. Онуфрія у м. Львові до фіскальної колегії» (23 липня 1791 р.); «Пояснювальна записка провізорів ставропігійного братства» (20 жовтня 1792 р.) у Львові функціонала друкарня С. Дропана з 1460 р., тобто аж за 114 років до прибуття у місто видавця І. Федоровича (Босак, 2011: 4). Оригінальність документів не викликає сумнівів і, таким чином, безсумнівними є аргументи існування львівської друкарні. Остання була у підпорядкуванні згаданого монастиря з 1460 р., коли була отримана в дарунок від власника С. Дропана. Іншими словами, у джерелах згадано й про існування друкарні у Львові до згаданої дати (1460 р.), що підтверджується документально й стабільними прибутками львівського осередку. Виготовлене у цій друкарні «Писання Св. І. Золотоустого» двічі перевидавалося українським шрифтом, а зразок другого видання (1614 р.) навіть віднайдено науковцями (Тимошик, 2019: 31).

Згадки та непрямі свідчення про видавничий осередок С. Дропана фахівці віднайшли й в інших архівних джерелах та наукових публікаціях. Серед них – «Хроніка Онуфріївського монастиря» 1771 р., опублікована М. Гриневицьким. У документі існує згадка про привілей монастирю Св. Онуфрія, наданий 1460 р. вже згаданим С. Дропаном, а також про його згубу (Босак, 2011: 4). Вивчений О. Мацюком інвентар книг у фондах бібліотеки Словітського монастиря (1826 р.) показав наявність у сховищі ранньодатованих україн-

номовних друків: Новий тестамент українською мовою почаївського видання 1511 р.; Тріодіон київського видання 1527 р.; Тріодіон київського видання 1540 р.; Анфологійон львівського видання 1542 р.; Службник львівського видання 1546 р.; Епістоляріон або Апостол львівського видання 1566 р. (Шишкіна, 2011). Отож, у цьому документі було згадано три стародруки львівського видавництва дофедорівських часів, два київських і одне почаївське. Це джерело засвідчило про наявність друкованих видань тодішньою українською мовою задовго до публікації І. Федоровичем «Апостола» у 1574 р. (Тимошик, 2019: 36).

Використання непрямих відомостей про дофедорівські публікації зумовлене відсутністю оригінальних стародруків С. Дропана у науковому обігу (з низки причин вони не дійшли до наших днів). Проте це не означає, що такі видання ніколи не існували, а зумовлено історичними передумовами, малим тиражем та іншими причинами. Так чи інакше, це питання потребує подальшого вивчення, і цілком можливо, що ще невідомі архівні документи з цієї проблематики потребують свого відкриття і вивчення науковцями (Босак, 2011: 7; Шишкіна, 2011).

Отож, нові архівні документи, відкриті та досліджені О. Мацюком, свідчать про існування львівського друкарського осередку з 1460 р. та фундатора українського друкованого слова – Степана Дропана. Ця концепція була підтримана і розширена іншими вітчизняними фахівцями, це: М. Марченко, Г. Сургай, П. Плющ, О. Губко, М. Савка, Я. Запаско та інші. (Андрійчук, 2005: 151). Наприклад, В. Стасенко, Є. Немиров-

ський та інші запропонували власні судження на підтримку цієї теорії, вказавши на наявність в українських землях, зокрема, у Львові матеріально-технічних основ для появи друкарської справи (Макарова, 2008: 9).

Висновки. Таким чином, можна констатувати існування російської, західної та української концепцій генези українського друкарства. Російська концепція стверджувала І. Федорова першодрукарем, який «приніс» з російських на українські землі друкарство (1574 р.). Ряд вчених (Є. Бандтке та інші) вважали, що поширення друкарської справи на українських землях прийшло із Заходу й набагато раніше дати початку діяльності І. Федоровича в Україні, якого вважали виключно засновником постійного друкарства. Низка основоположних праць вітчизняних вчених заперечили твердження радянської концепції про витоки українського друкованого слова. Введення до наукового обігу низки архівних документів та їх вивчення українськими науковцями (І. Огієнко, О. Мацюк, О. Орос та інші) дозволяє стверджувати, що друкарська справа прийшла на українські землі не зі Сходу (тобто Московської держави), а із Заходу (тобто перейнято від німців). Датою появи книгодрукування, за новими джерелами, слід вважати 1460 р., а першопрохідцем у цій сфері – Степана Дропана, який, за віднайденими документами, передав майно друкарні монастирю Св. Онуфрія у м. Львів. Постать та здобутки І. Федоровича сьогодні критично переосмислено вітчизняними науковцями. Його можна вважати не фундатором українського друкованого слова, а лише постійного друкарства на українських теренах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук М. Т. Генеза книгодрукування на теренах України : інформаційна ситуація у вітчизняній історіографії ХХ ст. *Технологія і техніка друкарства*. 2005. № 2 (8). С. 147–157.
2. Босак О. І., Савчук Г. М. Друкарство на українських землях перед прибуттям Івана Федоровича. *Поліграфія і видавнича справа*. 2011. № 3 (55). С. 3–10.
3. Волкотруб Л.М. До питання про історію розвитку книгодрукування. *Сторінки історії*. 2010. Вип. 30. С. 5–13.
4. Запаско Я., Мацюк О., Стасенко В. Початки українського друкарства. Львів : Центр Європи, 2000. 223 с.
5. Ісаєвич Я. Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми. Львів, 2002. 520 с.
6. Каракоз О. О. Історія книги. Київ: Вид-во Ліра-К, 2020. 360 с.
7. Литвин Т. Наукові розвідки Івана Крип'якевича про Івана Федорова. *Записки Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника*. 2011. № 3. С. 531–556.
8. Макарова М. В. Друкована книга XVI–XVIII ст. як фактор спадкоємності духовної культури України: автореф. ... канд. культурології : 26.00.01. Київ, 2008. 24 с.
9. Огієнко І. І. Історія українського друкарства. Київ : Либідь, 1994. 448 с.
10. Орос О. Започаткування слов'янського книгодрукування при Грушівському монастирі. Ужгород, 1995. 94 с.
11. Тимошик М. Перший український друкар Степан Дропан, а не Іван Федорович. *Український інформаційний простір*. 2019. № 2 (4). С. 24–62.
12. Тимошик М. Українська книжка як об'єкт фальсифікацій. *Дзеркало тижня*. 2007. Вип. 40. URL: https://dt.ua/CULTURE/ukrayinska_knizhka_yak_obekt_falsifikatsiy.html
13. Сірополко С. Швайпольт Фіоль – перший друкар слов'янських кирилических книг [за ред. Євгена Юл. Пеленського]. Краків–Львів : Українське видавництво, 1943. 15 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/siropolko-s-shvajpolt-fiol-pershyj-drukar-slov-yanskyh-kyrylivskyh-knyg/>

14. Черниш Н. І. Українське друкарство у студіях Івана Огієнка. *Всеукраїнська асоціація музеїв*. 2010. 22 листопада. URL: <https://cutt.ly/Uh9KQMY>.

15. Шишкіна Є. К. Дискусії навколо питання зародження книгодрукування в Україні. *Переяславська рада: її історичне значення і перспективи розвитку восточнославянської цивілізації: сб. науч. тр.: по матер. 5-й Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 2011*. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/22952>.

REFERENCES

1. Andriichuk M. T. Geneza knygodrukuvannya na terenach Ukrainy : informaciina sytuastia u vitchyznyanii istoriografii XX st. [Genesis of book printing on Ukrainian lands]. *Technologiya i tehnika druzarstva*. 2005. № 2 (8). Pp. 147–157 [in Ukrainian].

2. Bosak O. I., Savchuk H. M. Drukarstvo na ukrayinskykh zemlyakh pered prybuttiam Ivana Fedorovycha [Before Ivan Fedorovich printing process on Ukrainian lands] *Poligrafia i vydavnycha sprava*. 2011. № 3 (55). Pp. 3–10 [in Ukrainian].

3. Volkotub L. M. Do pytannia pro istoriyu rozvytku knygodrukuvannya [Some aspects from history of book printing development] *Storinky istoriyi*. 2010. Vol. 30. Pp. 5–13 [in Ukrainian].

4. Zapasko Ya., Matsyuk O., Stasenکو V. Pochatky ukrainskogo druzarstva [The origins of Ukrainian book printing]. Lviv: Tsentр Yevropy, 2000. 223 p. [in Ukrainian].

5. Isayevych Ya. Ukrainske knygovydannia: vytoky, rozvytok, problem [Ukrainian book printing: origins, development, problems]. Lviv, 2002. 520 p. [in Ukrainian].

6. Karakoz O. O. Istoriya knygy [History of the book]. Kyiv: Vid-vo Lira-K, 2020. 360 p. [in Ukrainian].

7. Lytvyn T. Naukovi rozvidky Ivana Krypyakevycha pro Ivana Fedorova [Ivan Krypyakevych's scientific investigations of Ivan Fedorov]. *Zapysky Lvivskoyi natsionalnoyi naukovoyi biblioteky Ukrayiny imeni V. Stefanyka*. 2011. № 3. Pp. 531–556 [in Ukrainian].

8. Makarova M. V. Drukovana knyga XVI-XVIII st. Yak faktor spadkoyemnosti duhovnoyi kultury Ukrayiny [Printed book XVI-XVIII centuries as a factor of the continuity of spiritual culture of Ukraine] : avtoref. ... kand. kulturologiyi: 26.00.01. Kyiv, 2008. 24 p. [in Ukrainian].

9. Ogiyenko I. I. Istoriya ukrainskogo druzarstva [History of Ukrainian book printing]. Kyiv: Lybid, 1994. 448 p. [in Ukrainian].

10. Oros O. Zapochatkuvannya slovyanskogo knygodrukuvannya pry Grushivsomu monastyri [The origins of the Slavic book printing at the Hrushiv monastery]. Uzhgorod, 1995. 94 p. [in Ukrainian].

11. Tymoshyk M. Pershyi ukrainskyi drukar Stepan Dropan, a ne Ivan Fedorovich [The first Ukrainian printer was Stepan Dropan, not Ivan Fedorovich]. *Ukrayinskyi informatsiynyi prostir*. 2019. № 2 (4). Pp. 24–62 [in Ukrainian].

12. Tymoshyk M. Ukrainska knyga yak obyekt falsyfikatsii [Ukrainian book as an object of falsifications] *Dzerkalo tyzhnia*. 2007. Vol. 40. URL: https://dt.ua/CULTURE/ukrayinska_knizhka_yak_obekt_falsifikatsiy.html [in Ukrainian].

13. Siropolko S. Shvaipolt Fiol – pershyi drukar slovyanskikh kyrylychnykh knyг [Schweipolt Fiol - the first printer of Slavic Cyrillic books]. Krakiv-Lviv: Ukrayinske vydavnytstvo, 1943. 15 p. URL: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/siropolko-s-shvaipolt-fiol-pershyj-drukar-slov-yanskyh-kyrylyvskyh-knyg/> [in Ukrainian].

14. Tchernysh N. I. Ukrainske druzarstvo u studiyakh Ivana Ogiyenka [Ukrainian printing in the Ivan Ogiyenko's researches]. *Vseukrainska asotsiatsiya muzeyiv*. 2010. 22 Nov. URL: <https://cutt.ly/Uh9KQMY> [in Ukrainian].

15. Shyshkina Ye. K. Dyskusiyi navkolo pytannia zarodzhennya knygodrukuvannya v Ukrayini [Discussions on the origin of book printing in Ukraine]. *Переяславська рада: yeyo istoricheskoye znacheniyе i perspektivy rasvitiya vosochnoslavianskoi tsivilizatsii: zb. nauch. tr.* Kharkov, 2011. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/22952> [in Ukrainian].

УДК 766

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-10>

Віктор МИХАЛЕВИЧ,

orcid.org/0000-0003-4847-5833

кандидат культурології, доцент,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *v.mykhalevych@kubg.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ГРАФІКИ САТИРИЧНОГО ЖУРНАЛУ УПА «УКРАЇНСЬКИЙ ПЕРЕЦЬ»

У статті досліджено графічні та змістові ознаки ілюстративного наповнення сатиричного часопису УПА «Український перець».

Ілюстрації повстанського видання висвітлювали питання визвольної боротьби УПА від комуністичних та націонал-соціалістичних загарбників, розкривали сутність антиукраїнської політики тоталітарних режимів на теренах Західної та Центральної України. Ніл Хасевич був провідним художником УПА та разом зі своїми учнями створив гостру сатиричну графіку для «Українського перцю». Основними негативними героями на шпальтах «Українського перцю» стають Сталін та Гітлер, які зображуються з гротескно потворними обличчями та фігурами. В карикатурах сатиричного часопису можна прослідкувати відсилання до таких художніх напрямків як експресіонізм, модерн, кубізм; ілюстратори застосовують метод зооморфізму, порівняння, символізм та алегорію.

У дослідженні розглянуто оформлення часопису «Український перець». Титульна сторінка щорічника має симетричну класичну композицію, при цьому ілюстрація та назва графічно доповнюють одна одну.

У статті проведено порівняльний аналіз графічних та смислових особливостей конкуруючих сатиричних журналів – «Українського перцю» УПА та «Перця» УРСР. Основна ідея, що простежується в ілюстраціях «Українського перця» – суверенітет України та свобода українського народу, а в рисунках «Перця» на першому місці знаходиться пропаганда радянського режиму.

У карикатурах радянського «Перця» українців з відповідною атрибутикою показують як «своїх» (ідеалізованих прокомуністичних «українців») та «чужих» (потворно-гротескних зрадників: «петлюрівців», «бандерівців» та «буржуазних націоналістів»). Зазначено, що стилістично в рисунках «Українського перцю» більше експресіонізму та модерну, а у «Перці» візуальний ряд має вигляд плаката-агітки із лаконічними формами.

Ключові слова: «Український перець», карикатура, ілюстрація, сатиричне видання УПА, пропаганда, оформлення.

Viktor MYKHALEVYCH,

orcid.org/0000-0003-4847-5833

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Fine Arts

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *v.mykhalevych@kubg.edu.ua*

FEATURES OF THE GRAPHICS OF THE UPA SATIRICAL MAGAZINE “UKRAINSKYI PERETS”

The article examines the graphic and semantic features of the illustrative content of the satirical magazine of the Ukrainian Insurgent Army (UPA) – «Ukrainskyi perets».

The illustrations of the insurgent publication covered the issues of the UPA's liberation struggle from communist and National Socialist invaders, and revealed the essence of the anti-Ukrainian policy of totalitarian regimes in Western and Central Ukraine. Nil Khasevych was a leading artist of the Ukrainian Insurgent Army and together with his students he created sharp satirical graphics for «Ukrainskyi perets». The main negative characters in the columns of «Ukrainskyi perets» are Stalin and Hitler; who are depicted with grotesquely ugly faces and figures. In the caricatures of the satirical magazine you can trace references to such artistic trends as expressionism, modernism, cubism; illustrators use the method of zoomorphism, comparison, symbolism and allegory.

The study examines the design of the magazine «Ukrainskyi perets». The title page of the yearbook has a symmetrical classical composition, with the illustration and the title graphically complementing each other.

The article presents a comparative analysis of graphic and semantic features of competing satirical magazines – «Ukrainskyi perets» (UPA) and «Perets» (USSR). The main idea traced in the illustrations of «Ukrainskyi perets» is the sovereignty of Ukraine and the freedom of the Ukrainian people, but in the drawings of «Perets» propaganda of the Soviet regime comes first.

In the caricatures of the Soviet «Perets» Ukrainians with the appropriate attributes are shown as «their own» (idealized pro-communist «Ukrainians») and «others» (ugly-grotesque traitors: «Petliurists», «Banderites» and «bourgeois nationalists»). It is noted that stylistically in the drawings of «Ukrainskyi perets» there is more expressionism and modernism, but in «Perets» the visual series looks like a propaganda poster with laconic forms.

Key words: «Ukrainskyi perets», caricature, illustration, satirical edition of the UPA, satirical edition, propaganda, design.

Постановка проблеми. Гумористична преса ОУН мала важливе пропагандистське значення. У ній висміюється противник, а також недоліки своєї ж організації. Цим самим українські повстанці намагалися протистояти потужній радянській пропаганді, що розгорнулася на території України, особливо в роки Другої світової війни. ОУН брала за приклад Пресову квартиру українських січових стрільців (УСС). В умовах підпілля з обмеженим технічним обладнанням УПА випускала різні періодичні пропагандистські видання (газети, журнали, альманахи, брошури, листівки, плакати) серед яких особливе місце займав журнал гумору й сатири «Український перець», що став своєрідним антиподом радянському «Перцю». Головна ідея повстанських видань, зокрема «Українського перцю», це висвітлення визвольної боротьби УПА, поширення антирадянських та антигітлерівських настроїв серед населення України, протистояння радянським та німецьким окупантам, створення сприятливих умов для активної повстанської діяльності. Завдяки гострим сатиричним текстам та карикатурам, що представлені в «Українському перці», журнал користувався популярністю серед повстанців та населення Західної України.

Уся об'єктивна література стосовно творчості членів ОУН, а пізніше УПА, під час Другої світової війни в УРСР підпадала під заборону. Значних зрушень не відбулося з настанням незалежності, зокрема, це стосується сатиричної графіки оунівців в «Українському перці». Лише останнім часом з'явилася низка праць, в яких об'єктом дослідження є карикатура українських повстанців, яка має не тільки історичну, а й мистецьку цінність. Попри це, донині практично відсутні публікації, де комплексно проаналізована сатирична графіка, її візуальні та смислові якості, а особливо оформлення журналу «Український перець», тому дослідження цієї проблеми сьогодні є вкрай актуальним.

Аналіз досліджень. Для нашого дослідження ми скористалися відповідною літературою. У роботах К. Єремєєвої та О. Маєвського знаходимо аналіз візуальних та змістових особливостей сатиричної графіки у журналах «Український перець» та «Перець». У працях Я. Антонюка та О. Стасюк докладно висвітлена видавнича про-

пагандистська діяльність ОУН 1940-х – поч. 1950-х рр. П. Артимишина та В. Гінда у своїх статтях звертаються до творчості Н. Хасевича під час його роботи у лавах УПА. Не дивлячись на високу якість вищезгаданої наукової літератури, вона містить більш історичні дослідження, а не мистецтвознавчі та культурологічні, що цікавить нас насамперед.

Мета статті. Дослідити графічні та змістові ознаки ілюстративного наповнення сатиричного часопису УПА «Український перець», а також особливості його оформлення. Порівняти візуальні та смислові сторони карикатур «Українського перцю» з його радянським аналогом – «Перцем».

Виклад основного матеріалу. У 1943 році УПА видавала гумористично-сатиричну газету «На злобу дня». Цей досвід висміювання супротивника повстанцями було вдало застосовано в «Українському перці». Точна локація друку сатиричного часопису невідома, бо творці видання дотримувалися строгої конспірації на території Західної України, де діяла УПА з 1943–1945 рр.

Гумористичний журнал «Український перець» видавав центральний провід УПА як орган Головного осередку пропаганди (ГОП) заредакцією Ярослава Старуха (псевдонім «Синій») у 1943–1945 рр. Головним художником повстанського щорічника став Ніл Хасевич. Часопис розповсюджувався по всій Західній Україні, де діяло націоналістичне підпілля серед повстанців і мирного населення. До сьогоднішнього дня збереглося лише три випуски видання – за 1943, 1944 та 1945 роки.

Перед тим як приступити до аналізу ілюстративного наповнення «Українського перцю» розглянемо дизайн повстанського часопису та його технічні особливості.

«Український перець» виходив один раз на рік, друкувався в типографії під красномовною назвою «Смерть гітлерівсько-сталінським катам». Щорічник видавався на аркушах формату 13 см на 23 см, був двоколірним (чорна та червона фарби), кількість сторінок – 10–15, основний зміст – карикатури, шаржі й анекдоти спрямовані проти німецького та радянського режимів.

Загалом на титульних сторінках та у середині видань Проводу та Української головної визвольної ради (УГВР) уникали прикрас та візерунків.

Це ж стосується і дизайну «Українського перцю». Такий підхід пояснювався тим, що видання тиражували у складних умовах, а іноді передруковували лише на друкарських машинках, і складна композиція шпальт могла б заплутати друкаря. Тому верстка була проста – в одну та дві колонки без зайвого декору. Текст набирився простим «Таймсом», у заголовках використовували той же шрифт, що й основний, але крупніший та прописом. Підзаголовки друкували напівжирними рядковими літерами, більшими за основний текст з виносними елементами. Ілюстрації майже усі розміщувалися у тексті (4–10 шт.), при цьому сторінкова карикатура була на титулі.

Назва журналу має декоративний шрифт, який побудований на основі уставного письма та нагадує букви Ніла Хасевича на грамоті митрополита УГКЦ Андрея Шептицького, а також подібний до гарнітур Г. Нарбута та Р. Лісовського, що наслідували традиційні форми давньоруських літер. Візуальна комічність заголовку прослідковується у нахилі літер під різним кутом. Верхній рядок має слово «Український», що розміщене «ввироткою» на чорній хвилястій стрічці. Більш масивне слово «Перець» знаходиться у нижньому рядку та має чорний колір на тлі червоних перців. У № 3 за 1945 р. зовнішній вигляд назви часопису трохи змінюється. Тепер слово «Перець» подається декоративно заштрихованою «ввироткою» на чорній плашці, а слово «Український» – чорне та підкреслене. Замість фонових перців ліворуч домальовується герой – Перець з кумедним обличчям та вусами.

Шрифтові композиції назв гармонійні та виглядають завершеними логотипами. Назва-логотип та головна ілюстрація, що розміщується знизу титулу, розділяються лініями зі слоганом та вихідними даними, які написані легким гротеском. Загалом титульна сторінка має симетричну класичну композицію, а ілюстрація та назва-логотип доповнюють одна одну.

З причини конспірації митці не підписували своїх робіт у «Українському перці», а лише зрідка могли обмежуватися різними псевдонімами. Однак треба відмітити, що ключовим художником повстанців був Ніл Хасевич (псевдонім Бей-Зот, Левко, Рибалка, 333, Старий, Джміль). Н. Хасевич був головним художником та пропагандистом УПА з 1943 р. і до своєї героїчної смерті 1952 р. Свою графіку митець творив у найскладніших умовах, навіть у схронах, або у краївці, нерідко без світла та без спеціального обладнання. Попри те, що Хасевичу доводилося працювати в польових умовах, перебуваючи в постійній небезпеці, він ство-

рив великий творчий доробок (плакати, листівки, облігації, ескізи прапорів, печаток, бланків, бофонів і відзнак підпілля; випустив альбом карикатур тощо). Художник робив ілюстрації до сатиричних журналів УПА «Український перець» та «Хрін». Дереворити Н. Хасевича видавали як окремі листівки, ними прикрашали титульні сторінки періодичних видань і брошур, друкували в альбомах. Сатирична графіка Хасевича відрізнялася символізмом, цікавими продуманими композиціями, виразними силуетами, в міру гротескністю.

Н. Хасевич керував підпільною друкарнею, тому досконало знав технічну сторону творення графічних відбитків та комплексне виробництво видань. Наприклад, графік самостійно виготовляв кліше для друку із вишні. На щастя, до своєї героїчної загибелі Хасевич встиг передати свою майстерність молодим художникам-ілюстраторам, відомих як «Артем», «Мирон», «Свирид».

Перейдемо до аналізу ілюстрацій «Українського перцю».

Сатирична графіка у сатиричному журналі була потужною пропагандистською зброєю УПА, у якій зображувалися серйозні та трагічні речі зі здоровим гумором, який би міг краще переконувати та спонукати українських патріотів до дій, та викривав комуністичну та націонал-соціалістичну диктатури СРСР і Німеччини у часи Другої світової війни. У багатьох карикатурах сталінський та гітлерівський режими митцями УПА зображуються аналогічно ворожими стосовно України.

Популярною виявилася титульна карикатура («Український перець», № 1, 1943 р.), де композиція поділяється на три частини: на перших двох представлений українець у злиднях з портретами Сталіна та Гітлера, а третя частина демонструє заможного українця зі своїм портретом на стіні, що жестом запрошує до накрытого столу. Автор підкріплює зображення креолізованим текстом, перший рисунок з підтекстівкою: «Ані хліба, ні свині, тільки Сталін на стіні» – уособлювало українця у СРСР; другий – «Ані хліба, ні свині, а є Гітлер на стіні» – нацистську «нову Європу»; третій – «Сало є і хрін до нього є, корова, хліб, земля! І довкола все моє, й на стіні в портреті я! – «Самостійну Україну». Тут художник вдало скористався популярним у сатиричних ілюстраціях методом порівняння.

Оригінальністю відрізняється карикатура з двох рисунків: «Дядько Іван прорубується до волі» та «Вітає його райдужна Батьківщина» («Український перець», № 1, 1943 р.). На першому малюнку українець намагається прорубати ворота по обидва боки від яких знаходяться Сталін та

Гітлер з пістолетами. Автор поставив під диктаторами підписи їхніх каральних органів та інших негативних явищ тоталітарних режимів (НКВД, Гестапо, концтабір, рабство, неволя тощо), що говорить про їхню схожість. На другому малюнку українцю вдається збити замок, Сталін та Гітлер повішені, а за воротами як сонце сходить герб України зі словами: «Самостійна Україна» та «Воля». Композиція даної ілюстрації складається із різних блоків, що стилістично відсилає до кубізму.

Наступна експресивна карикатура «На пекельному суді» («Український перець», № 3, 1945 р.) показує Сталіна та Гітлера у пеклі перед дияволом. У цьому зображенні художник застосовує метод зооморфізму: диктатори намальовані у вигляді чортів (голова людини з рогами, а тіло – цапа). Загалом карикатура нагадує офорти Гойї з серії «Капричос» (1799 р.).

Більш просто подана ілюстрація на тему незалежності: «Чия буде Україна» («Український перець», № 3, 1945 р.), де Гітлер та Сталін вказують на українця, який їм у відповідь показує «дулі».

Гітлер був популярним об'єктом висміювання в «Українському перці» (наприклад, голова віслюка у поєднанні зі свастикою, зачіскою та вусами фюрера («Український перець», № 1, 1943 р.). Але все ж Сталін був основною ціллю для гострих карикатур митців українського повстання. Радянського диктатора художники «Українського перцю» малювали в образі хитрого священника, хижого орла («Український перець», № 2, 1944 р.), глиста («Український перець», № 3, 1945 р.) тощо.

Наприклад, титульна карикатура «Ось яким «зверненням» відповідають українські повстанці на більшовицьке звернення до населення Західної України» («Український перець», № 3, 1945 р.): шеренга воїнів УПА повернулася «задом» до Сталіна, який намагається підступно до них «звернутися». Сталін зображений як типовий диктатор – самовдоволений у військовій формі, увішаний орденами та медалями. Художник вдало використовує ритм шеренги солдат на противагу фігурі «вождя народів» та узагальнює малюнок фоновими експресивними штрихами.

Виразно виглядає карикатура «Сталін вирівнює» («Український перець», № 3, 1945 р.), де диктатор пилюю ріже мапу України та Польщі й тим самим позначає кордони майбутньої Радянської України. Автор використовує прийом контрастного масштабування, який був популярним на алегоричних європейських мапах XIX – поч. XX ст. (де на мапі зображувалися різні політичні діячі або образи, що втілювали відповідні країни).

Усе пов'язане з радянською владою, висміювалося у повстанському часописі.

Як приклад, можна навести титульну карикатуру «Послав Сталін Хрущова запрягати Україну в більшовицьке ярмо» («Український перець», № 2, 1944 р.), де зображена велика кумедно-потворна постать Хрущова, що тікає з українського села від повстанців, а вгорі – Сталін з викривленим обличчям ховається за кремлівський мур. Або ілюстрація, на якій показана сцена: українець виходить з туалету, в якому замість паперу використовуються листівки «Звернення уряду УРСР і ЦК КП(б) У до населення Західної України» («Український перець», № 3, 1945 р.). Більш класично виглядає рисунок, на якому в українському селі батько та син готують зброю «зустрічати» московських загарбників («Український перець», № 1, 1943 р.).

Також негативне відношення членів повстанського Проводу стосовно німецьких окупантів можна прослідкувати в карикатурі «Наочний доказ» («Український перець», № 1, 1943 р.): на передньому плані до дерева прив'язаний товстий військовий вермахту, а на задньому плані – воїни УПА з гумором вирішують, що такого німця треба здати в паноптикум. На цьому рисунку прослідковуються модерні рішення, а саме декоративні фактури трави та дерев.

У вищезгаданих карикатурах автори використовують символізм (наприклад, геральдику), різну текстуру (крапку, пряму лінію, фактуру дерева або трави), фігури з експресивною проробкою подаються частіше у повний зріст ніж фрагментарно. Основні впізнані негативні персонажі – це Сталін та Гітлер, що передані в рисунках з гротескно потворними обличчями та фігурами, іноді з використанням прийому зооморфізму. Будова композиції ілюстрацій загалом класична, із застосуванням плашок, ліній, карт, шрифтів, орнаменту, силуетів, що відсилає до модерну та кубізму. Креолізований текст ставиться тільки під основними карикатурами, частіше на титульних. У середині часопису ілюстрації роз'яснюються підзаголовками та поруч в основному тексті.

О. Маєвський зазначає: «Популярність креолізованих текстів, які друкувалися в «Українському перці», була настільки значною, що окремі карикатури перемальовувалися від руки та використовувалися як самостійна ілюстрація...» (Маєвський, 2018: 248).

Спробуємо порівняти «Український перець» з його радянським аналогом – «Перцем» у часи Другої світової війни.

Ідейно радянський та український журнали відрізнялися тим, що комуністична пропаганда

орієнтувалася на ненависть пролетаріату до класових ворогів, що було і раніше у 1920–1930 рр., де головними супротивниками СРСР виступали «імперіалісти», «буржуазія», «українські націоналісти», у той час, як ОУН та УПА просували ідею незалежності України, свободу від сталінського та гітлерівського тоталітаризму. З приводу змісту друкованої сатиричної графіки українських художників-повстанців О. Маєвський зазначає: «Окремі і абсолютно унікальні художні образи, позбавлені ознак тоталітарного мистецтва, створили представники українського самостійницького руху» (Маєвський, 2018: 239).

Основний візуальний матеріал обох журналів у даний період мав політично-соціальний зміст. Хоча головною метою журналу «Перець» була підтримка чинного суспільно-політичного ладу, однак на шпальтах були й більш побуто-розважальні карикатури, але однаково майже усі вони цілком вкладалися у план виконання вказівок партійної верхівки СРСР. На відміну від радянського аналога в «Українському перці» практично відсутня побутова тематика.

Якщо карикатура на «товариша» Сталіна в «Українському перці» була не тільки глузування з тирана, але й основне уособлення тоталітарного режиму, то в «Перці» українці поділялися на «своїх» та «чужих». Чужі – це «петлюрівці», «бандерівці» та інші «буржуазні націоналісти», що в ілюстраціях мали традиційне козацьке вбрання і маркувалися ворожими державними символами, наприклад, свастикою, або тризубом з жовто-блакитним прапором, як елементами військової форми часів П. Скоропадського та П. Петлюри. Найчастіше «чужими» українцями у «Перці» виступали П. Скоропадський, М. Грушевський, С. Петлюра, С. Бандера та інші, які подавалися радянською владою як «прислужники ворогам України». Ці персонажі були потворно-гротескні, або взагалі могли бути позбавлені антропоморфних рис і мали зооморфний вигляд для посилення ефекту ворожості.

Наведемо приклади як у радянському «Перці» показували діячів Української революції та ОУН. В 1943 р. на обкладинці «Перцю» з'явилися П. Скоропадський, А. Мельник та С. Бандера, які одержували гонорар за зраду та відзначали, що нарешті вони всі зустрілись «на спільній платформі, шановні добродії...» (худ. С. Самум, «Перець», № 9–10, 1943 р.). Привертає увагу й наступна серія карикатур «З біографії переміщенця» (худ. С. Самум, «Перець», № 9–10, 1943 р.). В ній послідовно показано, як у 1918 р. куркуля Семена Зайду неможливо витіснили з хутора й він пішов до Петлюри. Після його краху – до Пилсудського.

Потім – до Гітлера у гестапо, а у 1945 р. – в західну зону окупації. З приводу цієї ілюстрації К. Єремєєва зазначає: «Цей приклад розкриває ще один прийом творення образу «чужого українця»: щоб в реципієнта не було жодних сумнівів щодо ворожості персонажа, його потрібно помістити разом з ворогом безсумнівним» (Єремєєва, 2018: 121).

Візуальний ряд обох журналів суттєво відрізнявся. По-перше, ілюстрації «Перцю» кольорові, чіткіші, їх більше. Це пояснюється тим, що «Український перець» створювали у дуже складних умовах без відповідного поліграфічного обладнання. По-друге, стилістично рисунки «Українського перцю» тяжіють до експресіонізму та модерну, у той час, як у «Перці» вони набувають вигляду плаката-агітки також з експресивними елементами, однак мають більш лаконічні форми, що іноді відсилає до конструктивізму.

Треба відмітити, що персонаж перець-людина з'являється в «Українському перці» (№ 1, 1943 р.): козак з перцем замість голови та з великим пером, що символізує зброю. Також голова цього героя присутня на титулі у заголовку-логотипі (№ 3, 1945 р.). У радянському сатиричному часописі персонаж-перець у титульному заголовку з'явиться пізніше.

Висновок. За результатами аналізу ілюстративного матеріалу та оформлення сатиричного видання «Український перець», що виходив в окупованій Західній Україні у період Другої світової війни, можна підсумувати, що візуальний ряд сатиричної графіки «Українського перцю» віддзеркалював головні завдання та програмні засади УПА – боротьбу проти нацистського й комуністичного тоталітарних режимів. Головним художником «Українського перцю» був Н. Хасевич, чия високоякісна сатирична графіка стала ефективною пропагандою для визвольного підпілля УПА. Для більшого ефекту художники «Українського перцю» застосовували у карикатурах різні графічні засоби: зооморфізм, порівняння, символізм, алегорію. Титул часопису має симетричну класичну композицію та гармонійне поєднання головної ілюстрації та назви-логотипа.

Візуальний контент повстанського щорічника «Український перець» та радянського журналу «Перець» відрізнялися як за змістом, так і за графікою. По-перше, у «Перці» прославлялася комуністична влада на контрасті ділення українців на «своїх» – показових костюмованих ідеалізованих «радянських українців» та «чужих» – гротескних «буржуазних націоналістів», які позначалися ворожими символами. В «Українському перці» відстоювалася незалежність України й до того ж

висміювалися основні негативні персонажі – Ста- перцю» тяжіє до експресіонізму та модерну, лін та Гітлер, що уособлювали тоталітарні загарб- а у «Перці» вона більш плакатна, місцями відси- ницькі режими. По-друге, графіка «Українського лає до конструктивізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Я. Протидія Служби безпеки ОУН(Б) політично-пропагандистським та культурно-освітнім заходам радянської влади на території ПЗУЗ (1946–1951 рр.). Український визвольний рух. Львів, 2012. № 17. С. 222–246.
2. Артимишин П. «З автомата стріляти не можу. Моя зброя – різець», – Ніл Хасевич. Локальна історія. Львів, 2021. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/z-avtomata-striliati-ne-mozhu-moia-zbroia-rizets-zhittia-v-kolorakh-krovi-i-chornila-nil-khasevich/>
3. Гінда В. За повстанським художником Нілом Хасевичем радянські спецслужби полювали до березня 1952-го. Gazeta.ua/Країна. Київ, 2012. URL: https://gazeta.ua/articles/history-journal/_za-povstanskim-hudozhnikom-nilom-hasevichem-radyanski-specsluzhbi-polyuvali-do-bereznia-1952go-/425603.
4. Єремєєва К. Бити сатирою: журнал «Перець» в соціокультурному середовищі Радянської України. Харків : 2018. 200 с.
5. Маєвський О. Політичні плакат і карикатура як засоби ідеологічної боротьби в Україні 1939–1945 рр. Київ : 2018. 268 с.
6. Стасюк О. Видавничо-пропагандивна діяльність ОУН (1941–1953 рр.). Львів : 2006. 384 с.

REFERENCES

1. Antonyuk Ya. Protydiia Sluzhby bezpeky OUN(B) politychno-propahandystskym ta kulturno-osvitnim zakhodam radi- anskoi vldy na terytorii PZUZ (1946–1951 rr.). [The combating of Security Service OUN (b) against the political-propa- ganda, cultural and educational measures of the Soviet power in PZUZ (1946–1951).]. Ukrainian liberation movement. Lviv, 2012. № 17. P. 222-246. [in Ukrainian].
2. Artymyshyn P. «Z avtomata striliaty ne mozhu. Moia zbroia – rizets», – Nil Khasevych. [«I can't shoot from a machine gun. My weapon is a cutter», said Nil Khasevych]. Local history. Lviv, 2021. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/z-avtomata-striliati-ne-mozhu-moia-zbroia-rizets-zhittia-v-kolorakh-krovi-i-chornila-nil-khasevich/>. [in Ukrainian].
3. Hinda V. Za povstanskym khudozhnykom Nilom Khasevichem radianski spetssluzhby poliuvaly do bereznia 1952-ho. [The Soviet secret services hunted for the insurgent artist Nil Khasevich until March 1952.]. Gazeta.ua/Kraina. Kyiv, 2012. URL: https://gazeta.ua/articles/history-journal/_za-povstanskim-hudozhnikom-nilom-hasevichem-radyanski-specslu- zhbi-polyuvali-do-bereznia-1952go-/425603. [in Ukrainian].
4. Yermieieva K. Byty satyriou: zhurnal «Perets» v sotsiokulturnomu seredovyshchi Radianskoï Ukrainy. [Beat satire: the magazine «Perets» in the socio-cultural environment of Soviet Ukraine.]. Kharkiv: 2018. 200 p. [in Ukrainian].
5. Maievskiy O. Politychni plakat i karyatura yak zasoby ideolohichnoi borotby v Ukraini 1939–1945 rr. [Political poster and caricature as a means of ideological struggle in Ukraine 1939–1945.]. Kyiv: 2018. 268 p. [in Ukrainian].
6. Stasiuk O. Vydavnycho propahandyvna diialnist OUN (1941–1953 rr.). [Publishing and propaganda activity of the OUN (1941–1953).]. Lviv: 2006. 384 p. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2-311.6.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-11>

Олена ГОРЛОВА,

orcid.org/0000-0002-7702-3222

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри світової літератури

Горлівського інституту іноземних мов

Донбаського державного педагогічного університету

(Бахмут, Донецька область, Україна) *yelena77@ukr.net*

СИМВОЛІЧНИЙ ВИМІР МАРИНІСТИЧНИХ РОМАНІВ Ф. КУПЕРА

У статті розглядаються образи-символи «морських» романів у творчості відомого американського письменника й публіциста першої половини XIX століття Джеймса Фенімора Купера. Серед них авторка виділяє для аналізу романи «Лоцман», «Червоний корсар», «Морська чарівниця», «Морські леви», що належать до так званої мариністичної прози.

Однією зі значних заслуг письменника є створення американського національного роману та його різновидів: історичного, пригодницького, утопічного, сатиричного, соціального тощо. Особливе місце в цьому ряду займає «морський» роман, близький Д. Ф. Куперу своєю морською спрямованістю: письменник кілька років провів на морській службі й пізнав усі тонкощі морської справи.

Як письменник-романтик Д. Ф. Купер прагнув зобразити людину не в повсякденному житті, а у виняткових обставинах: у значущих для світової історії подіях (наприклад, у ранніх «морських» романах – за часів американської революції) або в ситуаціях духовного пошуку й розуміння сенсу життя (у яких знаходяться герої пізніх «морських» романів).

Жанр «морського» роману дав змогу Д. Ф. Куперу створити поетичний образ морської стихії (який не був представлений у попередній американській літературі). Широко застосовуючи в романах романтичну символізацію образів, Д. Ф. Купер тим самим висловив у них важливі для нього світоглядні та філософські смисли, що зробило романтичні «морські» образи-символи невід'ємною частиною поетики створеного Д. Ф. Купером різновиду жанру мари́ни.

Д. Ф. Купер зумів передати своє бачення моря в усій його величчї й красі, могутності й непередбачуваності, відкритості й загаковості. Море в інтерпретації автора сприймається і як символ вічності, і як утілення змінності, і як метафора людського життя, і як дружнє/вороже середовище.

Морські образи виконують важливу функцію у творенні автором художньої картини світу. Мариністичний простір у Д. Ф. Купера символізує й природну стихію, й амплітуду людських почуттів, і складний вир життя, і творче начало, і руйнівну сутність.

Ключові слова: мариністичний роман, образ, романтизм, символ, море, корабель, капітан.

Olena HORLOVA,

orcid.org/0000-0002-7702-3222

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of World Literature

Horlivka Institute for Foreign Languages

of Donbas State Pedagogical University

(Bakhmut, Donetsk region, Ukraine) *yelena77@ukr.net*

THE SYMBOLIC DIMENSION OF F. COOPER'S MARINIST NOVELS

The article examines the images-symbols of “sea” novels in the works of the famous American writer and publicist of the first half of the XIX century James Fenimore Cooper. Among them, the author singles out for analysis the novels “The Pilot”, “The Red Rover”, “The Water-Witch”, “The Sea Lions”, which belong to the so-called marine prose.

One of the significant merits of the writer is the creation of the American national novel and its varieties: historical, adventure, utopian, satirical, social and others. A special place in this series is occupied by the “sea” novel, close to Cooper in its maritime orientation: the writer spent several years in the naval service and learned all the intricacies of maritime affairs.

As a romantic writer D. F. Cooper wanted to portray the man not in everyday life, but in exceptional circumstances: in events significant for world history (for example, in the early “sea” novels – during the American Revolution) or in situations of spiritual search and understanding of the meaning of life (in which the heroes of later “Marine” novels).

The genre of "sea" novel enabled D. F. Cooper to create a poetic image of the sea element (which was not presented in the previous American literature). Widely applying the romantic symbolization of images in his novels, D. F. Cooper thus expressed in them important worldviews and philosophical meanings, which made romantic "sea" images-symbols an integral part of the poetics of D. F. Cooper's variety of marina genre. D. F. Cooper was able to convey his vision of the sea in all its grandeur and beauty, power and unpredictability, openness and mystery. In the author's interpretation, the sea is perceived as a symbol of eternity, and as an embodiment of change, and as a metaphor for human life, and as a friendly/hostile environment. D. F. Cooper's marine space symbolizes both the natural element and the amplitude of human feelings, and the complex vortex of life, and the creative beginning, and the destructive essence.

Key words: marine novel, image, romanticism, symbol, sea, ship, captain.

Постановка проблеми. Символ – одне з найскладніших культурних понять, суперечки про сутність якого почалися ще з давніх часів і тривають до сьогодні. Питання про багатозначність символу, його структуру, про схильність людини до мислення символами зберігають незмінну актуальність. Історія формування поняття й розуміння його сутності включає безліч подій та імен, докладний опис яких вимагав би створення окремої наукової праці.

Коли ми говоримо про символіку у творах літератури, то завжди маємо на увазі наявність безлічі інтерпретацій і трактувань образів і творів у цілому. За рядом численних і часом протилежних один одному значень символу ховається не тільки ідейний зміст твору й філософія життя самого автора, а й «глибина», «нескінченність» і «вічність» твору, те, що дає змогу йому «жити у віках», відкриваючи все нові й нові сенси перед читачами.

Таким чином, символ, маючи безліч прихованих у ньому сенсів (часом протилежних один одному) і володіючи цілісністю у своїй багатозначності, вступає в «діалог» із читачем, який намагається розгледіти ці приховані значення в символічному образі, вкладені в нього автором. При створенні образу-символу автором поступово створюється система взаємопов'язаних значень (за допомогою різних художніх засобів) для вираження будь-яких важливих для нього понять та ідей.

Тому ми аналізуємо авторські символи – символи, які зазвичай базуються на загальнокультурних символічних образах (зрозумілих більшості людей) і несуть у своїй основі їх значення (інтуїтивно вгадуються читачем), але обов'язково отримують нові й часом несподівані сенси, вкладені в них автором.

Аналіз досліджень. Огляд наукової літератури з мариністики Д. Ф. Купера дає змогу відзначити, що сучасними дослідниками (Р. Неєзер, Т. Філбрік, А. Акселрад, Х. Фініт-Аксон, У. Франклин, Д. Морзе, Г. Єлистратова, М. Боброва, В. Шейнкер, О. Наркевич, Ю. Ковальов) проведена чимала робота з визначення основних художніх особливостей «морських» романів письменника (історична основа, американські теми й мотиви, ідеа-

лізація та поетизація образу океану, романтичний герой, деталізація в описах (у тому числі в описі морської справи, боротьби з бурєю, погоні й битв, використання професійних термінів тощо), особливо рання.

Вивчення образів-символів у мариністичних романах Фенімора Купера та їх художніх функцій представлено в науковій літературі досить коротко. Дослідники приділяють увагу характеристиці деяких символічних образів, створених американським автором. Але символіка як така докладно в їхніх роботах не вивчається. Можна знайти тільки важливі, але короткі спостереження, що стосуються цієї теми. При цьому згадки про символ і символізацію часто мають термінологічно розмитий характер (іноді без аргументованого віднесення того чи іншого образу до символів).

Мета статті – виявлення функціональної ролі символіки в «морських» романах Д. Ф. Купера в контексті жанрової своєрідності.

Виклад основного матеріалу. Символ у творах романтиків завжди займав особливе місце, недарма саме в період романтизму зроблені перші спроби дати визначення цьому поняттю і класифікувати символи. Символ виступав як один зі способів вираження романтичної ідеї про існування двох світів і сам представляв, по суті, такий собі «портал» у світ мрій і гармонії, нематеріальний та ідеальний світ душі й Духа.

Приєм символізації допомагав романтикам висловити невимовну, глибоку та незбагненну таємницю життя й існування людини. Нагадаємо, що саме в епоху романтизму зроблені перші спроби більш точно визначити сутність художнього (у тому числі авторського) символу як самостійного явища, яке перестало ототожнюватися з поняттям алегорії.

Романтизм пронизує всю творчість письменника, навіть у пізніх романах Д. Ф. Купера можна знайти риси цього напрямку. Вони також присутні й у «морських романах» письменника, які займають особливе місце в його мистецькому доробку. Недарма А. Ю. Наркевич писав: «Купер – поет моря. Морський роман, що розкриває велич і захопливість морської стихії, з героями-моря-

ками і їхніми прекрасними величними кораблями, з розповіддю, насиченою морськими деталями і морською термінологією, своїм народженням зобов'язаний Куперу» (Наркевич, 1982: 45).

Звісно, Д. Ж. Купер не перший автор, хто звернувся до морської тематики. До нього багато європейських письменників вдавалися до описів моря, морських битв, кораблів, благородних капітанів і піратів. Але Д. Ф. Купер, безсумнівно, першим зробив море самостійним, а іноді й головним, персонажем художнього твору. «Головне в «морському романі» Д. Ф. Купера – морська стихія, її привабливість і жорстокість, її непередбачуваність і примхливість. «Купер ... залишається романтиком моря, його співаком і глашатаєм ... » – пише О. Г. Азар'єв (Азар'єв, 1993: 694). І саме тому Д. Ф. Купер вважається батьком нового жанру, який і прийнято називати «морський роман».

На перший погляд може здатися, що це розважальна-пригодницька література для підлітків, яка не заслуговує на особливу увагу. Але це не так. За майстерно вибудованим сюжетом (який майже завжди в основі має реальні історичні події, що розповідають нам про історію формування Америки) криється глибока філософія життя, розкриваються вічні теми і проблеми, естетичні категорії краси й гармонії світу, які передусім криються в образах-символах. При цьому кожен образ може бути символічним і приховувати в собі безліч сенсів, так як саме мистецтво для письменників-романтиків було процесом символізації, яке давало змогу створювати інші світи, руйнувати простір і час, виводити за межі тілесного, що й було метою творчості.

У «морських романах» Д. Ф. Купер в основному використовує морську символіку, яка багато в чому перегукується із загальноромантичними образами-символами. Аналізуючи ці образи, спробуємо розкрити основні значення символів, що зустрічаються в романах та іноді об'єднують їх. Такі художні символи є проявом «авторського слова» у творі, а їх аналіз дає змогу глибше зрозуміти підтекст та ідею твору, заглянути за його рамки, простежити інтертекстуальні зв'язки.

Першим найбільш яскравим символом, який об'єднує всі романи, є МОРЕ, що по-особливому подано в мариністичних романах Ф. Купера. При цьому необхідно врахувати, що для американської культури головним морським символом був образ Атлантики, що втілював не тільки морську стихію, а й нові країни, які омиваються другим за величиною океаном, – насамперед вільні США. Словосполучення «перетнути Атлантику» отримало символічне трактування – переплисти океан

і опинитися в державі, у якій можливе щасливе й чесне життя.

Море (у різних станах: і штилю, і бурі) насамперед є символом свободи, так як протиставлялося суші – світу правил, законів та умовностей. Море дарувало не тільки фізичне (в океані немає видимих кордонів), а й внутрішнє духовне звільнення, часто символізуючи дорогу й мандри, що ведуть до пізнання самого себе і сенсу життя. Тому й морська подорож часто символічно уявлялася як можливість побачити світ в істинному світлі, отримати духовне осяяння та просвітлення.

Спочатку перед нами виникає опис морських просторів, створюється образ прекрасної, спокійної, іноді навіть «сплячої» стихії, що кличе людину в дорогу, як, наприклад, у романі «Морська чарівниця»: «Почти неощутимая вечерняя прохлада шла со стороны океана, необъятная ширь которого, разделенная песчаной косой, была совершенно спокойной; но его грудь тяжело вздымалась и опадала, словно кто-то огромный спал там, внизу, мирным сном. Раскинулась широкая и пустынная водная гладь. Даже морские птицы, сложив усталые крылья, спокойно спали на воде. Широкий простор океана казался огромной необитаемой пустыней или загустевшим и более материальным двойником небесного свода, нависавшего над ним. Глубокая тишина по-прежнему царила вокруг, и дремлющий океан дышал тяжело и равномерно» (Купер, 1992: 36).

Але як тільки корабель відпливає від берега, море прокидається, стає «живою істотою»: «Белые хлопья облаков, которые все утро неподвижно стояли над землей, стали быстро собираться в темную и плотную тучу, которая низко нависла над устьем реки, грозя вскоре затянуть все небо. Шум прибоя стал сильнее, и набегавшие волны чередовались менее равномерно, чем ранним утром. Все в воздухе свидетельствовало о приближающейся грозе, но пока лишь несколько редких крупных капель упало на землю с ясного неба, как при сухом шквале. Вода в бухте потемнела, забурлила и стала темно-зеленой; временами казалось, что порывистый ветер злобно ударяет по поверхности воды, словно желая проявить свою мощь» (Купер, 1992: 93).

Море – це вже не просто фон, на якому розгортаються події, це самостійна дійова особа твору, яка бере активну участь у долі героїв. Одних мандрівників воно не чіпає, а, навпаки, рятує від нападу інших ворожих судів і захищає під час бурі. Іноді воно навіть спеціально створює шторм, щоб уберегти улюблений корабель (так, буря не дає можливість кораблю англійського

офіцера Ладлоу захопити корабель контрабандистів у «Морській чарівниці»). Але інших мандрівників море нещадно губить, топить, спалює і поглинає як якась міфічна істота (згадаємо, ще в міфах стародавньої Греції море приховувало страшних чудовиськ, створювало перешкоди у вигляді самохідних скель, тобто розпоряджалося життям людини і її долею, щоправда пояснюючи владою Посейдона). Таким чином, море перетворюється в образ-міф і, відповідно, в образ-символ (так як, на думку А. Ф. Лосева, міф – це завжди символ (Лосев, 1995: 125)).

Тобто море стає символом некерованої стихії, так би мовити, судді, ката, який тяжіє на долею. Так, герой «Червоного корсара» повіряється по морю, як Одісей, що шукає свою Ітаку – свій ідеал прекрасної домівки, незалежної від Великобританії й інших європейських країн землю – Сполучені Штати Америки – те, за що він бореться й заради чого вмирає. Так, згорає і тоне корабель героя роману «Морська чарівниця», через те що його військове судно переслідувало контрабандистів, які оберігаються морем. На морі виникає любов між героями, тут перетинаються дороги друзів і ворогів (як, наприклад, у романі «На суші і на морі» оповідач випадково зустрічає на чужому кораблі свого друга Мрамора), тут герої пізнають життя, проходять через перешкоди, щоб досягнути життєві істини.

Саме тому море – це ще й символ людського життя взагалі. Після шторму раптом починається гроза. Несподівана буря і шторм обрушуються на героїв (наприклад, у романі «Червоний Корсар» боротьба зі штормом виявляється якимось обрядом ініціації для героя, він дивом залишається живий, але доводить свою безстрашність перед цією стихією). З'являються підводні камені, рифи, виростають скелі, пропливають ворожі кораблі. Море змінює долю героїв, як корабель курс. Подолати всі випробування може тільки справжній капітан (розумний, чесний, справедливий, але суворий, що немарнославно і миролюбний). Так, у романах «Морська чарівниця», «На суші і на морі» й інших умирають французькі молоді капітани, що женуться за славою і мало розбираються в тактиці морських битв, які отримали командування не за хорошу службу, а за знатне походження.

Море – частина великої природи, і той, хто знаходиться в гармонії із цією стихією, захищений, а того, хто порушує гармонію війною і руйнуванням, море ніколи не пощадить. Море протегує тільки справжнім морякам, для яких виявляється ще й учителем, воно виховує людину, гартує його,

показуючи справжні цінності життя. М. Боброва пише про це: «Море – захисток і водночас школа, у якій щогодини перевіряються воля, зібраність, мужність, стійкість людини» (Боброва, 1967: 107).

Тому неоднозначним стає й образ КАПІТАНА корабля. Він не просто герой роману, він символ порядку на морі. Мудрість капітана й дисципліна, яку він ніколи не порушує, рятують моряків. У його образі можна побачити й символ «мудрого управителя в політичному устрої Америки», де море – натовп людей, що шукають свого правителя (Розе, 2004: 126). Але капітан часто опиняється поза законом (корсаром або контрабандистом). Море для нього – це свобода, «символ ... моральної чистоти, безкорисливості. Берег – царина умовностей, розважливості» (Боброва, 1967: 111). Тому герої люблять море й не уявляють своє життя без нього. Так виникає ще одне значення: море – ідеальний світ, де людина по-справжньому вільна й незалежна.

Образ капітана завжди нероздільно злитий з образом його КОРАБЛЯ. Корабель – найвірніший його друг. Разом вони – «чудова майже одухотворена істота» (Боброва, 1967: 108). Коли інші кораблі терплять крах: хвилі зносять щогли, підводні камені утворюють пробоїни, вітер рве вітрила – корабель головного героя пропливає поруч абсолютно цілим і неушкодженим, ніби під якоюсь невидимою ауру. Перед скептично налаштованими персонажами відбувається явище дива на землі, чарівництва: той, хто охороняється вищими силами, невразливий. Саме море захищає його, а корабель несе свою службу цій стихії. Він також і невловимий: ніхто не може наздогнати й захопити судно, чому жителі островів уважають його примарою або грою уяви моряків. Так, у «Морській чарівниці» англійський офіцер ганяється за кораблем контрабандистів і не може зловити його: то таємничому кораблю допомагає вітер, то, навпаки, повна відсутність вітру, а коли корабель офіцера перекидає вихід контрабандисту з бухти, буря обрушується на англійський фрегат: «Шквал всей своей мощностью обрушился на паруса. Ладлоу забыл обо всем, все его помыслы, как и подобает истинному моряку, теперь поглотила судьба его судна. Бухта покрылась белой пеной, завывал и гудел ветер, все рокотало и бесновалось, грохоча, словно тысяча телег. «Кокетка» накренилась под натиском шквала, волны переклестывали через борт, вода заливала палубу сквозь подветренные шпигаты, и высокие мачты судна наклонились к поверхности бухты, едва не окуная концы реев в воду» (Купер, 1992: 97–98).

Під час боротьби матросів за збереження судна і своїх життів таємнича бригантна контрабандистів просто зникає: «Видимість уллучилась, и сквозь сетку дождя можно было рассмотреть берег. Казалось, что в один миг ночь сменилась днем. Люди, проводшие на море всю свою жизнь, глубоко и облегченно вздохнули, сознавая, что опасность миновала. И теперь, когда прошла первая тревога, они вспомнили про цель своего преследования. Все посмотрели в сторону бригантини, но она исчезла словно по волшебству» (Купер, 1992: 98).

Таким чином, корабель стає окремим персонажем твору, письменник говорить про нього як про живу істоту і створює образи-легенди. Звідси й назви романів: «Червоний корсар», «Морська чарівниця», «Морські леви» тощо. При цьому багато рядків присвячено опису ідеального судна: автор і герої милуються ним (чого вартє, наприклад, порівняння корабля, що з'явився на гори-

зонті, з блискучою на сонці павутинкою в романі «Морська чарівниця»). Корабель – символ «морської» краси, а також майстерності людини, яка створила його, і таланту капітана, що керує ним.

Висновки. Д. Ф. Купер, як батько американського жанру «морського роману», один із перших описав життя людини на воді, створив яскравий глибокий символічний образ моря, описав красу цієї величної стихії, якою він захоплюється разом зі своїми героями на сторінках романів. Крім того, три описані тут образи-символи (море, капітан і корабель) відіграють важливу роль в інтерпретації творів письменника. У нескінченному ряді значень символів розкривається філософія життя самого автора: ми бачимо, як змінюється доля героїв, як гинуть одні й виживають інші, як багато вирішує випадок. Але водночас ми усвідомлюємо віру автора в людину, у її найкращі якості, у красу світу, а також у гармонію всього створеного на землі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарьев О. Г. От составителя. *Купер Дж. Ф. Избран. соч.* : в 9 т. Москва : ТЕРРА, 1993. Т. 7. 699 с.
2. Боброва М. Н. Д. Ф. Купер. Очерки жизни и творчества. Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1967. 212 с.
3. Купер Д. Ф. «Морская волшебница» или Бороздящий океаны. Москва : Правда, 1992. 394 с.
4. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. Москва : Искусство, 1995. 320 с.
5. Наркевич А. Ю. Послесловие. *Купер Д. Ф. Морская волшебница, или Бороздящий океаны.* Одесса : Маяк, 1982. 376 с.
6. Розе Е. Е. Художественные особенности диалогии Д. Ф. Купера о современности «Дома» и «Домой» : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.03. Великий Новгород, 2004. 207 с.

REFERENCES

1. Azar'ev O. N. Otsostavytelia. Kuper Dzh. F. Yzbran. soch. v 9 t. [Cooper J.F. Elected. op. in 9 vol.] Moskva : TERRA, 1993. T. 7. 699 s. [in Russian].
2. Bobrova M. N. D. F. Kuper. Ocherkyzhizny y tvorchestva [D.F. Cooper. Essays on life and work]. Saratov, Pryvolzh. kn. yzd-vo. 1967. 212 s. [in Russian].
3. Kuper D. F. «Morskayavolshebnitsa» ili Borozdyashchiyokeany [The Water-Witch: or the Skimmer of the Seas]. Moskva, Pravda, 1992. 394 s. [in Russian].
4. Losev A. F. Problema simvola i realisticheskoye iskusstvo [The symbol problem and realistic art]. Moskva, Iskusstvo, 1995. 320 s. [in Russian].
5. Narkevich A. Yu. Poslesloviye. Kuper D. F. Morskaya volshebnitsa, ili Borozdyashchiy okeany [The Water-Witch: or the Skimmer of the Seas]. Odessa: Mayak, 1982. 376 s. [in Russian].
6. Roze E. E. Khudozhestvennyye osobennosti dilogii D. F. Kупera o sovremennosti «Doma» i «Domoy» [The artistic features of D. F. Cooper on the modernity of «Home» and «Home»]: Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.01.03. Velikiy Novgorod, 2004. 207 s. [in Russian].

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-12>**Олена ГУЦАЛО,***orcid.org/0000-0002-1959-3219**аспірантка кафедри української та зарубіжної літератури**Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**(Кропивницький, Україна) alena_mailkr@ukr.net***КІНЕМАТОГРАФІЧНИЙ КОД В ОПОВІДАННІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА
«ЧУДНИЙ ЕПІЗОД»**

У статті зроблено спробу окреслити проблему взаємозв'язку кіномистецтва та літератури. Як результат детального опрацювання теоретичного матеріалу нами з'ясовано, що, маючи різні способи подачі інформації, ці два види мистецтва мають на меті естетично вплинути на читача.

Зазначено, що задовго до появи кіноіндустрії письменники тяжіли до використання у творах прийомів і засобів, подібних кінематографічним: опис природи (як підготовчий психологічний інструментарій для сприйняття наступної трагічної/радісної картини), колір, «озвучені» внутрішні монологи героїв тощо. Тобто художні деталі, образи-символи, ліричні відступи сприяли візуалізації, оприявленню зображеного в тексті твору, безперечно, свідчить про їх художню цінність.

Творчий доробок Володимира Винниченка має високе естетичне значення й не одне десятиліття є об'єктом зацікавлення та прискіпливого вивчення літературознавцями, психологами, істориками, мистецтвознавцями. Але сьогодні кінематографічний код текстів митця, а саме кінопоетика малої прози, усе ще залишається мало-дослідженою.

У процесі опрацювання низки статей, наукових робіт, що торкалися вищезазначених аспектів творчості цього неординарного письменника, ми з'ясували особливості класифікації крупності планів.

Об'єктом дослідження стало оповідання письменника-модерніста Володимира Винниченка «Чудний епізод». Виокремивши лише один із багатьох кінематографічних аспектів, які можуть виявлятися в художніх творах, – план, ми зосередилися на тих фрагментах тексту, які найповніше розкривають кінематографічне мислення Винниченка-письменника-психолога-художника. Висвітлено способи створення й ефективність застосування кінематографічного ефекту – саспенс – та окреслено значення цього прийому для портретного зображення героїв твору.

У результаті проведеного нами аналізу тексту ми дійшли висновку, що, майстерно володіючи вмінням використовувати «новітні технології», Володимир Винниченко заявив про себе як про письменника-модерніста, який значно випередив свій час: його твори стали помітним явищем української літератури «кінематографічного» періоду.

Ключові слова: кіномистецтво, кінематографічний прийом, план, саспенс ефект, оповідання.

Olena GUTSALO,*orcid.org/0000-0002-1959-3219**Postgraduate Student at the Department of Ukrainian and Foreign Literature**Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University**(Kropyvnytskyi, Ukraine) alena_mailkr@ukr.net***THE CINEMATOGRAPHIC CODE IN VOLODYMYR VYNNYCHENKO'S STORY
“THE WONDERFUL EPISODE”**

This article attempts to outline the problem of the relationship between cinema and literature. As a result of detailed elaboration of the theoretical material, we found that having different ways of presenting information, these two types of art are intended to aesthetically influence the reader.

It is noted that long before the emergence of the film industry, writers tended to use in their works techniques and tools similar to cinema: a description of nature (as a preparatory psychological tool for perceiving the next tragic / joyful picture), color, “voiced” internal monologues heroes, etc. That is, artistic details, images-symbols, lyrical digressions, unequivocally, contributed to the visualization, manifestation of the work depicted in the text, which undoubtedly testifies about their artistic value.

The creative work of Volodymyr Vynnychenko is undoubtedly of high aesthetic significance and has been the object of interest and meticulous study by literary critics, psychologists, historians, and art critics for decades. But today the cinematic code of the artist's texts, namely, the poetics of short prose, still remains poorly studied.

In the process of processing a number of articles, scientific works on the above aspects of the work of this extraordinary writer, we found out the features classification of size of plans.

The object of our study was the story of the modernist writer Volodymyr Vynnychenko "The wonderful episode". Having singled out only one of the many cinematic aspects that can be found in works of art – the plan, we focused on those fragments of the text that most fully reveal the cinematic thinking of Vynnychenko-writer-psychologist-artist. The methods of creating and effective application of the cinematic effect – suspense were revealed and outline the significance of this technique for the portrait of the heroes of the work was outlined.

As a result of our analysis of the text, we concluded that Vynnychenko declared himself a modernist writer who was far ahead of his time – his works became a notable phenomenon of Ukrainian literature of the "cinematic" period.

Key words: cinematography, cinematic reception, plan, suspense effect, story.

Постановка проблеми. Нові соціальні потреби XIX століття, що полягали у фіксації об'єктів у реальному часі, відображенні динаміки життя людства, записі та збереженні певних фактів для наступних поколінь, призвели до появи нового виду мистецтва – кінематографу. Він є одним із визначальних видів мистецтва, бо, незважаючи на технічну складність, поєднує в собі елементи живопису, театру, літератури, музики та хореографії.

Про тісний взаємозв'язок кінематографу й літератури можна стверджувати, беручи до уваги той факт, що обидва види мистецтва направлені на створення ефекту естетичного впливу, проте різними засобами. Якщо в кінематографі цим засобом є зображення, то в літературі візуальність закодована в слові. Тому питання дослідження кінематографічного коду художніх творів заслуговує на особливу увагу серед науковців.

Аналіз досліджень. Дослідженню кінопоетики художніх творів українських письменників присвячені праці сучасних українських дослідників.

Кінематографізм творів Тараса Шевченка у наукових розвідках відкрили Леся Генералюк і Григорій Ключек. Інтерактивність літературної та кінематографічної поетики в повістевій прозі Миколи Вінграновського розглядає Антоніна Гурбанська. Кінематографічно-літературну кореляцію у творах української літератури доби модернізму представлено в працях Сергія Михиди. Дослідженню поетики монтажу та кадру, визначенню засобів художнього впливу на читача присвячені наукові розвідки Анни Покулевської. Ольга Пуніна займається вивченням засобів кіномови в українській художній прозі 20-х – 30-х років XX століття.

Мета статті – виокремити лише один із багатьох кінематографічних аспектів, які можуть виявлятися в художніх творах, – план.

Об'єктом дослідження обираємо оповідання Володимира Винниченка «Чудний епізод».

Виклад основного матеріалу. Створений силою письменницького таланту художній образ тяжіє до візуалізації. Проте антиномічним є питання використання кінематографічних засобів у художній літературі ще задовго до появи кіно.

Як зазначає Анна Мазурак, російський кінорежисер Михайло Ромм досліджував твори художньої літератури з «метою пошуку в них монтажних елементів і різних художніх прийомів, які мають кінематографічну природу» (Мазурак, 2012: 49). Такі твори мають «вроджену» кінематографічність, яка свідчить про їх високу художність.

Майстерно володіючи вмінням досліджувати людську особистість, аналізуючи характери та психологічно мотивуючи поведінку героїв, Володимир Винниченко виявив себе новатором в українській літературі XX століття. У творах письменник порушує теми, що раніше були забороненими (свідомість та інстинкти, мораль і статеві проблеми, честь і зрада тощо). Героями Винниченкових творів стають ті, кого не пожаліло життя, хто опинився в скрутному становищі. Таким чином митець прагнув «привернути увагу читача, розбурхати його душу, довести, що «некрасиві» люди мають право на існування в цьому світі, тим більше що їхні духовні та моральні характеристики часто вищі, достойніші, кращі, ніж у позірно «красивих» (Кобзей, 2015: 9).

В оповіданні «Чудний епізод» Володимир Винниченко показав, як «духовна краса людини може пробиватися крізь панцир потворності, а чисте й прекрасне створіння, позбавлене засобів існування, виявляє свою справжню, далеко не привабливу суть» (Кобзей, 2015: 10).

Розповідь у творі ведеться від імені головного персонажа – молодого чоловіка, художника. У його житті мало місце знайомство з двома абсолютно різними жінками: красунею Наталею та потворною повією.

Текст починається риторичними запитаннями, які звучать з уст головного героя: «Чого сумно стискується серце, коли дивишся на красу? Чому хочеться тужно схопити голову в руки і ридати гарячими сльозами? Чому? А чому в тих сльозах і ніжність є, і радість, і журба, і безнадійність?» (Винниченко, 2020: 384).

Як відомо, цей художній засіб не потребує відповіді у двох випадках:

- 1) вона загальновідома;
- 2) ніхто не знає на неї відповіді або відповіді не існує.

Автор використовує цей мовний зворот, аби привернути увагу читача та показати неординарність ситуації, у якій опинився головний герой.

Одним із елементів кінопоетики є план, тобто система умовного поділу кінематографічного простору. Кожен із них має свою назву, особливості та призначення. Плани розрізняють за розміром, розташуванням і змістом.

Російський теоретик кіно, кінорежисер Лев Кулешов розробив таку класифікацію крупності планів:

- 1) деталь (око людини з бровою та частиною носа);
- 2) крупний план (обличчя людини);
- 3) перший середній план (частина фігури людини до пояса);
- 4) другий середній план (фігура людини по коліно);
- 5) загальний план (людина в рамці кадру на весь зріст);
- 6) дальній план або панорамний (Соколов, 2000: 38–39).

Зображуючи момент першої зустрічі головного героя оповідання «Чудний епізод» з коханою, Володимир Винниченко застосовує деталь як один із видів подачі планів: «А коли вона ввійшла в вагон, коли спокійно зупинились у моїх очах її очі, мені раптом захолонуло в грудях. Мені стало безмірно журно» (Винниченко, 2020: 384). Зачарування красою незнайомки породжує в його душі сум.

Чоловік відчуває лише нещирість стосунків, адже від бідного митця жінці потрібні тільки гроші: «Мені треба грошей, от і все. Ідеали, шукання, великий дух і подвиги можеш лишити у себе» (Винниченко, 2020: 385).

Приголомшений відвертим зізнанням, обмірковуючи почуте, головний герой вирішує прогулятися: «На розі одної вулиці я зупинився. Тут часто я піджидав Наталю. Часто ми проходили тут, щільно пригорнувшись одне до одного. Тут також часто з'являлась одна постать, від якої у нас жалісно й з гидливим страхом стискувалось серце» (Винниченко, 2020: 385).

Драматизм ситуації, у якій опинився центральний персонаж оповідання «Чудний епізод», підсилює кінематографічний ефект саспенсу. Його суть полягає у створенні атмосфери тривоги, напруження «поєднанням багатьох засобів, зокрема операторською роботою (незвичайні кути зйомки, ефект «підглядаючої» камери тощо); музикою та звуковими ефектами (нервовий, гнітючий ритм, використання незвичайних інструментів тощо); художнім оформленням кадру (незвичайністю оточення, підкресленням значущих деталей), а

також численними акторськими й режисерськими засобами (Миславський, 2007: 32).

Як правило, для створення ефекту саспенсу письменники використовують опис природних явищ: «Туман і вулиця були вогкі, холодні, але все-таки тепліші, ніж той клубок, що давив мені груди. І я пішов знов по вулиці, в тумані» (Винниченко, 2020: 386). Оскільки туман символізує невизначеність, небезпеку, то в читача виникає напруження щодо подальшого розвитку подій.

Наступний абзац оповідання підкреслює ще більшу майстерність Володимира Винниченка у змалюванні вищезазначеного ефекту: «І раптом зо мною хтось порівнявся. Я озирнувся. То була та сама істота, яку ми часто зустрічали на цих вулицях. Це було те саме, жалке, страшне створіння, яке викликало в нас якийсь містичний страх і бажання ще тісніше пригорнутись одне до одного» (Винниченко, 2020: 386). Кроки за спиною, лексеми «істота» та «жалке, страшне створіння», відчуття «містичного страху» та бажання тілесного контакту нагнітають напруження в сюжеті оповідання.

Спробуємо детально проаналізувати зустріч головного героя оповідання з повією, узявши до уваги кінематографічний прийом зміни планів.

Концентруючи увагу читача на зображенні обличчя, очей і губ героїні у світлі ліхтаря, автор досягає ефекту візуалізації, концентрує увагу на персонажа: «Ми раз зустрілись з нею під ліхтарем. Крізь вуаль на нас глянуло таке лице, що мені аж ноги ослабли. Якесь надзвичайно бліде, з вимученими очима, підведеними, як звичайно у всіх проститутток, з намальованими губами, але такого рисунку, який може бути тільки в мертвяка» (Винниченко, 2020: 386).

Загальний план зображення акцентує увагу на одязі жінки. Порівнюючи її пальто із саваном, поховальним вбранням, автор має на увазі те, що під ним криється внутрішня краса: «Вона мовчки повернулась і пішла вперед, майже беззгучно ступаючи по мокрому тротуарі. Сіре пальто, схоже на саван, рівно, не коливаючись, звисало до самої землі» (Винниченко, 2020: 387).

І справді, Володимир Винниченко в описі способу життя потворної жінки використовує принцип дуальності природи особистості. Його героїня живе подвійним життям: уночі ходить містом у пошуках заробітку, а вдень вона творча людина – займається створенням скульптур. Прагнення до високих ідеалів краси мисткині спостерігається й у декорі її кімнати: «На стінах висіло багато гравюр. Це були знімки переважно з класичних речей. Багато роденівських» (Винниченко, 2020: 388).

Випадково зачепивши простирadlo в темному закутку помешкання, головний герой побачив під ним незавершену скульптуру: «... у кутку на двох ящиках стояла нескінчена скульптурна робота. Се була надзвичайно огидлива жінка, така огидлива, що не можна було одірвать очей. Це було щось вражаюче, щось несподівано, дивно-приваблююче, жахливе й разом з тим повне якоїсь таємної туги, солодкої, смокчучої, якоїсь печалі» (Винниченко, 2020: 390).

Реалістична схожість скульптури з тою самою потворною жінкою чомусь нагадала чоловіку його красуню Наталію: «Ах, що ж було в сій фігурі мені так знайоме? Очі? Одвислі, висхлі від розпусти й мук груди? Викривлені звірчними інстинктами щелепи? Губи, в яких стоїть скривлена мука? Чи та туга, та кротка, затаємнена печаль, що якось умістилась десь між губами, десь під низьким лобом, поміж обвислими очима?» (Винниченко, 2020: 391).

З уст мисткині прозвучав секрет одночасної схожості скульптури на двох жінок-антиподів: «У кожної людини є краса й огида. В різних формах... Тільки іноді краса так захована, що не видно. Або огида ховається за красою...» (Винниченко, 2020: 391-392).

Головний герой оповідання «Чудний епізод» після знайомства з повією знайшов відповіді на ті питання, що хвилювали його раніше: «Я справді тепер розумів, чого навіть в найчистіші хвилини

раювання з Наталіною краси моє серце стискувалось невідомим тужним сумом, чого хотілось оплакувать когось чи щось гарячими сльозами і чого в тих сльозах і ніжність була, і радість, і журба, і безнадійність» (Винниченко, 2020: 394).

Емоційне потрясіння від зустрічі та спілкування з потворною жінкою викликають катарсис у молодого митця. Він вивільнює своє внутрішнє напруження, що призводить до кращого розуміння себе та своїх емоцій.

Висновки. Отже, змінюючи усталені форми й засоби портретного зображення героїв художнього, Володимир Винниченко в дусі часу використовує кінематографічні прийоми, які модернізують його тексти та роблять помітним явищем української літератури «кінематографічного» періоду.

На нашу думку, попри прискіпливе зацікавлення літературознавцями творчістю Володимира Винниченка, його оповідання «Чудний епізод», безперечно, маючи високу художню цінність, досі залишається поза увагою науковців. Письменник торкається споконвічного питання співіснування протилежностей: краса в потворному може викликати захоплення, а потворність краси – сум.

Здійснений аналіз оповідання Володимира Винниченка «Чудний епізод» не претендує на вичерпність, оскільки розглянуто лише один кінематографічний аспект – план. Отже, у подальших розвідках ми маємо перспективи для більш детального дослідження взаємозв'язків літератури та кіно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Володимир Винниченко. Анотована бібліографія / упоряд. В. Стельмашенко. Едмонтон, Альберта : Укр. Вільна Акад. Наук у США, Коміс. для вивчення і публікації спадщини Володимира Винниченка, Канад. ін-т укр. студій, Альберт. ун-т., 1989. 760 с.
2. Винниченко В. Щось більше за нас. Мала проза. 1909–1929 / упоряд. С. А. Гальченко. Харків : Фоліо, 2020. 635 с.
3. Кобзей Н. В. «Естетика потворного» в оповіданнях В. Винниченка «Чудний епізод» та «Рабині справжнього». *Філологічні трактати*. 2015. Т. 7. № 2. С. 7–14.
4. Мазурак А. Елементи кінопоетики в художній літературі докінематографічного періоду в інтерпретації Михайла Ромма. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія «Філологія». 2012. Т. 193. № 181. С. 49–53.
5. Соколов А. Г. Монтаж: телевидение, кино, видео : учебник. Москва : А. Дворников, 2000. 242 с.
6. Миславський В. Н. Кінословник : терміни, визначення, жаргонізми. Харків : ХЧМГУ, 2007. 328 с.

REFERENCES

1. Volodymyr Vynnychenko. Annotated bibliography [Vladimir Vinnichenko. Annotated bibliography]. / uporiad. V. Stelmashenko. Edmonton, Alberta : Ukr. Vilna Akad. Nauk u SShA, Komis. dlia vyvch. i publ. spadshchyny Volodymyra Vynnychenka, Kanad. in-t ukr. studii, Albert. un-t., 1989. 760 s. [in Ukrainian].
2. Vynnychenko V. Shchos bilshe za nas. Mala proza. 1909-1929 [Something bigger than us: Little prose. 1909-1929]. / arr. by S. A. Halchenko. Kharkiv : Folio, 2020. 633 p. [in Ukrainian].
3. Kobzei N. V. «Estetyka potvornoho» v opovidanniakh V. Vynnychenka «Chudnyi epizod» ta «Rabyni spravzhnoho» [«Aesthetics of the Ugly» in V. Vynnychenko's stories «Wonderful Episode» and «True Rabbi»]. *Filolohichni traktaty*. 2015. Vol. 7, no. 2. P. 7–14 [in Ukrainian].
4. Mazurak A. Elementy kinopoetyky v khudozhnii literaturi dokinematohrafichnoho periodu v interpretatsii Mykhaila Romma [Elements of film poetics in the fiction of the pre-cinematographic period in the interpretation of Mikhail Romm]. *Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademii»]*. Ser. : Filolohiia. 2012. Vol. 193, no. 181. P. 49–53 [in Ukrainian].
5. Sokolov A. H. Montazh: teleydenye, kyno, vydeo : uchebnyk [Editing: TV, cinema, video: textbook]. Moskva : A. Dvornikov, 2000. 242 s. [in Russian].
6. Myslavskiy V. N. Kinoslovnnyk : terminy, vyznachennia, zharhonizmy [Film dictionary: terms, definitions, jargons]. Kharkiv : KhChMHU, 2007. 328 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111'37:811.161.2'37]:664.66
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-13>

Ольга ЗАЛУЖНА,
orcid.org/0000-0002-7929-6769
кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри англійської філології
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) olgazaluzhna@gmail.com

Дар'я НОВОЖИЛОВА,
orcid.org/0000-0002-6363-6634
магістрантка кафедри англійської філології
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) novozhylova.d@donnu.edu.ua

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ «ХЛІБОБУЛОЧНІ ВИРОБИ» В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Статтю присвячено вивченню семантичних особливостей фразеологічних одиниць із гастрономічним компонентом «хлібобулочні вироби» на матеріалі англійської та української мов. Предметом дослідження є семантичні особливості фразеологізмів англійської та української мов, у структурі яких присутній семантичний компонент «хлібобулочні вироби». Емпіричний корпус дослідження становить 225 одиниць, обраних методом суцільної вибірки з лексикографічних джерел англійської (161 одиниця) та української (64 одиниці) мов.

Установлено, що кількість лексичних компонентів на позначення хлібобулочних виробів, задіяних у формуванні аналізованих ФО, у цілому співпадає в обох мовах: 4 одиниці в англійській мові (*bread* 'хліб', *pie* 'пиріг', *cookie* 'печиво', *cake* 'торт') і 3 – в українській (хліб, пиріг, тісто), два з яких є спільними для обох досліджуваних мов: *bread*/хліб і *pie*/пиріг.

В англійській мові найбільшу продуктивність демонструє група ФО з елементом *bread* 'хліб' (58 од., 36%), менш продуктивними є групи з компонентом *cake* 'торт' (46 од., 28,6%) і *pie* 'пиріг' (36 од., 22,4%); найменшою продуктивністю характеризується група ФО з компонентом *cookie* 'печиво' (21 од., 13%). В українській мові значно домінує група ФО з компонентом хліб (42 од., 65,6%), менш продуктивними є ФО з елементом пиріг (14 од., 21,9%), найменш чисельною є група ФО з компонентом тісто (8 од., 12,5%).

Аналіз емпіричного корпусу дослідження дає змогу зробити висновок, що *bread*/хліб є найбільш значущим хлібобулочним виробом в обох досліджуваних лінгвокультурах, утім в українськомовному суспільстві він значно домінує, займаючи майже вдвічі більшу частку корпусу дослідження порівняно з емпіричною базою дослідження в англійській мові. Рівнозначущими для англійськомовної лінгвокультури є *cake* та *pie*, які охоплюють практично рівнозначну частку емпіричного матеріалу (28,6% та 22,4% відповідно). Найменшу вагу у відповідних лінгвокультурах мають хлібобулочні вироби *cookie* (13%) і *тісто* (12,5%).

Ключові слова: фразеологія, семантика, лінгвокультура, гастрономічний компонент, хлібобулочні вироби, англійська мова, українська мова.

Olha ZALUZHNA,
orcid.org/0000-0002-7929-6769
PhD in Philology,
Head of the English Philology Department
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) olgazaluzhna@gmail.com

Daria NOVOZHYLOVA,
orcid.org/0000-0002-6363-6634
Student at the English Philology Department
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) novozhylova.d@donnu.edu.ua

SEMANTIC PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH GASTRONOMIC COMPONENT 'BAKERY PRODUCTS' IN ENGLISH AND UKRAINIAN

The article is devoted to the study of semantic peculiarities of phraseological units with gastronomic component 'bakery products' in English and Ukrainian. The subject of the research are semantic peculiarities of the phraseological units which contain lexical component 'bakery products'. The empirical database comprises 225 units, selected by continuous sampling from lexicographic sources in the English (161 unit) and Ukrainian (64 units) languages.

It is determined that the number of lexical elements denoting bakery products, involved into formation of phraseological units under analysis, mainly coincides, i.e., 4 units in the English language (bread, cake, cookie, pie) and 3 ones in the Ukrainian (хліб 'bread', nupiz 'pie', micmo 'batter / dough'); two out of which are similar for both languages – bread and pie.

The most productive group in the English language is represented by units with the component bread (58 units, 36%), less productive are the groups with the lexical elements cake (46 units, 28.6%) and pie 'nupiz' (36 units, 22.4%); the least productive is the group with the component cookie (21 units, 13%). In the Ukrainian language, the group with the component bread significantly dominates (42 units, 65.6%), less productive are phraseological units with the element pie (14 units, 21.9%), and the least productive is the group representing phraseological units with the component batter/dough (8 units, 12.5%).

The analysis of the empirical database allows to arrive at conclusion that bread/хліб functions as the most valuable bakery product in both languocultures, although in Ukrainian speaking society it significantly dominates comprising nearly twice bigger part of the corpus compared with the English speaking one. Equally significant for English speaking society proved to be cake and pie which include almost identical part of the empirical material (28.6% and 22.4% respectively). The least significant in respective languocultures are bakery products cookie (13%) and micmo 'batter / dough' (12.5%).

Key words: phraseology, semantics, languoculture, gastronomic component, bakery products, the English language, the Ukrainian language.

Постановка проблеми. Фразеологізми та мовні афоризми, які з-поміж іншого включають до свого складу прислів'я, приказки та крилаті вирази (Виноградов, 1977; Кунин, 1996), уважаються мовними одиницями, які найбільш повно та яскраво відбивають національну культуру носіїв мови. Фразеологічні одиниці є одним із найбагатших ресурсів інформації про культурний код носія мови зокрема та світобачення мовної спільноти у цілому, а фразеологічна одиниця «виступає як явище соціально зумовлене, апробоване спільною свідомістю носіїв мови» (Скрипник, 1973: 11). За визначенням І. М. Запужляк, фразеологічні одиниці «кодуєть тривале формування колективного світосприйняття, відбитого в мовній картині світу їхніх носіїв, тому зіставний характер наукових пошуків робить їх промовистим свідченням універсальності й контрасту практичного досвіду націй, їхніх культур, традицій, пріоритетів і асоціацій» (Запужляк, 2021: 16).

Вагомість їжі не тільки як елемента фізіологічної діяльності людини, а і як важливого складника міжособистісної комунікації (Dunbar, 2017; Hyden, 1996) і культурного коду нації (Творун, 2013; Renfrew, 1985) нині не викликає сумнівів, адже цінності загального порядку формуються з найбільш очевидних життєвих потреб людей, до яких, безумовно, відноситься й потреба в їжі (Renfrew, 1985). У свою чергу, продукти харчування та страви в усьому їх обсязі та різноманітті, безперечно, є одним із найважливіших елементів

життєдіяльності народів світу у цілому, що відбивається безпосередньо в мові та комунікативній діяльності кожного її носія (Залужна, 2019).

Хлібобулочні вироби є одним із базових продуктів харчування в сучасному світі, який, згідно з останніми даними, пройшов шлях свого становлення в культурі харчування людства в майже 14,5 тис. років (Arranz-Otaegui, 2018). Із давніх часів, коли представники англійсько- та українськомовні культур перейшли від кочового способу життя до хліборобства та протягом усього наступного розвитку обох суспільств, вагомість зернових сільськогосподарських культур і харчових виробів із них в аналізованих лінгвокультурах невпинно зростала, про що, зокрема, свідчить лексичний склад досліджуваних мов (Творун, 2013; Cocking, 2018).

Отже, актуальність пропонованої наукової розвідки зумовлена потребою зіставного дослідження фразеологічних одиниць (далі – ФО) із гастрономічним компонентом, а саме із компонентом «хлібобулочні вироби», на матеріалі англійської та української мов, адже, урахувавши невпинний розвиток міжкультурної комунікації, нагальною стає необхідність розрізняти культурні особливості й історично сформовані символи, які передають певні значення мовних одиниць, зрозумілих лише носіям мови.

Аналіз досліджень. Термін «фразеологічна одиниця» введений В. В. Виноградовим і мав

використовуватися для позначення тих сполук, які не утворюються в процесі мовлення, а відтворюються за традицією. Отже, відтворюваність, на думку вченого, є основною ознакою фразеологізму (Виноградов, 1977: 139). За визначенням О. В. Куніна, фразеологізми – це стійкі поєднання слів з ускладненою семантикою, які не утворюються за структурно-семантичним моделями змінних словосполучень (Кунин, 1996: 13). Отже, у цій науковій розвідці за робоче прийняте таке визначення: фразеологічна одиниця – це відтворювана одиниця мови з двох або більше слів, стійка за лексичним складом і структурою, яка характеризується цілісним ідіоматичним значенням.

Серед корпусу фразеологічних одиниць чільне місце посідають фразеологізми з гастрономічним компонентом, тобто одиниці в компонентному складі яких наявні слова на позначення продуктів харчування, які відбивають культурні уподобання та етнічні традиції споживання їжі певної лінгвокультури (Левченко, 2005: 154). Питання взаємозв'язку між мовою, культурою і свідомістю неодноразово привертала увагу лінгвістів, серед яких, зокрема, О. М. Галинська, Н. Б. Головіна, О. В. Забуранна, К. І. Мізін, О. С. Пальчевська, Ю. О. Письменна, Т. Н. Федулєнкова та ін.

Під час вивчення фразеологічного складу мови більшість науковців концентруються на вивченні ФО з певним семантичним компонентом у їх складі або за принципом номінації окремих фрагментів дійсності, зокрема найбільшу цікавість становлять фразеологізми, які характеризують людину, про що свідчить значна кількість наукових розвідок, присвячених цій групі ФО (див. роботи О. С. Альошина, К. Ф. Арсєнтьєвої, Ю. В. Білоус, М. В. Гамзюка, А. А. Джелілова, І. Є. Колєснікової, І. М. Кучмана, Д. Маркової, М. А. Охріменко, В. В. Хмари та ін.). Фразеологізми з гастрономічним компонентом також неодноразово ставали об'єктом наукового дослідження (див. публікації за темою Д. В. Єрмакової (на матеріалі французької та англійської мов), Д. К. Іонєску (в англійській і румунській мовах); Л. В. Шаповалової та В. І. Майорєнко (на матеріалі французької мови); Г. Б. Мєлєх (на матеріалі німецької мови); А. Р. Дворнікової, С. П. Лієнєяка, О. В. Тєлєкової (в іспанській мові)). Отже, можемо констатувати, що зіставне дослідження ФО з гастрономічним компонентом «хлібобулочні вироби» на матеріалі англійської та української мов потребують окремого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні кола ФО англійської та української мов із семантичним компонентом «хлібобулочні вироби» з подаль-

шим зіставним аналізом їх семантики та продуктивності виділених груп. Об'єктом дослідження обрано ФО англійської та української мов із гастрономічним компонентом, які репрезентують різновиди хлібобулочних виробів, зокрема англ. *bread* 'хліб', *cake* 'торт', *pie* 'пиріг', *cookie* 'печиво'; укр. *хліб*, *пиріг*, *місто*. Предметом дослідження є семантичні особливості ФО англійської та української мов, у структурі яких присутній семантичний компонент «хлібобулочні вироби».

Емпіричний корпус дослідження становить 225 одиниць, обраних методом суцільної вибірки з лексикографічних джерел англійської (161 одиниця) та української (64 одиниць) мов. Значну розбіжність у кількісних даних можна пояснити тим, що лексикографічна традиція англійсько-ї українськомовних джерел демонструє дещо різні підходи до трактування фразеологізму як мовної одиниці, як наслідок, залучення різних принципів для укладання словників фразеологізмів: сталі вирази різноманітної структури (включаючи прислів'я та приказки) знаходять своє відбиття в англійськомовних джерелах, тоді як українськомовні лексикографічні видання значно вужче підходять до трактування мовних одиниць, які мають статус фразеологічної одиниці мови. Наукова розвідка керується наявними лексикографічними джерелами, не надаючи власного трактування принципам укладання фразеологічних словників у мовах дослідження.

Виклад основного матеріалу. Аналіз ФО з гастрономічним компонентом «хлібобулочні вироби» в англійській мові (161 ФО, 100% емпіричного корпусу дослідження) дає змогу стверджувати, що найбільш уживаними лексичними елементами на позначення хлібобулочних виробів є іменники *bread* 'хліб', *pie* 'пиріг', *cookie* 'печиво' та *cake* 'торт'.

Найбільшу продуктивність демонструє група фразеологізмів, які містять у структурі компонент *bread* 'хліб' (58 од., 36%), що дає змогу зробити припущення, що основною складником англійськомовної гастрономічної лінгвокультури є хліб. Наприклад:

(1) англ. *earn one's daily bread* (LID, 1998) 'заробляти на життя'. У цьому прикладі слово *bread* характеризує прожитковий мінімум, тобто вартісну оцінку споживчого кошика, який містить мінімальні набори продуктів харчування, необхідних для збереження здоров'я людини та забезпечення її життєдіяльності;

(2) англ. *break bread with smb.* (LID, 1998) 'розділяти з кимось їжу'. У цій ФО компонент *bread* має

значення чогось сокровенного та найдорожчого, що можна розділити тільки з найближчими людьми;

(3) англ. *like bread and butter* (LID, 1998) 'як хліб з маслом'. У цій ФО лексема *bread* означає щось цілісне та/або нероздільне або те, що ідеально підходить одне одному.

Кількісний аналіз емпіричного корпусу дослідження демонструє, що наступною за продуктивністю є група фразеологічних одиниць з елементом *cake* 'торт', яка складається із 46 од., що становить 28,6% корпусу дослідження в англійській мові. Наприклад:

(4) англ. *a piece of cake* (LID, 1998) 'щось легке, нескладне'. У цій ФО *cake* виступає на позначення чогось маловартісного, того, що можна збити без особливих зусиль;

(5) англ. *(as)nutty as fruit cake* (LID, 1998) 'бути божевільним'. Ця ФО має гумористичний відтінок значення; дослівно вираз можна перекласти 'дуже насичений горіхами, як фруктовий торт'. Утім, як будь-яка одиниця фразеологічного фонду мови, аналізована ФО має переосмислене значення: у цьому випадку основним компонентом метафоричного переносу є прикметник *nutty*, який, з одного боку, має пряме значення *tasting like or containing nuts* 'той, що має смак або містить горіхи', а з іншого – переносне значення *crazy* 'божевільний';

(6) англ. *sell like hot cakes* (LID, 1998) 'продаватися як гарячі пироги, бути нарозхват'. У цьому фразеологізмі слово *cake* вживається з прикметником *hot*, який використовується для метафоричного переносу, який підкреслює, що свіжовипечені хлібобулочні вироби мають високу популярність серед покупців.

Наступною за кількістю є група ФО з лексичним елементом *pie* 'пиріг' (36 од., що становить 22,4% від загальної кількості вибірки). Наприклад:

(7) англ. *to eat humble pie* (LID, 1998) 'визнати, що хтось помиляється та вибачитися'. Додатковим компонентом семантичної структури цієї ФО є 'велике збентеження або сором', який супроводжує цю подію. У цьому прикладі лексичний компонент *pie* можна трактувати як просвітлення, здатність визнати свої помилки;

(8) англ. *as easy as pie* (LID, 1998) 'щось дуже легке, просте чи інтуїтивне; те, що вимагає дуже мало навичок або зусиль'. У цьому випадку значення елементу *pie* трактуємо як досить легку діяльність; метафоричний перенос будується на порівнянні зі стравою, приготувати яку може кожен;

(9) англ. *cut the pie up* (LID, 1998) 'розділити щось'. У цьому ФО лексичний елемент *pie* висту-

пає на позначення будь-чого цілісного (наприклад, грошової суми), що можна або треба розділити на різні порції.

Найменшою продуктивністю в емпіричному корпусі англійської мови характеризується група ФО з компонентом *cookie* 'печиво' (21 од., 13%). Наприклад:

(10) англ. *tough cookie* (LID, 1998) 'сильна, рішуча людина'. У цьому ФО *cookie* набуває значення рис характеру людини й означає особу, яку не легко залякати, відсторонити чи перемогти;

(11) англ. *smart cookie* (LID, 1998) 'розумна людина'. У цьому випадку лексичний компонент *cookie* метафорично репрезентує людину, яка здатна сприймати інформацію набагато вищу за власний рівень освіти;

(12) англ. *cookie pusher* (LID, 1998) 'людина, яка лестить іншим, керуючись корисливими мотивами'. Дослівно ідіома перекладається як «шттовхач печива», тобто компонент *cookie* означає в цьому випадку не людину (див. приклад (11)), а стиль поведінки особи, репрезентуючи її як таку, що лестить для досягнення власної, як правило, корисливої мети.

Аналіз ФО з гастрономічним компонентом в українській мові дає змогу стверджувати, що лексичними компонентами на позначення хлібобулочних виробів є одиниці з компонентами *хліб*, *пиріг* і *місто*. Загальна кількість фразеологізмів із компонентом «хлібобулочні вироби» становить 64 одиниці (100% емпіричного корпусу дослідження).

Хліб, як національний символ України, відіграє важливу роль у культурі та мові, про що свідчить емпіричний аналіз ФО, адже група фразеологізмів із лексичним компонентом *хліб* домінує в українській мові та складається з 42 од., що становить 65,6% від загальної кількості одиниць дослідження. Наприклад:

(13) укр. *великий хліб* (Ужченко, 1998) 'високий урожай зернових'. Ця ФО використовується в умовах, коли сільськогосподарський урожай зернових рослин перевищує середньостатистичну річну норму;

(14) укр. *дати хліб у руки* (Ужченко, 1998) 'забезпечити кого-небудь роботою, заробітком; допомогти здобути спеціальність, освіту'. У цій одиниці лексичний елемент *хліб* репрезентує заробіток або професію, яка покликана допомогти особі мати необхідний мінімум для проживання;

(15) укр. *жити та хліб жувати* (Ужченко, 1998) 'вести матеріально забезпечений спосіб життя'. У цьому прикладі компонент *хліб* уособлює достаток і репрезентує особу, яка може

забезпечити свої базові потреби без особливих витрат чи збитків для свого бюджету.

Наступною за продуктивністю є група ФО з лексичним компонентом *pirig*, їх кількість становить 14 од. (21,9% емпіричного корпусу дослідження). Наприклад:

(16) укр. *надувся як гречаний пиріг* (Ужченко, 1998) 'пихатий (про людину)'. У наведеному прикладі компонент *pirig* використовується на позначення людини, яка є досить різкою у своїх висловлюваннях і поведінці щодо оточуючих;

(17) укр. *щоки як пироги* (Ужченко, 1998) 'товстий'. Метафоричний перенос у цьому прикладі є прозорим: пироги, які мають пухку структуру, подібні до щік людини, яка має зайву вагу.

(18) укр. *пиріг – хоч об дорогу кидай* (Ужченко, 1998) 'невдача'. У цьому прикладі питомий складовий компонент ФО покликаний метафорично репрезентувати ситуацію, яка символізує невдачу або поразку.

Найменш продуктивними в українському корпусі дослідження виявилися фразеологізми з компонентом *тісто*, їх кількість становить 8 од. (12,5%). Тісто є сукупністю харчових продуктів, заготовкою для хлібобулочних виробів, адже з нього випікаються, варяться і смажаться всі борошняні вироби. Натомість в українській фразеології цей компонент знайшов широке застосування:

(19) укр. *з іншого тіста* (Ужченко, 1998) 'не схожий на інших, не однаковий з іншими'. Компонент *тісто* репрезентує якості людини, яка помітно суттєво відрізняється від інших;

(20) укр. *з одного (такого ж) тіста* (Ужченко, 1998) 'однаковий з ким-, чим-небудь, подібний, схожий'. Ця ФО має протилежне значення до прикладу переднього й натомість позначає якості людини, яка не відрізняється від тих, із ким її порівнюють;

(21) укр. *з м'якого тіста* (Ужченко, 1998) 'безвольний, непослідовний у своїх діях, поглядах, переконаннях'. Як і в прикладах (19) і (20), лексичний компонент *тісто* має значення певних якостей і рис характеру людини, які порівнюються з фізичними якостями тіста – м'якість, аморфність тощо.

Висновки. Їжа та продукти харчування є не тільки елементами фізіологічної діяльності людини, а й важливим складником міжособистісної комунікації та культурного коду нації. У свою

чергу, ФО є одним із найбагатших ресурсів інформації про культурний код носіїв мови зокрема та світобачення мовної спільноти в цілому, де чільне місце посідають одиниці з компонентом «хлібобулочні вироби».

Інвентар лексичних компонентів на позначення хлібобулочних виробів, задіяних у формуванні аналізованих ФО, у цілому демонструє ізоморфні риси: 4 одиниці в англійській мові (*bread* 'хліб', *pie* 'пиріг', *cookie* 'печиво', *cake* 'торт') і 3 – в українській (*хліб*, *пиріг*, *тісто*), два з яких є спільними для обох досліджуваних мов: хліб і пиріг. Аломорфізм досліджуваних мов полягає в залученні до формування ФО компоненту *cookie* 'печиво' в англійській мові та *тісто* – в українській, які формують лакуни у відповідних мовах.

В англійській мові найбільш продуктивною є група ФО з елементом *bread* 'хліб' (58 од., 36%), менш продуктивними є групи з компонентом *cake* 'торт' (46 од., 28,6%) і *pie* 'пиріг' (36 од., 22,4%). Найменшою продуктивністю характеризується група ФО з компонентом *cookie* 'печиво' (21 од., 13%). В українській мові значно домінує група ФО з компонентом *хліб* (42 од., 65,6%), менш продуктивними є ФО з компонентом *пиріг* (14 од., 21,9%), найменшою продуктивністю характеризується група ФО з компонентом *тісто* (8 од., 12,5%).

Кількісний аналіз емпіричного корпусу дослідження дає змогу зробити висновок, що досліджувані мови переважно демонструють ізоморфізм, де *bread/хліб* є найбільш значущим хлібобулочним виробом в обох досліджуваних лінгвокультурах, утім аломорфна риса полягає в тому, що в українськомовному суспільстві він значно домінує, займаючи майже вдвічі більшу частку корпусу дослідження порівняно з емпіричною базою дослідження в англійській мові. Рівнозначними для англійськомовної лінгвокультури є *cake* та *pie*, які охоплюють практично рівнозначну частку емпіричного матеріалу (28,6% і 22,4% відповідно). Найменшу вагу у відповідних лінгвокультурах мають лакунарні хлібобулочні вироби *cookie* (13%) і *тісто* (12,5%).

Перспектива подальшого дослідження полягає в розширенні емпіричного корпусу за рахунок ФО з іншими гастрономічними компонентами з подальшим визначенням вагомості різних продуктів харчування для англійсько- та українськомовної лінгвокультур у зіставленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградов В. В. Избранные труды : Лексикология и лексикография. Москва : Наука, 1977. 308 с.
2. Залужна О. О., Головенько В. В. Особливості генези та функціонування синестетичної метафори в оглядах українських страв та продуктів харчування (на матеріалі YouTube відео англійськомовних блогерів). *Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах* : збірник наук. праць / М. Я. Оленяк (голов. ред.). Вінниця :

ДонНУ імені Василя Стуса, 2019. Вип. 38. С. 62–73. URL: <http://dx.doi.org/10.31558/2075-2970.2019.38.6> (дата звернення: 10.06.2021).

3. Запукляк І. М. Структурні та семантичні особливості фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17 / Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вінниця, 2021. 252 с.

4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва : Высш. шк. ; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. 381 с.

5. Левченко О. П. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект : монографія. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2005. 349 с.

6. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. Київ : Наукова думка, 1973. 278 с.

7. Творун С. Сакральна цінність хліба в українській народній культурі: традиційні поминальні хліби. *Музей Івана Гончара. Національний центр народної культури*. 2013. URL: <https://honchar.org.ua/p/sakralna-tsinnist-hliba-v-ukrajinskij-narodnij-kulturi-tradytsijni-pomynalni-hliby/> (дата звернення: 10.06.2021).

8. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. Київ : Освіта, 1998. 224 с.

9. Archaeobotanical Evidence Reveals the Origins of Bread 14,400 Years Ago in Northeastern Jordan / A. Arranz-Otaegui, A. G. Carretero, M. N. Ramsey, Q. D. Fuller, T. Richter. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. № 115 (31). P. 7925–7930. URL: <http://doi.org/10.1073/pnas.1801071115> (дата звернення: 10.06.2021).

10. Cocking L. Why the UK Has So Many Words for bread? *BBC News. Food & Hospitality*. 18th July 2018. URL: <https://www.bbc.com/travel/article/20180717-why-the-uk-has-so-many-words-for-bread> (дата звернення: 10.06.2021).

11. Dunbar R. I. M. Breaking Bread: the Functions of Social Eating. *Adaptive Human Behavior and Physiology*. 2017. Vol. 3. P. 198–211. <https://doi.org/10.1007/s40750-017-0061-4> (дата звернення: 10.06.2021).

12. Hayden B. Feasting in prehistoric and traditional societies. *Food and the status quest: An interdisciplinary perspective* (p. 127). In P. Wilson, P. Weissner, & W. Schiefelhövel (Eds.). Oxford : Berghahn, 1996. P. 27–148.

13. Longman Idioms Dictionary (LID). Longman Ltd., 1998. 398 p.

14. Renfrew J. Food and Cooking in Medieval Britain, English Heritage. 1985. 47 p.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Izbrannyye trudy : Leksikologiya i leksikografiya. [Selected Works. Lexicology and Lexicography]. Moscow : Nauka, 1977. 308 p. [in Russian].

2. Zaluzhna O. O., Holovenko V. V. Osoblyvosti henezy ta funktsionuvannya synestetychnoi metafory v ohliadakh ukrain-skykh strav ta produktiv kharchuvannya (na materialy YouTube video anhliiskomovnykh bloheriv). [Peculiarities of Genesis and Functioning of Synesthetic Metaphor in Reviews of Ukrainian Dishes and Food Products (on the Material of YouTube Videos of English Speaking Bloggers)]. *Typolohiia movnykh znachen u diakhronichnomu ta zistavnomu aspektakh*. 2019. Issue 38. P. 62–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.31558/2075-2970.2019.38.6> [in Ukrainian].

3. Zapukhliak I. M. Strukturni ta semantychni osoblyvosti frazeolohizmiv z komponentom na poznachennia nezhyvoi pryrody v anhliiskii ta ukrainskii movakh. [Structural and Semantic Peculiarities of Phraseological Units with the Component Denoting Inanimate Nature in English and Ukrainian]. Diss. ... PhD in Philology : 10.02.17. Vasyl' Stus Donetsk National University. Vinnytsia, 2021. 252 p. [in Ukrainian].

4. Kunin A. V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyika. [The Course of Phraseology on Modern English Language]. Moscow : Vyssh. shk., Dubna : Izd. tsentr "Feniks", 1996. 381 p. [in Russian].

5. Levchenko O. P. Frazeolohichna symbolika: lnhvokulturolohichnyi aspekt. [Phraseological Symbols: Linguocultural Aspect]. Monograph. Lviv: LRIDU NADU, 2005. 349 p. [in Ukrainian].

6. Skrypnyk L. H. Frazeolohiia ukrainskoi movy. [Phraseology of the Ukrainian Language]. Kyiv : Naukova dumka, 1973. 278 p. [in Ukrainian].

7. Tvorun S. Sakralna tsinnist khliba v ukrainskyi narodni kulturi: tradytsiini pomynalni khliby. [Sacred Value of Bread in Ukrainian Folk Culture: Traditional Commemorating Breads]. *Muzei Ivana Honchara. Natsionalnyi tsentr narodnoi kultury*. [Ivan Honchar Museum. National Centre of Folk Culture]. 2013. Retrieved 10 June 2021 from : <https://honchar.org.ua/p/sakralna-tsinnist-hliba-v-ukrajinskij-narodnij-kulturi-tradytsijni-pomynalni-hliby/> [in Ukrainian].

8. Uzhchenko V. D., Uzhchenko D. V. Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy. [Phraseological Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv : Osvita, 1998. 224 p. [in Ukrainian].

9. Arranz-Otaegui A., Carretero A. G., Ramsey M. N., Fuller Q. D., Richter T. Archaeobotanical Evidence Reveals the Origins of Bread 14,400 Years Ago in Northeastern Jordan. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Jul 2018. 115 (31). P. 7925–7930. DOI: <http://doi.org/10.1073/pnas.1801071115>

10. Cocking L. Why the UK Has So Many Words for bread? *BBC News. Food & Hospitality*. 18th July 2018. Retrieved 22 June 2021 from <https://www.bbc.com/travel/article/20180717-why-the-uk-has-so-many-words-for-bread>

11. Dunbar R. I. M. Breaking Bread: the Functions of Social Eating. *Adaptive Human Behavior and Physiology*. 2017. Vol. 3. P. 198–211. <https://doi.org/10.1007/s40750-017-0061-4>

12. Hayden B. Feasting in prehistoric and traditional societies. *Food and the status quest: An interdisciplinary perspective* (p. 127) In P. Wilson, P. Weissner, & W. Schiefelhövel (Eds.). Oxford : Berghahn, 1996. P. 127–148.

13. Longman Idioms Dictionary (LID). Longman Ltd., 1998. 398 p.

14. Renfrew J. Food and Cooking in Medieval Britain, English Heritage. 1985. 47 p.

UDC 8. 81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-14>

Yan KAPRANOV,

orcid.org/0000-0003-2915-038X

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
and Translation named after Professor I. V. Korunets
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) skinner@ukr.net*

Tamara NASALEVYCH,

orcid.org/0000-0002-7768-0310

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Assistant Professor at the Germanic Philology Department
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) nasalevich@ukr.net*

Tetyana RIABUKHA,

orcid.org/0000-0001-7081-6302

*Senior Lecturer at the Germanic Philology Department
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) riabukha_tetiana@mdpu.org.ua*

EMOTIVE FUNCTION OF THE INTERROGATIVE SENTENCES IN DIRECT CHARACTER'S SPEECH (BASED ON THE NOVEL BY D. STEEL "MESSAGE FROM NAM")

The article is devoted to the research of the emotive function of interrogative sentences in direct character's speech in the artistic text based on the novel "Message from Nam" by American writer Danielle Steel. The aim of the article is to determine the factors that influence the expression of the emotive function, which the interrogative sentence performs in the direct character's speech.

The research material is 266 interrogative sentences from the direct speech of the protagonist of the novel "Message from Nam" by Danielle Steel. Research methods include method of continuous sampling, elements of quantitative analysis, elements of psycholinguistic experiment and method of contextual-interpretative analysis used in Linguistics of Emotions. Character's speech in the artistic text is analyzed as a specific type of presentation, directly recreating the message of the hero from the perspective of the other characters. An attempt was made to analyze different classifications of interrogative sentences.

The authors of the article revealed the correlation of different types of interrogative sentences for the emotive function expression and the disclosure of the character's image in her direct speech. It was calculated that special questions make up almost half of all questions in the main character's direct speech (45.9%), general questions are represented by a smaller number (34.6%). Negative and independent elliptical questions, disjunctive and alternative questions are 7.1%, 6.8 %, 4.5% and 1.1% respectively.

The conclusion was made that through the use of interrogative sentences in the protagonist's direct speech D. Steel creates her speech characteristic, reveals the emotional state, which also contributes to the revealing of Paxton Andrews' image. This study expands the research of interrogative constructions, direct speech and linguistic expression of emotions presented in the works of Ukrainian and foreign researchers.

Key words: *direct character's speech, interrogative sentence, narrative sentence, emotive function, character's image, question, communication.*

Ян КАПРАНОВ,

orcid.org/0000-0003-2915-038X

*доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології і перекладу імені професора І. В. Корунця
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) skinner@ukr.net*

Тамара НАСАЛЕВИЧ,

orcid.org/0000-0002-7768-0310

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології

Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *nasalevich@ukr.net*

Тетяна РЯБУХА,

orcid.org/0000-0001-7081-6302

старший викладач кафедри германської філології

Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *riabukha_tetiana@mdpu.org.ua*

ЕМОТИВНА ФУНКЦІЯ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПРЯМОМУ ПЕРСОНАЖНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Д. СТІЛ «MESSAGE FROM NAM»)

Стаття присвячена вивченню емотивної функції питальних речень у прямій персонажній мові художнього твору на матеріалі роману американської письменниці Денієли Стіл «Message from Nam». Мета статті – визначити фактори, що впливають на вираження емотивної функції, яку виконує питальне речення в прямій персонажній мові.

Матеріалом дослідження слугували 266 питальних речень з прямої мови головної героїні роману Денієли Стіл «Message from Nam». Методи дослідження включають метод суцільної вибірки, елементи кількісного аналізу, елементи психолінгвістичного експерименту й метод контекстуально-інтерпретаційного аналізу, які використовуються в лінгвістиці емоцій. Пряма персонажна мова в художньому творі аналізується як специфічний тип викладу, який прямо відтворює повідомлення героя з перспективи інших персонажів. Зроблена спроба проаналізувати різні класифікації питальних речень.

Автори статті з'ясували кореляцію різних типів питальних речень для вираження емотивної функції та розкриття образу персонажу в її прямій мові. Підраховано, що спеціальні питання становлять майже половину від усіх питань у прямій мові головної героїні (45,9%), загальні запитання представлені меншою кількістю (34,6%). Заперечні й незалежні еліптичні питання, розділові й альтернативні питання становлять 7,1%, 6,8%, 4,5% і 1,1% відповідно.

Зроблено висновок, що через використання питальних речень у прямій мові головної героїні Д. Стіл створює її мовну характеристику, розкриває емоційний стан, що також сприяє розкриттю образу Пакстон Ендрюз. Стаття розширює дослідження питальних конструкцій, прямої мови та лінгвістичного вираження емоцій, представлених у працях українських і зарубіжних учених.

Ключові слова: пряма персонажна мова, питальне речення, розповідне речення, емотивна функція, образ персонажу, питання, комунікація.

Introduction. The relevance of the research topic is due to the general turn of linguistic research towards the functional dynamics of the language, as well as the need to study communicative units from a functional point of view. Since the artistic image of the character determines the absolute anthropocentricity of the artistic text and serves as a means of updating the author's concept, the importance of researching his direct speech, both external and internal, is obvious. M. I. Danilko (2012), V. I. Shakhovsky (2008), V. D. Slipetska (2015), M. Goncharuk (2012) support the idea that language learning in close connection with emotions and culture is the subject of modern research in the field of emotive linguistics.

The research of interrogative constructions and direct speech is presented in the works of A. Athanasidou (1991), I. Britan (2005), M. Danilko (2012), S. Nevolnikova (2004), R. Nordquist (2019, 2020),

and others. This research was carried out according to formal characteristics and by using interrogative sentences in solving various illocutionary tasks (in imperative, informative, authenticating speech acts, etc.).

The question of using interrogative sentences that perform an emotive function in direct personage's speech remains insufficiently studied.

The *aim* of the article is to determine the factors that influence the expression of the emotive function, which the interrogative sentence performs in the direct character's speech. The research material was taken from the novel "Message from Nam" by Danielle Steel, the famous modern American writer.

Methods and research methodology. *The research material* is 266 interrogative sentences from the direct speech of the protagonist of the novel "Message from Nam" to analyse her expression of emotions with their help.

We used the following *research methods*:

1. Method of continuous sampling. We selected all interrogative sentences in the direct speech of Paxton Andrews (the protagonist of the novel) and classified them according to such types as general question, special question, disjunctive question, alternative question, negative question, and independent elliptical question.

2. Elements of quantitative analysis. We defined the correlation between the above-mentioned types of interrogative sentences to establish quantitative structural indicators.

3. Elements of a psycholinguistic experiment. We tried to find out the emotional loading and the connotation of interrogative sentences in direct character's speech.

4. Method of contextual-interpretative analysis. We used it to identify communicative strategies and tactics. The communicative situations, interpersonal relations and emotional state of the protagonist were interpreted and analyzed.

Results and discussions. Expression of emotions through character's direct speech

Characters' speech is a specific type of narration, directly transmitting the message of the personage from the perspective of others. Deviations from the literary norm are often allowed in direct speech of the character. M. Danilko (2012) supposes that set by the author, "this 'irregularity' in combination with the extensive use of lexical and syntactical means, reflecting the emotionality and expressiveness of spoken language, creates a feeling of its immediacy, spontaneity, and ease". In other words, it constructs the natural atmosphere of human communication.

This indicates that the initial character's speech is full of subtextual information and is characterized by a small degree of predictability regarding the further functioning of the speaker, which, in turn, activates the reader's perception of the artistic text. The speaking person declares him/herself by the speech act and direct identification of the subject of speech in his/her own speech segment is absent.

Since the speech statement is always a bilateral act, produced by someone and intended for someone, a characteristic feature and a prerequisite for the functioning of the initial dialogical replica is its direction outward to the communication partner, which causes the latter to be declared in the direct speech of the character.

It is interesting that N. A. Berezovska-Savchuk (2017: 101) supposes that emotionality is a predictable, conscious feature of speech that causes the use of such language tools that purposefully give it emotionality to influence the recipient. One of such tools is a question that both can have a positive or negative

effect on the addressee, and show the speaker's emotions. We agree with N. A. Berezovska-Savchuk, but we think that this feature of speech may not always be predictable, especially if the communicants are new to each other.

Thus, direct speech is one of the indicators of the character's expressed emotional state. These can be emotions expressed both explicitly and implicitly depending on various factors of the act of communication.

The emotive function of interrogative sentences in character's direct speech in the novel "Message from Nam" by D. Steel

What are the questions for? To receive information, to control the communicative situation, to express one's interest in the second/other communicant/s, his/her/their problems, views and opinions, to clarify one's own point of view, to check the awareness of the second/other communicant/s about the topic of communication (so-called examination questions), to support the subsequent dialogue/polylogue (rhetorical questions are often used for this).

We support A. Athanasiadou (1991), who claims that putting forward the questions affects information in the communicative process. And since there is a polysemy of a word in a speech act, only verbal forms are not enough to determine its meaning and, therefore, the meaning of the question itself is partially dependent on the rules that exist for managing social relations. For successful communication, each of the communicants should be able to predict each other's behaviour and reaction to a particular remark. This is regulated by the norms of behaviour and social roles of the communicants.

Interrogative sentences are an integral part of direct speech. I. B. Britan (2005: 96) writes that "in a work of fiction interrogative constructions can play a characterological function, i.e. act as a means of speech characteristics of the hero".

In the novel by D. Steel "Message from Nam" (1990) the protagonist (a young woman) is trying to find answers to the questions: What is the purpose of this war? Why do people fly there to fight even after the end of their conscription for army service? Why is the United States even waging this war?

It was made an attempt by D. Steel to create the image of a young American woman who fights for peace. This image is revealed with the help of the heroine's direct speech. D. Steel depicts the psychological portrait of Paxton Andrews through her inner and direct speech (which is the object of our research) and thus reveals her emotional characteristics during 12 years of her life. As M. Orap (2016: 184) states "... personality's emotional and

volitional traits demonstrate correlations with all elements of the internal structure of speech experience – the ability of speech (speech and linguistic readiness), speech competence (cognitive competence, sense of language and linguistic competence), speaking skills (general skills, creative speech abilities) and speech activity (motives of speech, language skills, characteristics of values and cognitive schemes). This suggests that a person's emotional characteristics permeate the entire structure of speech experience, affecting all aspects of its functioning”.

In our study we identified general, special, disjunctive, alternative, negative, and independent elliptical questions. The correlation of these types of questions is presented in Table 1. To general questions we referred examination questions, indirect request, cause questions for further information, questions stimulating the course of further reflections of the speaker, questions with indirect sense of motivation, questions-assumption. To special questions we referred information-seeking questions, examination questions, questions that embody surprise at a self-evident fact, rhetorical questions. Examination questions are used in both general and special questions because they show different emotions of the protagonist in diverse communicative situations.

Table 1
Correlation of types of interrogative sentences in Paxton Andrews' direct speech in the novel "Message from Nam" by D. Steel

Type of question	Amount	Correlation (%)
General question	92	34.6
Special question	122	45.9
Disjunctive question	12	4.5
Alternative question	3	1.1
Negative question	19	7.1
Independent elliptical question	18	6.8
Total	266	100.0

From Table 1 it can be seen that special questions dominate Paxton Andrews' speech (45.9%). Paxton is very emotional in nature. The girl was still at school watching political events in the United States, including the assassination of President John F. Kennedy, whose words «The torch has been passed to a new generation» became the epigraph to the novel. Paxton was outraged that her mother speculated that Kennedy was killed because of his progressive views on human rights. Here the girl used a special question, which is asked to clarify and obtain additional

information about any detail, and a general question in elliptical form, which reflects the colloquial nature of speech and the excited state of the heroine:

How could anyone do such a thing? ... You think this is because of civil rights? ... You think that's why it happened? (Steel, 1990: 16–17).

Paxton's life changed a lot after her father's death. He seemed to have taken a piece of her to his grave, and she missed this part all her life. She always looked back, as if seeking approval from her father:

What about Daddy, George? He seemed to have come out okay, in spite of venturing up north to go to school with the Yankees (Steel, 1990: 24).

Having come to Vietnam after the absurd death of her lover there, Paxton, being a journalist, asks various types of questions about the meaning of this war to the soldiers fighting there and to the journalists who are there to cover the events. For example, special questions are often used. They contain a request aimed at obtaining information of a completely specific, objective feature. The required information is connected not with the modal predicative plane of the sentence, as in the case of a general question, but with its lexical semantic content. Since the lexical semantic content is very diverse, so must be the information request signals that orient the addressee to the nature of the required information. The role of such signals is performed by interrogative pronouns: *what, which, when, how*, etc., which usually occupy the initial position in a sentence and, thus, orient the recipient to the nature of the required information:

Why don't people see what's happening over there? (Steel, 1990: 104).

What's really going over there? (Steel, 1990: 148).

When do you think they're going to admit that and get out boys home? (Steel, 1990: 178).

Why did you come here? ... Why did you do it? (Steel, 1990: 182–183).

What's that all about? What's the point? (Steel, 1990: 191–192).

How many men have you saved since you've been here? (Steel 1990: 229).

So why the hell do you keep reenlisting? (Steel, 1990: 312).

In the examples above, one can see contractions (*they're, don't, what's, you're*) and vulgarism (*why the hell*), which are indicators of the colloquial speech and the indignant emotional state of the heroine.

In the final of the novel, direct speech with interrogative sentences is no longer so emotional – emotions are expressed non-verbally:

“How did you get there?” she asked, still confused and stunned as she stared at him, trying to be sure she hadn't dreamt it (Steel, 1990: 387).

Paxton cannot believe that after several years of futile attempts she has found Tony disappeared without a trace.

The second most frequent questions identified in our study were general questions (34.6 %).

Young Paxton could not believe her ears that her mother wanted to return to the old order of the South of the USA. The girl is outraged, while she asks a general question, which is used to confirm or deny committing or not committing any action:

Do you think the slaves were 'comfortable' too? (Steel, 1990: 17).

Using general questions, Paxton is trying to find out whether people at war in Vietnam believe that they are doing the right thing, and whether this war is worth the lost lives. Paxton lost two beloved men in this war, so in her questions one sees the motive to get negative answers to her questions:

Do you really believe that? (Steel, 1990: 206).

And is home what you're fighting for? (Steel, 1990: 227).

Is anyone ever the same again when they leave here? (Steel, 1990: 264).

Is it worth dying for? (Steel, 1990: 186).

In these examples, the expression of the heroine's negative emotions is felt.

Negative and independent elliptical questions occupy the third position in our study (7.1% and 6.8%). Close-ended questions of a negative nature are included. Presented in questions, negativity conveys the speaker's emotionality and is a kind of stimulant of the interlocutor's emotional response:

Don't you want to know why he really died? (Steel, 1990: 148).

Wouldn't he have said something if we weren't coming back? (Steel, 1990: 188).

These questions create an atmosphere of the character's sincere interest and emotional tension.

Independent elliptical questions are used to express a slight surprise or skepticism, but the reaction of the interlocutor is expected:

Saving your men from being killed by others? (Steel, 1990: 229).

Paxton is puzzled by the response of Captain Bill Quinn, who has been in Vietnam for a long time, killing the fighting Vietnamese to protect American soldiers.

Paxton returns to the United States after the death of Bill Quinn. The owner of the newspaper in which Paxton works, offers her to return home, to rest and write about anything, but not about the war. Paxton truly wonders why the Americans no longer want to read anything about the war and those heroic people who are fighting there:

And "Message from Nam"? (Steel, 1990: 267).

In the fourth place of prominence are disjunctive questions (4.5%). The text-forming status of disjunctive questions is determined by their connection with a replica-stimulus or a replica-reaction, which are elementary units on the relations of which the dialogical text is based. The text-forming status of disjunctive questions is also determined by logical-semantic relations with other components of a complex (monologue) replica, which consists of disjunctive structures. We'd like to add that the aim of this type of question is also to obtain the proof to the expressed supposition.

Many disjunctive questions, including reactive and stimulating beginnings, are connected by creating a dialogical text in the vertical direction, with the property that is usually called "replication".

Disjunctive questions, that include such text-forming loads, mean much more than a simple statement of fact. Firstly, they are indicators of enhancing the information content, and secondly, they contain a non-conventional form of impulse directed at the listener, inviting him/her to share the assessment that is given in these statements. Thus, the emotional impact on the recipient of the message is syncretically associated with the communicative attitude to the information content, which is carried out by means of disjunctive questions.

Paxton realizes that the Five O'Clock Follies in Vietnam provide false information deliberately. For Paxton, accustomed to writing only the truth, this propaganda causes resentment, which she expresses by means of disjunctive question with obscenities:

The Five O'Clock Follies surely are bullshit, aren't they? (Steel, 1990: 191).

Paxton is sympathetic to the words of Bill Quinn that he is fed up with the lies, told by everyone and everywhere. She asks about the bombings, which happen very often in Vietnam:

That happens a lot here, doesn't it? (Steel, 1990: 240).

Alternative questions are the least frequently used (1.1%). The purpose of the alternative question is to provide choices, to understand the area of interest of the interlocutor, to direct his/her way of thinking to the choice of alternatives. Youthful maximalism was often manifested in Paxton's speech and actions, so she rarely saw an alternative in difficult life situations. Paxton truly did not understand why she should sacrifice her dream for her mother and brother. She wanted to enter Radcliffe College. She had so many new ideas! Here an alternative question, which involves giving a choice between some phenomena or actions, is used:

Does that make it okay for me to go north to school, or do I have to stay here and bake cookies no matter what, just because I'm a woman? (Steel, 1990: 25).

Her mother's reaction to Paxton's wishes causes Paxton to protest.

Paxton, in a conversation with Sergeant Tony Campobello, says that journalist Ralph Johnson calls them both crazy, because by some chance, their meetings always ended in major quarrels and scandals. Paxton asked the sergeant:

Is that diagnosis, or a warning? (Steel, 1990: 305).

Paxton understands that Tony she and have a lot in common, despite their different social status, education and worldviews. With this question a spark of sympathy and emotional support for each other lights up between Paxton and Tony.

Conclusions. After analyzing the use of interrogative sentences in the direct speech of the main character of the novel "Message from Nam" by D. Steel, the following conclusions were made:

The interrogative sentence in the character's speech of artistic text has a high semantic-communicative potential. The speaker does not only ask a question, but also encourages the interlocutor to communicate. With the help of various interrogative sentences the different emotions of characters are revealed: love, sympathy, anger, surprise, doubt, irritation, etc. Interrogative sentences help to transmit both information retrieval and various speech acts, such as guessing, perplexing or asking.

To achieve the main goal – intention, the speaker also uses a regulatory strategy, which is implemented primarily by obtaining the desired verbal response by programming the response of this intention with interrogative sentences. This function of the interrogative sentence is of great importance for successful communication.

We have identified a correlation of different types of interrogative sentences with the emotive function expression and the disclosure of the character's image in her direct speech.

Special questions make up almost half of all questions in the main character's direct speech (45.9%), general questions are represented by a smaller number (34.6%). Negative and independent elliptical questions, disjunctive and alternative questions are 7.1%, 6.8%, 4.5% and 1.1% respectively.

At the beginning of the story, questions in Paxton's speech are impulsive, with hints of indignation when it comes to her difficult relationship with her mother; with a sad tone when she recalls her dead father. Paxton's questions betrays her youthful maximalism, although she wants to seem adult and independent, but at the same time she cannot restrain her emotions. In Paxton's questions, joy is manifested when she is enrolled at Berkeley College. During the study at the college, Paxton's questions become calmer, but her impulsiveness is manifested in anti-war speeches with rhetorical questions. While working as a journalist in Vietnam during the war, Paxton very emotionally asks with the military, trying to understand what makes them return to this war again and again. In the final scene of the novel, when she at last finds her missing lover, her emotions are weakly manifested in the question in her direct speech, because they are expressed non-verbally.

Thus, through the use of interrogative sentences in the main character's direct speech, Danielle Steel creates her speech characteristic, reveals the emotional state, which also contributes to revealing the image of Paxton Andrews.

A possible topic of further research may be the functions of interrogative constructions in the inner speech of the characters in the artistic text.

BIBLIOGRAPHY

1. Athanasiadou A. The Discourse Function of Question, Pragmatics. *Quarterly Publication of the International Pragmatics Association: IPrA*. 1991. № 1 (1). P. 107–122.
2. Березовська-Савчук Н. А. Синтаксичні засоби вираження емоції «смуток» (на матеріалі лірики Ліни Костенко). *Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : збірник наукових праць*. 2017. Том. 16. С. 270–280.
3. Британ И. Б. Вопросительные предложения в авторской речи художественного текста: На материале произведений немецких авторов и их переводов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/222111.html>.
4. Данилко М. И. Формирование абсолютной антропоцентричности художественного текста в прямой речи персонажа. *Наукові записки КДПУ Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2012. № 105 (2). С. 73–76.
5. Гончарук М. До проблеми поняття «емоція» у лінгвістиці. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. 2012. № 1. С. 30–39.
6. Невольникова С. В. Функционально-семантические разновидности русских вопросительных предложений и их роль в текстообразовании : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2004. URL: <https://www.disscat.com/content/voprositelnye-predlozheniya-v-avtorskoi-rechi-khudozhestvennogo-teksta-na-materiale-proizved/read>.
7. Nordquist R. The Yes-No Question in English Grammar. 2019. URL: <https://www.thoughtco.com/yes-no-question-grammar-1692617>.

8. Nordquist R. What is an exclamatory question. 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/exclamatory-question-term-1690616>.
9. Orap M. Personality's Emotional and Volitional Features in the Speech Experience. *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 3. P. 179–188.
10. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. Москва : Гнозис, 2008.
11. Сліпецька В. Д. Вербалізація негативних емоцій: тенденції формування нового мовленнєвого стандарту. *Науковий вісник ДДПУ імені І.Франка. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*. 2015. № 3. С. 250–255.
12. Steel D. Message from Nam. Chatman, Kent : Mackays of Chatman PLC, 1990.

REFERENCES

1. Athanasiadou A. The Discourse Function of Question, Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association: IPrA. 1991. № 1(1). P. 107–122.
2. Berezovska-Savchuk N. A. Syntaksychni zasoby vyrazhennia emocii «smutok» (na materialy liryky Liny Kostenko) [Syntactic means of expressing the emotion «sadness» (based on the lyrics of Lina Kostenko)]. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho ped. un-tu: zb. nauk. prats. Kryvyi Rih*. 2017. № 16. P. 270–280 [in Ukrainian].
3. Britan I. B. Voprositelnye predlozhenia v avtorskoj rechi hudozhestvennogo teksta: Na materiale proizvedenij nemeckih avtorov i ih perevodov [Interrogative sentences in the author's speech of the artistic text: Based on the works of German authors and their translations]. Extended abstract of Doctor's thesis. Krasnodar [in Russian]. 2005. Retrieved from <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/222111.html>.
4. Danilko M. I. Formirovanie absolutnoj antropocentrnosti hudozhestvennogo teksta v priamoj rechi personazha [Forming of absolute anthropocentrism of a literary text in a character's speech]. *Naukovi zapysky KDPU. Serii: Filolohichni nauky – Scientific notes of the KDPU. Series: Philology*, 2012. № 105(2). P. 73–76 [in Russian].
5. Honcharuk M. Do problemy poniattia «emociia» u lnhvistyci [To the problem of the concept «emotion» in Linguistics]. *Aktualni problemy romano-germanskoyi filologiyi ta prykladnoyi lingvistyky: nauk. zhurn*. 2012. № 1. P. 30–39 [in Ukrainian].
6. Nevolnikova S. V. Funkcionalno-semanticheskie raznovidnosti russkih voprositelnyh predlozhenij i ih rol v tekstoobrazovanii [Functional semantic varieties of Russian interrogative sentences and their role in text formation]. Extended abstract of Doctor's thesis. Rostov-on-Don [in Russian]. 2004.
7. Nordquist R. The Yes-No Question in English Grammar. 2019. Retrieved from: <https://www.thoughtco.com/yes-no-question-grammar-1692617>.
8. Nordquist R. What is an exclamatory question. 2020. Retrieved from: <https://www.thoughtco.com/exclamatory-question-term-1690616>.
9. Orap M. Personality's Emotional and Volitional Features in the Speech Experience. *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 3. P. 179–188.
10. Shakhovskiy V. I. Lingvisticheskaya teoriya emocij [Linguistic Theory of Emotions]. M.: Hnozys, 2008 [in Russian].
11. Slipetska V. D. Verbalizatsiia nehatyvnykh emocii: tendencii formuvannia novoho movlennievoho standartu [Verbalization of negative emotions: tendencies of formation of a new speech standard]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Serii «Filolohichni nauky»*. *Movoznavstvo*. 2015. № 3. P. 250–255 [in Ukrainian].
12. Steel D. Message from Nam. Chatman, Kent: Mackays of Chatman PLC. 1990.

УДК 378.091.31-059.2:004.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-15>

Світлана КЛИМОВИЧ,

orcid.org/ 0000-0002-9124-2931

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) SKlymovych@ksu.ks.ua*

Світлана МАРТОС,

orcid.org/ 0000-0003-0215-3054

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) SMartos@ksu.ks.ua*

ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті презентовано власний досвід організації групових форм роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя-філолога, що може стати в нагоді викладачам вищої школи в умовах діджиталізації освітніх процесів. Окреслено можливості використання сервісу Zoom для організації роботи наукових об'єднань студентів, продемонстровано застосування функції «сесійні зали» на практичних заняттях із дисциплін лінгвістичного спрямування. Продемонстровано використання онлайн-дошки Google Jamboard на практичних заняттях із сучасної української літературної мови. Доведено, що ефективним прийомом використання групової форми роботи є розробка навчально-методичних матеріалів майбутніми вчителями-філологами, що формує потребу у творчому підході до навчання, включає елементи проєктної та дослідної роботи. Проілюстровано застосування інтерактивного плакату ThingLink у курсі ділової української мови, зокрема маркер із текстовим матеріалом про мозковий штурм як прийом генерування нових ідей використано для організації групової роботи студентів. Атмосфера пошуку і співпраці розвиває творчий потенціал студента-філолога, формує потребу в креативному підході до навчання, потяг до подальшого розвитку педагогічної творчості. Описано використання онлайн-сервісів для проведення опитувань, відеохостингу YouTube, онлайн-генераторів для створення хмари слів як доцільних та ефективних інформаційно-комунікаційних технологій в організації групової роботи студентів. Визначено, що такі види роботи приваблюють студентів нестандартністю формату навчання, можливістю креативного самовираження під час створення власного інформаційно-комунікаційного навчального контенту. Володіння навичками створення відеоконтенту є вкрай бажаними для майбутнього вчителя-філолога, створення групового відеозвіту сприяє активному розвитку організаційних і комунікативних умінь, педагогічної майстерності.

Ключові слова: групові форми роботи, інформаційно-комунікаційні технології, вчитель-філолог, Zoom, Jamboard, Thinglink, YouTube.

Svitlana KLYMOVYCH,

orcid.org/0000-0002-9124-2931

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) SKlymovych@ksu.ks.ua*

Svitlana MARTOS,

orcid.org/0000-0003-0215-3054

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) SMartos@ksu.ks.ua*

GROUP FORMS OF WORK WITH THE USAGE OF ICT IN THE PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER-PHILOLOGIST

The article presents our own experience in organizing group forms of work with the use of information and communications technologies in the pedagogical training of a teacher-philologist, which can be useful for teachers of higher education during the digitalization of educational processes. The possibilities of using the Zoom service to organize the work of scientific associations of students are outlined; the application of the "session halls" function in practical classes in linguistic disciplines is demonstrated. The use of the online board Google Jamboard in practical classes on modern Ukrainian literary language is demonstrated. It is proved that an effective method of using a group form of work is the development of educational and methodological materials by the future teacher-philologists, which forms the need for a creative approach to learning, includes elements of project and research work. The use of the interactive media ThingLink in the course of business Ukrainian language is illustrated; in particular, a marker with text material about brainstorming as a method of generating new ideas is used to organize group work of students. The atmosphere of the process of search and cooperation develops the creative potential of the student-philologist, forms the need for a creative approach to studying and the desire for further development of pedagogical creativity. The use of online services for surveys, YouTube video hosting, online generators to create word clouds as appropriate and effective information and communications technologies in the organization of group work of students is described. It is defined that such types of work attract students by the non-standard format of education, by the opportunity of creative self-expression during the generation of their own information and communications educational content. Possession of video content creation skills is extremely desirable for the future teacher-philologist; the creation of the group video report facilitates active development of organizational and communicative skills, pedagogical mastery.

Key words: group forms of work, information and communications technologies, teacher-philologist, Zoom, Jamboard, Thinglink, YouTube.

Постановка проблеми. Фронтальна, індивідуальна та групова діяльність становлять цілісну систему навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Вони пронизують увесь освітній процес і відрізняються одна від одної кількістю студентів і способом організації їхньої діяльності. Групове навчання легко й ефективно поєднується з традиційними формами й методами навчання, воно «відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми однокурсниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню студентами високих результатів засвоєння знань і формування вмінь» (Карплюк, 2007: 30).

Однією з основних проблем дистанційного навчання є недостатність комунікації. Групові форми організації роботи студентів усувають цей недолік, адже спільна діяльність не ізолює студентів один від одного, а реалізує природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці. У процесі взаємодії «студент-студент» відбувається обмін досвідом щодо виконання певних завдань, вивчення нових тем, пошуку матеріалів, виконання творчих, дослідницьких завдань тощо. Групові форми роботи студентів формують навички співпраці, які будуть реалізовані в майбутній професійній діяльності. Оскільки «людина – соціальна істота, то така взаємодія покращує емоційний стан, полегшує сприйняття ізолюваного навчання» (Стадній, 2020: 154). Організація групової форми роботи зумовлює активне спілкування студентів і знижує рівень психологічного напруження, яке виникає в дистанційному навчанні.

Аналіз досліджень. Численні дослідження з педагогіки та психології вищої школи доводять ефективність і результативність групових форм діяльності, які забезпечують особистісний розвиток студентів, їх соціалізацію та професіоналізацію (Г. Андреева, М. Артюшина, Є. Головаха, В. Казміренко, Р. Немов, М. Обозов, Л. Уманський, Ю. Ханін та інші).

Переваги групової форми організації навчальної діяльності студентів визначено в дослідженні С. Карплюк (Карплюк, 2007); технології групового навчання при підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема робота студентів у малих групах, стали предметом наукових інтересів Л. Луцинкевич (Луцинкевич, 2016); шляхи використання групових форм організації навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з географії запропоновано О. Варакутою (Варакута, 2013). Актуальним питанням організації групової навчальної діяльності з урахуванням ціннісних орієнтирів здобувачів вищої освіти присвячено праці М. Артюшиної (Артюшина, 2001). Колективні форми роботи в дистанційному навчанні (на прикладі KSU Online) проаналізовані в одній із авторських публікацій (Климович, Мартос, 2020), зокрема охарактеризовано інструментарій освітньої платформи Moodle, які сприяють упродовженню в дистанційне навчання принципу взаємодії «викладач-студент» і «студент-студент».

Попри достатню кількість досліджень групових форм діяльності, можливості використання групових форм роботи із використанням ІКТ у підготовці вчителя-філолога, особливо в умовах

дистанційного або змішаного навчання, недостатньо описані й потребують детального вивчення, що зумовлює актуальність роботи.

Мета статті – презентування власного досвіду організації групових форм роботи із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя-філолога, що може стати в нагоді викладачам вищої школи в умовах діджиталізації освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу. Особливо актуальними й затребуваними в умовах онлайн-навчання стали сервіси з функціями групових чатів і конференцій. Найбільш зручною у використанні під час дистанційного навчання є платформа Zoom, яка дає змогу як організувати роботу зі здобувачами в межах академічної або навчальної групи, так і розв'язувати проблемні завдання в мінігрупах.

Перевагою цього сервісу є можливість під час заняття демонструвати матеріал на робочому столі, використовувати інтерактивну дошку (whiteboard), планувати час занять і заздалегідь запрошувати студентів, здійснювати запис зустрічі, передавати матеріали через чат. Усі можливості сервісу Zoom активно використовуємо в організації роботи наукових об'єднань студентів, що дає змогу науковому керівникові проводити групові зустрічі зі здобувачами вищої освіти з метою планування ефективної роботи над дослідженням на всіх етапах роботи (наприклад, ознайомлення з нормативними документами ЗВО щодо принципів академічної доброчесності, визначення етапів роботи й вимог до оформлення результатів дослідження тощо).

Для організації групової роботи на платформі Zoom незамінним помічником є функція «сесійні зали» (breakout rooms), яка дає змогу поділити конференцію на окремі кімнати для обговорення. Активно використовуємо ці можливості під час практичних занять з дисциплін «Сучасна українська літературна мова», «Ділова українська мова», «Старослов'янська мова», «Гендерна лінгвістика» тощо.

Загальна технологія використання сесійних залів передбачає попередню підготовку (інструктаж) до виконання завдань у мінігрупах, формування груп, колективне обговорення й виконання завдань, презентацію результатів роботи кожної з груп. Викладач може поділити студентів на окремі сесійні зали вручну або автоматично. Учасники кімнати обговорення мають усі можливості обміну аудіо, відео й екранами моніторів, можуть звернутися за допомогою (ask for help) і запросити в свою кімнату викладача (invite host). Наприклад, під час опрацювання теми «Гендерні

стереотипи й гендерна чутливість комунікації» кожній із мінігруп пропонували довести або спростувати твердження: 1) гендерні стереотипи формуються з дитинства; 2) існують «чоловічі» й «жіночі» професії; 3) школа є інструментом гендерної поляризації; 4) творення й уживання фемінітивів – вимога часу.

Важливо, що викладач як організатор конференції може вільно переключатися між кімнатами й спостерігати хід обговорення, надавати консультації, за потреби координувати діяльність здобувачів, відповідати на запитання. Для завершення роботи сесійних залів необхідно в меню сесійних залів натиснути «Закрити всі зали». У цьому разі через 60 секунд сесійні зали завершать свою роботу, усі учасники автоматично повернуться в основну конференцію.

Як показала практика, спільна робота здобувачів у групах по 4–5 осіб дає можливість усім висловити власну думку, обговорення відбувається активніше, паралельне опрацювання й представлення результатів роботи дає змогу розглянути ширше коло питань із залученням максимальної кількості студентів.

Під час проведення дистанційних занять у синхронному режимі доцільним є використання онлайн-дошки, вибір яких сьогодні досить великий. Онлайн дошка Jamboard – інтерактивний сервіс від Google – є ефективним засобом організації дистанційного навчання. Спільна робота над полотном допомагає створити проєктну діяльність, указує на соціальний характер ресурсу (Хрущ, 2019: 326). Безперечно, в умовах дистанційного навчання спільна діяльність здобувачів вищої освіти на Google Jamboard формує навички педагогічної взаємодії, «аналіз та оцінка результатів своєї роботи й робіт одногрупників сприяють самопізнанню, прагненню до самовдосконалення, рефлексії та саморозвитку, формуванню навичок об'єктивної оцінки результатів роботи інших студентів» (Требенко, 2020: 157).

Групову роботу студентів із використанням онлайн-дошки Jamboard організували на практичних заняттях із сучасної української літературної мови. Ефективним прийомом використання групової форми роботи є розробка навчально-методичних матеріалів до вивчення нових тем самими студентами. Створення групових онлайн-дошок із теми «Службові частини мови» (рис. 1) формувало в майбутніх учителів потребу у творчому підході до навчання, включало елементи проєктної та дослідної роботи. Можливість взаємооцінки й отримання зворотного зв'язку від одногрупників, порад щодо покращення власних

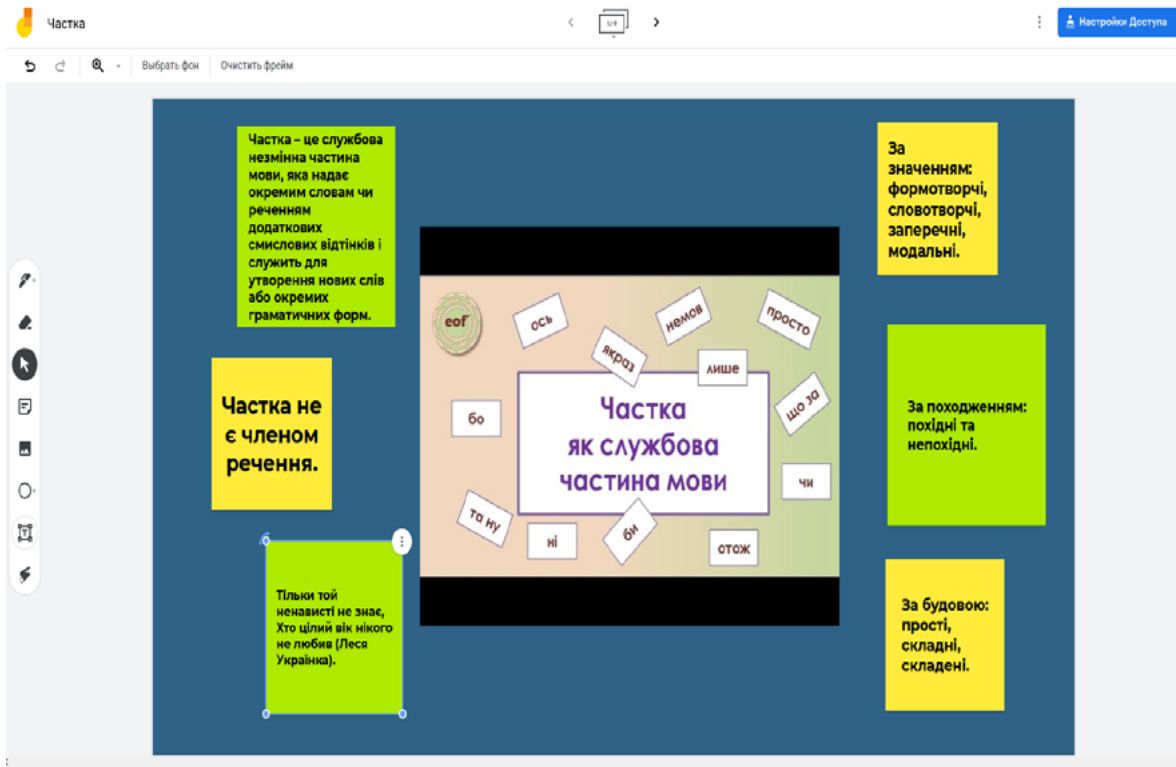


Рис. 1. Фрейм Google Jamboard із теми «Частка як службова частина мови»

робіт – це стимул для самовдосконалення студентів у процесі групової форми роботи.

Інтерактивний плакат являє собою електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу (Мелько, 2017: 259). Нескладний в опануванні сервіс ThingLink дає можливість викладачеві урізноманітнити освітній процес інтерактивними дидактичними матеріалами. Сервіс підтримує завантаження за URL текстових матеріалів, фото, відео, звуку. Інтерактивність зображення досягається додаванням у нього маркерів, які можна вибрати з колекції ThingLink. Основою для інтерактивного плаката може бути будь-

яке зображення, завантажене з персонального комп'ютера або за вказаним прямим покликанням із популярного хостингу. Цікавинкою сервісу є колекція «Бібліотека ThingLink 360°», що містить професійні зображення з оглядом у форматі 360 градусів різноманітної тематики, які можна використовувати як базу для створення необхідної інтерактивної наочності.

Інструмент ThingLink використали в курсі ділової української мови під час вивчення теми «Форми колективного обговорення професійних проблем» (рис. 2), розмістивши на панорамному зображенні офісу такі мітки: 1) відео «Ефективні онлайн-наради» (ресурс youtube.com); 2) відео «Критика: як правильно давати зворотний зв'язок

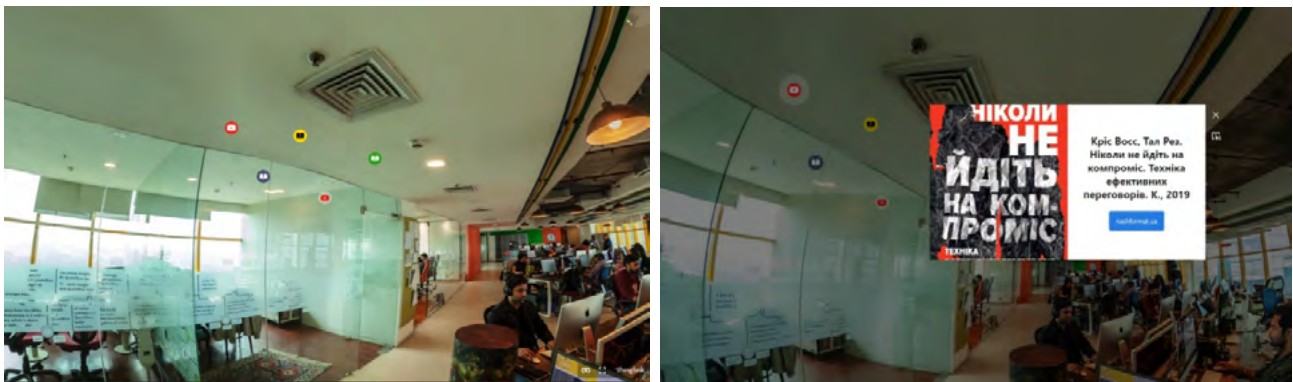


Рис. 2. Інтерактивний плакат «Форми колективного обговорення професійних проблем» на сервісі Thinglink

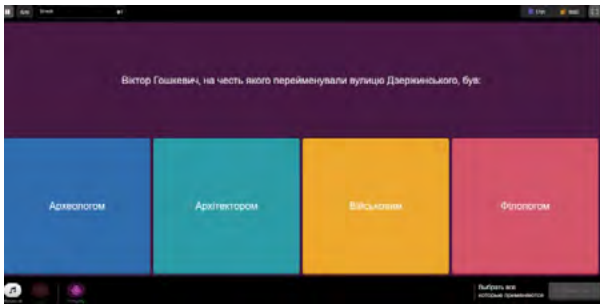


Рис. 3. Опитування на сервісі Quizizz

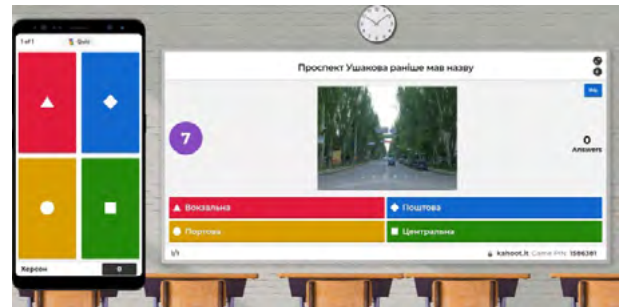


Рис. 4. Опитування на сервісі Kahoot

та критикувати інших / Риторика онлайн» (ресурс youtube.com); 3) книга «Кріс Восс, Тал Рез. Ніколи не йдуть на компроміс. Техніка ефективних переговорів. Київ, 2019» (ресурс nashformat.ua); 4) підручник «Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ, 2011» (ресурс pidru4niki.com); 5) стаття «Хвостенко Т. Мозковий штурм або мозкова атака як розповсюджений прийом генерування нових ідей» (ресурс iqholding.com.ua).

Для організації групової роботи студентів скористалися маркером інтерактивного плакату з текстовим матеріалом про мозковий штурм. Поділили студентів на приблизно однакові за рівнем знань групи, урахувавши кількість «сильних», «середніх» і «слабких» студентів. У таких різномірних групах забезпечується максимальна взаємодія між студентами з різними здібностями, «слабкі» студенти опиняються під контролем «сильних» студентів, що допомагає їм отримати максимум знань і досвіду. Усі сформовані мінігрупи отримали однакове завдання: обрати одну з фахових тем для мозкового штурму й розробити сценарій його проведення. Атмосфера пошуку й співпраці розвиває творчий потенціал студента, формує потребу в креативному підході до навчання, потяг до подальшого розвитку педагогічної творчості.

Різні групові форми роботи дають змогу встановити конструктивний зворотний зв'язок при використанні онлайн-технологій. Постає необхідним запропонувати здобувачам вищої освіти цікаву, особистісно значущу, загальнокорисну, організаційно й змістовно довершену спільну діяльність. Силабусом освітньої компоненти «Урбанолінгвістичні студії» передбачено як самостійну роботу виконання здобувачами вищої освіти таких завдань: 1) розробити вікторину «Херсон: вулиці пам'ятають» із використанням сервісів для проведення онлайн-опитувань; 2) зробити добірку відеоматеріалів до теми «Урбаністичні форми комунікації» (гіперпокликання

з короткою анотацією до відео); 3) візуалізувати питання «Міждисциплінарні дослідження міської проблематики». Компонентом підсумкової контрольної роботи визначили груповий відеозвіт про виконання завдань самостійної роботи.

Для розроблення вікторини й проведення опитувань сьогодні існують різноманітні онлайн-інструменти (Google Forms, Simpoll, Survio, Online Test Pad, Quizizz (рис. 3), Fyrebbox, Learningapps, Kahoot (рис. 4) тощо). Викладач може рекомендувати студентам один із них, зокрема той, який опанував сам, таким чином матиме змогу проконсультувати й надати допомогу в проведенні опитування.

Відеохостинг YouTube як один із ефективних інструментів в освітній сфері рекомендували студентам для добірки відеоматеріалів до теми «Урбаністичні форми комунікації». На Youtube-каналі не всі відео містять текстову інформацію про їх зміст, тому визначили як елемент завдання складання короткої анотації до тематичного відеоматеріалу.

Завдання візуалізації питання «Міждисциплінарні дослідження міської проблематики» не вимагало від студентів створення конкретної наочності (це могла бути схема, постер, хмаринка слів тощо). Викладач лише обігово ознайомив



Рис. 5. Хмаринка слів на сервісі Word Cloud

студентів із сервісом wordcloud.pro для створення хмаринок слів, зацентрувавши насамперед на простоті його застосування (рис. 5). Здобувачі вищої освіти самостійно обирали онлайн-генератори (Word It Out, Word Cloud, Word Art (Tagul) тощо) для створення хмари слів або інші сервіси візуалізації визначеного завдання. Такий вид роботи приваблює студентів нестандартністю формату навчання, можливістю креативного самовираження під час створення власного інформаційно-комунікаційного навчального контенту.

Презентування виконаних студентами завдань самостійної роботи відбувалося у формі групового відеозвіту. Жодних обмежень до формату відеозвіту не встановлювали, кожна мінігрупа мала можливість обрати стиль, сценарій і технічні засоби для створення власного ролику відповідно до технічних можливостей, умінь і вподобань. Володіння навичками створення відеоконтенту є вкрай бажаними для майбутнього вчителя, створення групового відеозвіту сприяє активному

розвитку організаційних і комунікативних умінь, педагогічної майстерності.

Висновки. На сучасному етапі особливої актуальності при підготовці вчителя-філолога набувають групові форми роботи з використанням ІКТ. Застосування сервісу Zoom, онлайн-дошки Google Jamboard, інтерактивного плакату ThingLink, онлайн-сервісів для проведення опитувань, відеохостингу YouTube, онлайн-генераторів для створення хмари слів тощо створюють атмосферу співпраці й мотивують здобувачів до пошуку нестандартних рішень, креативного підходу до вирішення групових завдань. Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні лінгвістичних дисциплін приваблює студентів і спонукає до самовираження й самовдосконалення. Перспективу подальшої роботи вбачаємо у вивченні можливостей використання технології віртуальної реальності, зокрема платформи AltspaceVR, в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюшина М. Групова навчальна діяльність студентів у підвищенні рівня професійної підготовки фахівців. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 3. С. 152–167.
2. Варакута О. М. Технологія групової форми організації навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з географії. *Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення*. Херсон : ПП Вишемирський, 2013. С. 22–27.
3. Карплюк С. Групова форма організації навчальної діяльності студентів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми математики та методики її викладання*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 29–34.
4. Климович С. М., Мартос С. А. Колективні форми роботи в дистанційному навчанні (на прикладі KSU Online). *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 33. Том 1. С. 175–181.
5. Луцинкевич Л. Організація групової навчальної діяльності в підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 302–310.
6. Мелько Л. Ф. Мультимедійні засоби в оптимізації процесу навчання у вищій школі (на прикладі дисциплін «Географія туризму», «Туристичне країнознавство»). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37 (3). Том II (22). С. 256–264.
7. Стадній А. Моделі дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 151–156.
8. Требенко О. О., Антошків М. С. Розвиток творчої особистості майбутніх вчителів в умовах дистанційного навчання. *III Міжнародна дистанційна науково-методична конференція*. Суми, 2020. С. 156–158.
9. Хрущ Л. Застосування Google-сервісів у викладацькій діяльності. *Proceedings of the 1st International Symposium on Intellectual Economics, Management and Education, September 20, 2019*. Vilnius Gediminas Technical University. Vilnius : Vilnius Gediminas Technical University, 2019. С. 325–326.

REFERENCES

1. Artiushyna M. Hrupova navchalna diialnist studentiv u pidvyshchenni rivnia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. [Group educational activity of students in raising the level of professional training of specialists. Continuing professional education: theory and practice]. 2001. Issue 3, pp. 152–167 [in Ukrainian].
2. Varakuta O. M. Tekhnolohiia hrupovoi formy orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv na praktychnykh zaniattiakh z heohrafiy. *Rehionalni problemy Ukrainy: heohrafichnyi analiz ta poshuk shliakhiv vyrishennia*. [Technology of group form of organization of educational activity of students in practical classes on geography. Regional problems of Ukraine: geographical analysis and search for solutions]. Kherson: PP Vyshemyrskyi, 2013, pp. 22–27 [in Ukrainian].
3. Karpluk S. Hrupova forma orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin. *Aktualni problemy matematyky ta metodyky yii vykladannia*. [Group form of organization of educational activity of students of natural and mathematical disciplines. Actual problems of mathematics and methods of its teaching]. Zhytomyr: publisher Ivan Franko State University of Zhytomyr, 2007. pp. 29–34 [in Ukrainian].

4. Klymovych S.M., Martos S.A. Kolektyvni formy roboty v dystantsiinomu navchanni (na prykladi KSU Online). *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. [Collective forms of work in distance learning (on the example of KSU Online). Current issues of humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobych]. Drohobych: Publishing house «Helvetyka», 2020. Issue 33, vol. 1, pp. 175–181 [in Ukrainian].
5. Lutsynkevych L. Orhanizatsiia hrupovoi navchalnoi diialnosti v pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly v umovakh koledzhu. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. [Organization of group educational activities in the training of future primary school teachers in the college. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. 2016. № 4 (58), pp. 302–310 [in Ukrainian].
6. Melko L. F. Mulytymediini zasoby v optymizatsii protsesu navchannia u vyshchii shkoli (na prykladi dystsyplin «Heohrafiia turyzmu», «Turystychno krainoznavstvo»). *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichni universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. [Multimedia tools in optimizing the learning process in higher education (on the example of disciplines «Geography of Tourism», «Tourist Country Studies»). Humanitarian Bulletin of Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University of Pereiaslav-Khmelnitsky]. 2017. Issue. 37 (3), Volume II (22), pp. 256–264 [in Ukrainian].
7. Stadnii A. Modeli dystantsiinoho navchannia. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. [Distance learning models. Current issues of the humanities]. 2020. Issue 29, vol.4, pp. 151–156 [in Ukrainian].
8. Trebenko O.O., Antoshkiv M.S. Rozvytok tvorchoi osobystosti maibutnykh vchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia. *III Mizhnarodna dystantsiina naukovy-metodychna konferentsiia*. [Development of creative personality of future teachers in the conditions of distance learning. III International remote scientific-methodical conference]. Sumy, 2020. pp. 156–158 [in Ukrainian].
9. Khrushch L. Zastosuvannia. Google-servisiv u vykladatskii diialnosti. [Application of Google services in teaching]. *Proceedings of the 1st International Symposium on Intellectual Economics, Management and Education, September 20, 2019*. Vilnius Gediminas Technical University. Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, 2019. pp. 325–326 [in Ukrainian].

УДК 811.111'373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-16>**Тетяна КОКНОВА,***orcid.org/0000-0003-0232-0756*

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри романо-германської філології

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) *koknovatanya@gmail.com***СВОЄРІДНІСТЬ АНТРОПОПОЕТОНИМІВ В ПОЕТОНИМІЧНОМУ ПРОСТОРИ
АВТОРСЬКИХ КАЗОК ДЖОАН РОЛІНГ І ПАМЕЛИ ТРЕВЕРС**

У статті подано характеристику дефініції понять «поетонімічний простір», «антропопоетонім», «поетонімізація», «антропонім» тощо. Автор досліджує проблему власної назви в мові дитячої художньої літератури в контексті авторської казки на прикладах творів Дж. Ролінг і П. Треверс. Метою статті є аналіз поетонімічного простору авторської казки Дж. Ролінг «Серія про Гаррі Поттера» і П. Треверс «Мері Поппінс» у контексті створення своєрідних художніх образів у мовленні. У процесі дослідження встановлено, що поетонімічний простір, його контент, відбір і взаємодія власних назв із контекстом визначаються законом жанру і художнього методу письменника, родом і видом літературного твору, законами його побудови відповідно до сюжетно-тематичного змісту тексту, естетичного навантаження імені в найближчому і широкому контексті, багатьма індивідуалізованими, творчими особливостями у стилі письменника загалом. Кожен розряд поетонімів утворює свої підсистеми в поетонімічному просторі літературного твору певного автора або жанру. Поетоніми, використані в означених авторських казках, було розподілено на три групи для зручності визначення характерних ознак. До першої групи включено антропоніми й антропопоетоніми, до другої – топопоетоніми, а третя група представляє периферійні поетоніми в авторській казці. У процесі дослідження антропопоетонімів у художньому тексті розглянуто проблему вмотивованості власних імен, що тісно пов'язана із проблемою співвіднесення образу персонажа і його іменування. Установлено, що джерелами мотивації власних літературних імен виступають не тільки семантика, структура, соціальна природа, етимологія, але і фонетичний і графічний вигляд. Наведено чотири типи штучних, або створених фантазією письменника, імен (абрєвіатурні імена; імена зі зміною морфологічної структури; імена, засновані на звукових асоціаціях, та імена, утворені від слів мертвих мов). Зроблено висновки про те, що процес створення деяких антропопоетонімів широко представлений у сфері специфічних авторських імен: П. Треверс у казці віддає перевагу природним антропопоетонімам і їх варіаціями, включаючи й історичні імена, а Дж. Ролінг намагається використовувати як природні, так і штучні антропопоетоніми, але віддає перевагу міфологічним іменам, а також іменам, утвореним від слів мертвих мов.

Ключові слова: дитяча художня література, власні назви, поетонімічний простір, антропопоетоніми, авторська казка, поетонімізація.

Tetiana KOKNOVA,*orcid.org/0000-0003-0232-0756*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Roman and German Philology

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) *koknovatanya@gmail.com***THE UNIQUENESS OF ANTHROPOPOETONYMS IN POETONYMIC SPACE
OF AUTHOR'S FAIRY TALES BY JOAN ROLLING AND PAMELA TRAVERS**

The article discusses the definitions of “poetic space”, “anthropopoetonyms”, “poetonymization”, “anthroponym” and the like. The author studies the problem of proper names in the language of children’s fiction in the context of the author’s fairytales on the examples of the works by J. Rawlings and P. Travers. The aim of the article is to analyze the poetic space of the author’s fairytales by J. Rawlings “Harry Potter Series” and P. Travers “Mary Poppins” in the context of creating a kind of artistic images in speech. In the course of the research it is found that poetonymic space, its content, selection and interaction of proper names with the context, are determined by the laws of genre and artistic method of the writer, the nature and type of literary work, the laws of its construction in accordance with the plot and thematic content of the text, aesthetic load of the name in the immediate and wider context, and many individual, creative features in the author’s style as a whole. Each category of poetonyms has its subsystems in poetonymic space of a literary work of a certain author or a certain genre. Poetonyms used in these author’s fairytales are divided into three groups to define their features. The first group includes anthroponyms and anthropopoetonyms,

the second – topopoetonyms, and the third group represents peripheral poetonyms in the author's fairytale. While researching anthropopoetonyms in the literary text the problem of motivation of proper names is considered. It is closely connected with the problem of correlation of the image of the character and its naming. It is found that the sources of motivation of literary proper names are not only semantics, structure, social nature, etymology, but also phonetic and graphic forms. There are four types of artificial, or created by the writer's imagination, names (abbreviations; names with a change in morphological structure; names based on sound associations and names derived from words of dead languages). It is concluded that the process of creating some anthropopoetonyms is widely represented in the field of specific author's names: P. Travers in her fairytales prefers natural anthropopoetonyms and their variations, including historical names, and J. Rawling tries to use both natural and artificial anthropopoetonyms, but mostly prefers mythological names, as well as names derived from the words of dead languages.

Keywords: children's fiction, proper names, poetonymic space, anthropopoetonyms, author's fairytale, poetonymization.

Постановка проблеми. Проблема функціонування власних імен у художньому мовленні неодноразово привертала увагу багатьох учених.

Аналіз досліджень. Проблематика досліджень літературно-художньої ономастики, як досить прогресивного напрямку лінгвістики, спирається на солідну філософську та лінгвістичну традицію, що здійснювалися низкою вчених (А. Василенко, Н. Глуховець, Т. Крупеньова, Л. Литвинов, М. Мельник, Т. Олійник, О. Петренко, О. Сколоздра).

Однак шляхи вирішення деяких завдань даного напрямку потребують ретельного розроблення. Одна з таких проблем – власна назва в мові дитячої художньої літератури, саме із цього погляду є важливим вивчення авторської казки, якій належить досить вагоме місце в дитячій літературі. Оскільки ретельного літературознавчого і лінгвістичного аналізу воно не отримало, невивченим залишається і поетонімічний простір творів даного жанру. На наш погляд, актуальним залишається питання необхідності не тільки зосередитися на дослідженнях, що вивчають поетонімічну своєрідність окремих творів, але і проаналізувати загалом своєрідність дитячої художньої літератури як окремого літературного жанру. Отже, актуальність дослідження зумовлена як маловивченістю лексичних одиниць, вибраних із дитячої літератури загалом і авторської казки зокрема, так і ролі визначальних його компонентів, поетонімічних одиниць також.

Мета статті – проаналізувати поетонімічний простір авторської казки Джоан Ролінг «Серія про Гаррі Поттера» і Памели Треверс «Мері Поппінс» у контексті створення своєрідних художніх образів у мовленні.

Виклад основного матеріалу. З філософського погляду поетонімічний простір є важливою характеристикою будь-якого художнього тексту, поняття тісно пов'язане з художньою літературою та процесами, що відбуваються в тексті. Згідно з концепцією Г. Лейбніца, простір розуміється як щось відносне, залежно від об'єктів, що

знаходяться в ньому, визначається порядком існування в ньому речей (Лейбніц, 1982: 85). У наукових дослідженнях останнього часу розглядаються характеристики й особливості функціонування саме «приватних», або специфічних, типів простору, які «виникають» і формуються навколо людини як їхнього центру: географічного, біологічного, економічного, соціального, історичного, психологічного, культурного, а також простору мови. Зазвичай людина водночас виявляється в зоні перетину відразу декількох просторів, які пов'язані універсальністю їхньої сутнісної характеристики: знаковість є щось спільне, що об'єднує всі види простору, а специфіка знаків дозволяє констатувати їх розмаїття й аналізувати кожний ізольовано (Радіонова, 2006: 211).

Саме ознака знаковості лежить в основі порівняння двох феноменів – простору і тексту, що дозволяє нам представляти простір як особливий вид тексту. За твердженням М. Бахтіна, багато з характеристик простору можуть бути віднесені також і до тексту: текст має протяжність у просторі, складається з окремих відрізків (ділянок простору) – смислових блоків, які слідує один за одним у визначеному автором тексту порядку; тексту властиві категорія зв'язності та відсутність розривів в лінійному просторі; у тексті може спостерігатися відносна переривчастість у разі зміни мікротеми, яка не впливає на цілісність тексту загалом; текст існує в часі та тривимірний: має розмір, обсяг і глибину (Зубенко, 2012: 63).

Уважаємо, що процеси сприйняття й усвідомлення простору і тексту принципово схожі: подібно до того, як ми читаємо текст, поступово розшифровуємо сенс вироблених знаків, ми вивчаємо / оглядаємо простір, «читаємо» його, намагаючись пізнати сенс навколишнього світу. У процесі візуального сприйняття простору реального світу або простору тексту в поле зору людини по черзі потрапляють окремі його ділянки, причому насамперед ті, які виділяються на загальному тлі: знайомі предмети, що конструюють навколишній простір, або знайомі слова, значення яких

йому відомі; потім на основі вже «розшифрованого» фрагмента тексту простору інтерпретується весь інший зміст.

Текст як рядовий матеріальний об'єкт «породжує» свій простір – текстовий, який, будучи багатшаровим, потребує ретельного дослідження всіх складових частин його компонентів. Уважимо, що сказане вище цілком можна застосувати до певного виду художнього тексту – авторської казки. У просторі авторської казки особливе місце займають імена власні, що формують свій простір із певною ієрархією і внутрішніми зв'язками.

У сучасній літературі з поетоніміки існує більш поширена форма ключового терміна нашого дослідження – «поетонімічний простір», Л. Белей визначає поетонімічний простір як «комплекс власних назв усіх розрядів, що вживається даним народом у даний період. Поетонімічний простір складається з безлічі полів і будується на реальних і вигаданих іменах» (Белей, 2002: 58). Під поетонімічним простором розуміється сума власних назв, що вживаються в мові даного народу для іменування реальних, гіпотетичних і фантастичних об'єктів (Боева, 2008: 80). Отже, поетонімічний простір визначається моделлю світу, яка існує в уявленні нації або народу натеper, але в ньому завжди зберігаються елементи колишніх епох. У наукових розвідках позначаються об'єктами імена, що входять у поетонімічний простір, які можна розділити на реальні та нереальні поетоніми, виділяючи в кожному із цих секторів відповідно реальні або вигадані (міфічні) поетоніми: антропоніми, зооніми, фітоніми, етроніми, геноніми, топоніми, астроніми, космоніми, хрононіми, хрематоніми тощо.

Незважаючи на складності визначення сутності польового структурування поетонімічного простору, можна загалом констатувати, що «поетонімічне поле, що виділяється мовною структурою, має єдині характеристики, як-от наявність ядерних периферійних відносин, семантична спільність, частотність, стилістична забарвленість» (Бук, 2012: 70). С. Бук прийшов до важливої думки про те, що центральне місце в поетонімічному просторі варто закріпити за антропонімами і суміжними з ними розрядами поетонімів (теоніми, міфоніми, зоонімами) (Бук, 2012: 71). Периферія включає до свого складу гемероніми, геортоніми, фалероніми, документоніми, прагмоніми, ергоніми, прагматоніми й інші види власних назв, що вирізняються зі структурно-семантичного розмаїття. Топоніми і космоніми мають дисперсну ядерно-периферійну презентацію залежно від таких екстралінгвістичних чинників, як вели-

чина так званого об'єкта, ступінь популярності імені власного, а також від місця розташування на шкалі мови, бо можуть бути компонентами як ядра, так і периферії (Бук, 2012: 71).

Поетонімічному простору належить особливе місце у словесній палітрі будь-якого художнього твору. Цей простір виступає в кожного письменника як особливо помітний, стилістично і семантично маркований експресивний засіб, яскрава прикмета стилю. І не тільки тому, що імена власні, що утворюють «поетонімічний світ» художнього тексту і творчості письменника, відіграють важливу роль у плані розвитку його парадигматики і синтагматики, а й тому, що естетичні об'єкти беруть участь у розвитку і побудові мовної та літературної композиції тексту, у вираженні всіх художніх смислів і світогляду автора, у реалізації всіх категорій і властивостей власних назв, що вивчаються лінгвістикою тексту і стилістикою (Глюдзик, 2014а; Глюдзик, 2014b; Глюдзик, 2015).

Отже, у процесі дослідження поетонімічного світу художнього тексту і опису його поетонімічного простору сучасна наука шукає і встановлює елементи індивідуальної поетонімічної системи як функціонально похідної і фрагментарної щодо поетонімічної системи загальнонародної національної мови. Будь-який епічний твір включає до свого складу оніми, які створюють свій власний поетонімічний простір або які тією чи іншою мірою відображають поетонімічний простір історичної епохи, визначеного часу в авторському розумінні.

Отже, усі імена власні, що вживаються в якось художньому творі або в сукупності творів окремого автора або якогось жанру, становлять так званий поетонімічний простір, що поділяється на кілька взаємопов'язаних полів – за тематичними розрядами власних назв та іншими ознаками. Поетонімічний простір, його склад, відбір і взаємодія власних назв із контекстом визначаються законом жанру і художнього методу письменника, родом і видом літературного твору, законами його побудови відповідно до сюжетно-тематичного змісту тексту, естетичного навантаження імені в найближчому і широкому контексті, багатьма індивідуалізованими, творчими особливостями у стилі письменника загалом. Тому кожен розряд поетонімів утворює свої підсистеми в поетонімічному просторі літературного твору визначеного автора або жанру.

Для зручності визначення характерних ознак поетонімів, що використані в авторських казках, розподілимо їх на три групи. Перша група – антропоніми й антропоетоніми, друга група – топоетоніми, третя група – периферійні поетоніми

в авторській казці. Під «антропонімом» і «антропоетонімом», слідуючи за Д. Бучко та Н. Ткачовою (Бучко, Ткачова, 2012: 25), будемо розуміти «будь-яке власне ім'я, яке може мати людина (або група людей), зокрема й особисте ім'я, прізвище, псевдонім, кличку, гінеконім, патронім». Незважаючи на те, що антропоніми належать до іменування людей і тільки людей, цей єдиний об'єкт дає надзвичайно складний спектр категорії імен, що пов'язано з історією культури, особливостями психології людей, із традиціями і багатьом іншим. Варто зробити уточнення, що антропоетоніми авторської казки – це не тільки імена людей, а й імена антропонімоподібних істот, а також оживих іграшок і тварин, які за своїм стилем комунікативної поведінки не відрізняються від людей. Ці імена варто відрізнити від зоонімів у реалістичній літературі, які прийнято розглядати як окремий вид, бо «у дитячій реалістичній прозі зоонімікон можна порівняти з антропоніміконом» (Ткаченко, 2012: 15).

За нашими спостереженнями, усі зазначені положення характерні для антропоетонімів в авторській казці. Імена всіх головних героїв розглянутих казок винесені в заголовок твору. Так, наприклад, варто сказати про двадцять шість прикладів уживання на восьми сторінках імені *Mary Poppins* (Mary Poppins) у першому розділі казки Памели Треверс. Отже, звернемося до способів створення антропоетонімів. Кожне літературне ім'я має мало сенсу, воно має значення, яке може бути «розкрито» за допомогою лінгвістичного аналізу. Є дві самостійні групи власних імен: сформовані природним шляхом і штучно створені, вигадані. У номінації велике значення мають такі чинники, як фантазія людини, що дає ім'я, і приписи суспільства, у якому ім'я буде функціонувати.

Так, природні імена в авторських казках поділяються на особисті імена реального іменника, апелятивні (імена загальні, перетворені фантазією письменника на імена власні), алюзивні (імена історичних осіб, літературні алюзії та міфологічні імена). До власне природним імен у вже згаданому нами матеріалі належать такі, як *Jane, John, Barbara, Miss Lark* (П. Треверс); *Ron, Peter, Angelina Johnson, Katie Bell* (Дж. Ролінг), інші. Що стосується апелятивів, то їх набагато більше, ніж особистих імен реального іменника. Наприклад: *the Barnacle Goose; Joy, the Creature; Wolf, Stork; the Butcher, the Baker* (П. Треверс); *Muggle, Boggart* (Дж. Ролінг), інші.

Сюди ми відносимо також слова різних сучасних мов, іноді з використанням мовної гри. Наприклад, *Bagman* – англійською це хтось, хто отримує

гроші внаслідок незаконної діяльності; *Cho* – китайське ім'я, що означає «осінь» (Дж. Ролінг). У розглянутих прикладах важливою особливістю казок є «контекстуальна поетонімізація апелятивів» (Ткаченко, 2012: 90). Отже, контекстуальна поетонімізація не допускає руйнувань, тобто відділення апелятива від контексту, має місце тільки в цілісному розгорнутому тексті або цитаті. Так, якщо ми якимось чином порушимо такий апелятив або винесемо його з контексту, то він втратить свою номінативність і буде розглядатися в добре відомому ряду імен.

На нашу думку, до природних імен можна віднести ще одну групу імен – це алюзивні власні імена. Алюзивні власні імена ми розділяємо на історичні, літературні та міфологічні, але за однієї умови, якщо ці імена взяті з реального іменника епохи і зберігають всю суму соціально-мовних конотацій спільного вживання і співвіднесення з реальним носієм. У нашому випадку це такі імена, як *Alfred the Great* (Альфред Великий), *Guy Fawkes* (Гай Фокс) (П. Треверс).

Важливим питанням у дослідженні антропоетонімів у художньому тексті є питання про вмотивованість власних імен. Проблема вмотивованості літературних імен тісно пов'язана із проблемою співвіднесення образу персонажа і його іменування. «Зовнішня вмотивованість літературних імен власних проявляється в наявності певної цільової настанови, з якою письменник підходить до системи імен, а внутрішньою вмотивованістю в цьому разі є властивості власної назви, зумовлені її взаємозалежністю з іншими лексичними одиницями і положенням у системі іменників» (Боева, 2008: 117). Як джерело мотивації літературних імен власних використовуються не тільки семантика, структура, соціальна природа, етимологія, але і фонетичний і графічний вигляд.

Провідне місце водночас належить авторським, вигаданим назвам. Відомо, що власна назва присвоюється якомусь індивідуальному об'єкту, виділяє його з низки аналогічних, виконує тим самим свою головну функцію – розпізнавальну. Дуже часто власна назва, яка відрізняє один об'єкт від іншого, характеризує об'єкт лише поверхово, нічого не кажучи про його якість, внутрішні властивості і навіть зовнішні ознаки. Згідно зі спостереженнями, є цілі розряди власних назв, які, навпаки, характеризують свій об'єкт (такі клички, що «говорять», прізвища тощо). Сюди, цілком імовірно, можна віднести й імена казкових персонажів.

Штучні, або створені фантазією письменника, імена можна розділити на кілька типів. 1 тип – абрєвіатурні імена, за якими стоїть роз-

горнута фраза: *Barbara B. – Barbara Banks* (П. Треверс). 2 тип – імена зі зміною морфологічної структури. Наприклад, *Katie Nanna – Nannie* (так називали нянь-гувернанток, найманих багатими людьми для нагляду за своїми дітьми) (П. Треверс); *You-Know – “Oo”, You-Know-Who* (Дж. Ролінг). 3 тип – особливий, заснований на звукових асоціаціях, часто з негативною або гумористичною оцінкою персонажа. Він поділяється на два типи: на імена з фонетичними асоціаціями, пов’язані зі словами природної мови: наприклад, *Mr. Wigg – Mister Перука* (ім’я, утворене від англійського *wig – перука*), *Willoughby* [’wɪləbi] – ім’я, яке звучить як ім’я англійської сім’ї (П. Треверс). 4 тип – імена, утворені від слів мертвих мов. Наприклад, *Avada Kedavra* – арамейською мовою означає «нехай це буде зруйновано», від цього виразу походить вираз «Абра Кадабра»; *Cedric* – в ім’я кельтське коріння; воно означає «битва»; *Dumbledore* – на стародавньому англійському «джміль» (Дж. Ролінг).

Висновки. Отже, ми бачимо, що процес створення деяких антропопоетонімів широко представлений у сфері специфічних авторських імен (англ. *Pen-names*). У процесі аналізу поетонімів стало зрозуміло, що П. Треверс у казці віддає перевагу природним антропопоетонімам і їхнім варіаціями, включаючи й історичні імена. Імовірно, таким чином автор підсилює інфантильність

героїв, вказує на те, що світ, у якому живуть герої, – світ дитинства, де логіка персонажів по-дитячому егоцентрична, а вчинки героїв безглузді.

Що ж стосується Дж. Ролінг, то автор намагається рівною мірою використовувати як природні, так і штучні антропопоетоніми. Дж. Ролінг віддає перевагу міфологічним іменам, а також іменам, утвореним від слів мертвих мов. Популярні в даній письменниці слова різних сучасних мов, які завдяки мовній грі перетворюються на особисті імена героїв, тим самим підкреслюють якусь визначну рису характеру персонажа або ж манеру поведінки. Важливо відзначити також і те, що Дж. Ролінг використовує у своїх творах імена-пропозиції, як-от *He Who Must Not Be Named*. Наявність вищезазначених груп антропопоетонімів свідчить про надзвичайну ерудицію автора, а також про специфічну спрямованість жанру даного твору.

Найважливішою відмітною рисою авторської казки, на наш погляд, є зіткнення двох світів – реального і фантастичного. Автор завжди орієнтується на особливості дитячого світовідчуття і сприйняття дійсності. Із цих позицій умовно всі поетоніми можна розділити на два великі класи: ті, які відображають реальний світ, і ті, які відображають світ вигаданий. За допомогою поетонімів різних типів автори казок надають вигаданому світу ознак реальності або фантазійності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Travers P. *Mary Poppins*. Київ : Ранок, 2016. 140 с.
2. Rowling J. *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*. Bloomsbury, 2000. P. 223.
3. Rowling J. *Harry Potter and the chamber of Secrets*. Bloomsbury, 2000. P. 317.
4. Rowling J. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Bloomsbury, 2000. P. 251.
5. Лейбниц Г. Сочинения : в 4-х т. Москва : Мысль, 1982. Т. I / ред. и сост., авт. вступит. ст. и примеч. В. Соколов. Пер. Я. Боровского и др. 636 с.
6. Радіонова Л. Філософія : навчальний посібник для студентів 2-го курсу ФПО і заочного навчання. Харків : ХНАМГ, 2006. 142 с.
7. Зубенко О. Співвідношення літературної та фольклорної казки. *Філологічні науки*. 2012. № 12. С. 78–82.
8. Белей Л. Нова українська літературно-художня антропонімія: проблеми теорії та історії. Ужгород, 2002. 176 с.
9. Боева Е. Онімичний простір у художньому світовідтворенні Григорія Сковороди. *Записки з ономастики = Opera in onomastica* : збірник наукових праць / ред. кол. : О. Карпенко (відп. ред.) та ін. Одеса : Астропринт, 2008. Вип. 11. С. 72–81.
10. Бук С. Онімний простір роману Івана Франка – Перехресні стежки. *Логос ономастики* : науковий журнал. Донецьк, 2012. № 4. С. 68–76.
11. Глюдзик Ю. Лінгвокультурологічна основа поетонімів та мовна картина світу циклу повістей “The Chronicles of Narnia” К. С. Льюїса. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 127. С. 220–224.
12. Глюдзик Ю. Мультикультурна основа поетонімів фентезійного циклу “The Chronicles of Narnia” К. С. Льюїса (на прикладі антропопоетонімів). *Сучасні дослідження з іноземної філології* : збірник наукових праць. Ужгород, 2014. Вип. 12. С. 43–48.
13. Глюдзик Ю. Лінгвокультурологічні особливості поетонімії К. С. Льюїса “The Chronicles of Narnia” : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Ужгород, 2015. 221 с.
14. Словник української ономастичної термінології / уклад. Д. Бучко, Н. Ткачова. Харків : Ранок-НТ, 2012. 25 с.
15. Ткаченко Г. Англомовні хремотоніми як лінгвокогнітивні феномени картини світу : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2012. 19 с.

REFERENCES

1. Travers P. L. *Mary Poppins* [Mary Poppins]. Kyiv: Ranok, 2016. 140 p.
2. Rowling J. K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. [Harry Potter and the Philosopher's Stone]. Bloomsbury, 2000. P. 223.
3. Rowling J. K. *Harry Potter and the chamber of Secrets*. [Harry Potter and the chamber of Secrets]. Bloomsbury, 2000. P. 317. [in English].
4. Rowling J. K. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. [Harry Potter and the Prisoner of Azkaban]. Bloomsbury, 2000. P. 251. [in English].
5. Leibnyts G. V. *Sochynenyia: v 4 tomakh* [Works: in 4 volumes]. M.: Mysl', 1982. T. 1. 636 p. [in Russian].
6. Radionova L. O. *Filosofia: navchalnyi posibnyk (dlia studentiv 2 kursu FPO i zaochnoho navchannia)* [Philosophy: manual]. Kharkiv: KhNAMH, 2006. 142 p. [in Ukrainian].
7. Zubenko O. A. *Spivvidnoshennia literaturnoi ta folklornoi kazky* [The ratio of literary and folk tales]. *Filolohichni nauky – Philological sciences*. 2012. № 12. P. 78–82. [in Ukrainian].
8. Belei L. O. *Nova ukrainska literaturno-khudozhnia antroponimii: problemy teorii ta istorii* [New Ukrainian literary and artistic anthroponymy: problems of theory and history]. Uzhhorod, 2002. 176 p. [in Ukrainian].
9. Boieva E. V. *Onimichni prostir u khudozhnomu svitovidtvorenni Hryhoriia Skovorody* [Onymic space in the artistic world reproduction of Hryhoriy Skovoroda]. *Zapysky z onomastyky = Opera in onomastica* : zb. nauk. pr. Odesa: Astroprynt, 2008. Vyp. 11. P. 72–81. [in Ukrainian].
10. Buk S. N. *Onimnyi prostir romanu Ivana Franka – Perekhresni stezhky* [Onymic space of Ivan Franko's novel "Crossroads"]. *Lohos onomastyky : naukovyi zhurnal – Logos of onomastics: a scientific journal*. Donetsk: Yuho-Vostok, Ltd, 2012. No 4. P. 68–76. [in Ukrainian].
11. Hliudzyk Yu. V. (a) *Linhvokulturolohichna osnova poetonimiv ta movna kartyna svitu tsyklu povistei "The Chronicles of Narnia" K. S. Liuisa* [Linguo-cultural basis of poetonyms and linguistic picture of the world of the cycle of stories "The Chronicles of Narnia" by K. S. Lewis]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Proceedings. Series: Philological Sciences (Linguistics)*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014. Vyp. 127. S. 220–224. [in Ukrainian].
12. Hliudzyk Yu. V. (b) *Multykulturna osnova poetonimiv fenteziinoho tsyklu "The Chronicles of Narnia" K. S. Liuisa (na prykladi antropoetonimiv)* [Multicultural basis of poetics of the fantasy cycle "The Chronicles of Narnia" by K. S. Lewis (on the example of anthropoetonyms)]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii: zb. nauk. pr. – Modern research in foreign philology: coll. of scientific works*. Uzhhorod, 2014. Vyp. 12. P. 43–48. [in Ukrainian].
13. Hliudzyk Yu. V. *Linhvokulturolohichni osoblyvosti poetonimii K. S. Liuisa "The Chronicles of Narnia"* [Linguo-cultural features of poetonymy of K. S. Lewis's "The Chronicles of Narnia"]: dys. ... kand. filol. Nauk: 10.02.04. Uzhhorod, 2015. 221 p. [in Ukrainian].
14. *Slovyk ukrainskoi onomastychnoi terminolohii* [Dictionary of Ukrainian onomastic terminology]. Kharkiv: Ranok-NT, 2012. 25 p. [in Ukrainian].
15. Tkachenko H. V. *Anhlomovni khrematonimy yak linhvokohnityvni fenomeny kartyny svitu* [English chrematonyms as linguistic cognitive phenomena of the world picture] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. Odesa, 2012. 19 p. [in Ukrainian].

UDC 82.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-17>**Tetiana KONDRATIEVA,***orcid.org/0000-0003-2092-051X**Ph. D. in Philology, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of English Philology and Methods of Teaching English
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) kondratievatb@gmail.com***Larysa KUTSA,***orcid.org/0000-0003-4877-9626**Ph. D. in Philology, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Philological Disciplines for Primary Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) larkutsa@ukr.net*

LIFE WRITING ABOUT CHILDHOOD AS NARRATION OF IDENTITY FORMATION EXPERIENCE

The article deals with the study of autofiction as a variation of life writing about childhood. The major researches have been analyzed and the key stages in genre formation have been defined, beginning with Enlightenment images up to XXIst century. New tendencies in life writing for children have been mentioned. Peculiarities of autofiction as a genre have been singled out: grammatical features (first or third person narration and tense usage), narration structures (distant narration), thematic scope (image of ideal child and childhood, trauma, nostalgia, identity formation experience). It has been emphasized that autobiographical literature about childhood serves as the mirror of social and cultural codes of an epoch and reflects interaction modes between children and adults, as well as between children and the world. The article is focused on analyzing the peculiarities of author's self-reflection and retrospection from the adult point of view. This can be achieved through author-narrator-character image blending. However, in autofiction, unlike classical autobiography, the blending is partial with enough space for the author to add fiction to the life writing. The research has been based on the analysis of Ulf Stark's works in the identity formation paradigm with the focus on the author's representation of his way to literature. It has been noticed, that ironic attitude to the events described in his works is the stylistic peculiarity of Ulf Stark's autofiction for children, which can be explained by the author's intention to show the lack of experience of his past-self in childhood. Thus, the following key factors have been defined: time and space markers of childhood, memory metaphors, life changing occasions and relationships. Concept of home and the idea of leaving home as a symbol of threshold between childhood and adult life has been discussed. Peculiar spaces, such as cave and tree house, have been studied. Role of parents, friends as well as first love experience in writer's identity formation has been outlined. Special attention has been paid to presenting the significance of imagination typical of child consciousness and its crucial role in formation of future writer's talent and creativity.

Key words: *autobiography, autofiction, childhood, memory metaphors, imagination.*

Тетяна КОНДРАТЬЄВА,*orcid.org/0000-0003-2092-051X**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) kondratievatb@gmail.com***Лариса КУЦА,***orcid.org/0000-0003-4877-9626**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри філологічних дисциплін для початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) larkutsa@ukr.net*

ЖИТТЄПИС ДИТИНСТВА ЯК НАРАЦІЯ ПРО ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті досліджується художня автобіографія як варіація життєпису про дитинство. Проаналізовано основні дослідження цієї проблеми та простежено визначальні стадії розвитку жанру, починаючи від образів дитини в епоху просвітництва і до XXI століття. Зазначено нові тенденції в жанрі життєпису для дітей. Вио-

кремлено особливості жанру художньої автобіографії: граматичні ознаки (розповідь від першої або третьої особи, використання певних часових форм), нарративні структури (дистанційована нарація), тематика (образ ідеальної дитини та дитинства, травма, ностальгія, досвід формування ідентичності). Наголошено, що автобіографічна література про дитинство слугує дзеркалом соціальних та культурних кодів епохи, яке відображає способи взаємодії між дітьми та дорослими, а також між дітьми та світом. Увага зосереджена на особливостях авторської саморефлексії та ретроспекції з позиції дорослого. Це досягається завдяки злиттю образу автора-наратора-персонажа. Проте в художній автобіографії, на відміну від класичної автобіографії, це злиття часткове, автор має досить простору для додавання художніх деталей до життєпису. Дослідження базується на аналізі творів Ульфа Старка в парадигмі досвіду формування ідентичності, з акцентом на авторській презентації його шляху в літературу. Відзначено, що стилістичною особливістю художньої автобіографії Ульфа Старка є іронічне ставлення до подій, описаних у його творах, що можна трактувати як авторську інтенцію зобразити недосвідченість його ж самого в минулому, у дитинстві. Отже, були визначені такі ключові чинники: хронотопні маркери дитинства, метафори пам'яті, події та стосунки, які змінили життя. Описано концепт дому й ідею покидання дому як символ порога між дитинством та дорослим життям. Досліджено особливі простори, як-от будинок на дереві та печера. Окреслено роль батьків, друзів, а також досвіду першого кохання у формуванні ідентичності автора. Особлива увага приділяється презентації важливості уяви, характерної для дитячої свідомості, її вирішальній ролі у формуванні таланту та творчості майбутнього письменника.

Ключові слова: автобіографія, художня автобіографія, дитинство, метафори пам'яті, уява.

Problem statement. Childhood in autobiographical fiction has often been a subject of interest, both for authors and literary researchers. Attitude to treating childhood and child in fiction was changing in the course of literary process: from minor role or even neglecting, to occupying central position in literature. Genres and features of literary works dedicated to this topic varied and evolved. We may mention memoirs on childhood times, autobiography written by adult authors for adult readers, autobiographies on childhood written by adult authors for young readers, autofiction with modified plots and characters for young readers. These days researchers distinguish new sub-genres and ways of presenting autobiography about childhood written by young writers in new modes, such as blogs, videoblogs in social networks, visual stories etc. All these forms of life writing focus on different topics, however, the main message still can be formulated as the depiction of personality growth and development under the influence of various internal and external factors. The dominance and significance of certain factors predetermines the thematic vector of a literary work, thus inspiring literary researches to decode, define and classify them.

Research analysis. Autobiography as a literary genre was studied by many scholars. Among them we must single out Ph. Lejuene, who defined peculiarities of autobiography in European culture of XIX–XX centuries. S. Doubrovsky first used the term autofiction and defined its stylistic peculiarities. Later his ideas were developed by E. S. Bates and A. Hughes et al. Australian researchers K. Cardell and K. Douglas analyze recent tendencies on the genre development in their work “Telling tales: autobiographies of childhood and youth”. C. Bacon focuses on some theoretical points concerning formal features of writings about life. In Ukrainian literary studies this problem

has been discussed in works by I. Konstankevych, who presented a thorough theoretical analysis of autobiography and its variations and provided numerous illustrations based on Ukrainian authors' works of the first half of the XXth century.

The objectives of the article. In our paper we aim at analyzing autofiction by Ulf Stark, a famous Swedish writer of fiction for children, whose works keep gaining vast popularity in Ukraine, as many of them were translated into Ukrainian and published here. The article will focus on the novels “Then I was simply Ulf” and “My friend Percy, Buffalo Bill and me”. A. Bernardini outlines the following key motives of his fiction: “the conflict between freedom and socialization, the longing for adventure, and the development, through constant interaction with one's peers in a deeply homosocial world, of a sense of self and of an idea of manhood” (Bernardini, 2019: 7). However, in our paper we shall focus on peculiarities of Stark's works as an example of autofiction and reflection of the theme of personality formation experience in his literary works. Special attention will be paid to defining key concepts that predetermine the author's creative activity.

Research results discussion. As K. Cardell emphasizes: “The presence (or indeed absence) of childhood in autobiographical writings reveals something of the cultural position of the child within society and culture of the time” (Cardell, 2013: 4). N. Marchenko states, that “by appealing to existing cultural prototypes with the aim to depict personal unique event most realistically and believably, an individual literary is trying to “inscribe” himself or herself into time and space of his or her community. In a life writing we may find not only subjective attitude/impression/experience of a person, but also figure out <...> key matrix codes of relationships

between the world of adults and the world of children typical for a certain epoch” (Marchenko, 2012: 104). H. Lierop-Debrauver traces the shift of focus in literature about childhood. She mentions, that in the second half of the XVIIIth century and the beginning of the XIXth century image of child has been romanticized by Rousseau, Blake and Wordsworth by ascribing it such features as natural goodness, innocence and creativity. “Innocence was considered to be a positively valued lack of knowledge and experience, intricately connected with a fresh and unique worldview, determined by imagination and an absence of rationalization” (Lierop-Debrauver, 2018: 3). Later fiction, non-fiction and some crossover forms on childhood acquire more didactic character, like in Bildungsroman, which was focused on the growth of the individual. However, in these writings the image of a child growing into adult and improving its personality aimed at reaching perfection and served as a model for a person’s development. In the XXth and XXIst centuries, however, childhood has attracted interest by itself, which illustrates changes in attitude to childhood and children in cultural paradigm. This shift was determined by the crisis at the turn of the Millennium and evoked two major motives for remembering childhood: trauma and nostalgia. Major focus in trauma narrations were abuse, poverty, war-time issues, discrimination and identity struggles (Cardel, 2013: 2). At the same time, many adult authors of life narration about childhood employ “nostalgic sentimental frames and deploy Bildungsroman-esque structures in ways that are strategically aligned to their adult achievement” (Cardel, 2013: 4). To generalize, we may refer to K. Douglas’ definition of autobiography of childhood as “different forms of life writing in which childhood is the central representation and theme” (Douglas, Poletti, 2016: 170).

In our paper, however, we shall focus in the type of autobiography, dedicated to narrating about identity formation experience written by adult author for young readers. K. Cardell mentions, that in this form of autobiography adult writers “retrospectively reimagine their childhood self” (Cardel, 2013: 3). This idea proves the definition by Ph. Lejeune, a prominent autobiography scholar, who views autobiography as a “retrospective prose narrative produced by a real person concerning his own existence, focusing on his individual life, in particular on the development of his personality” (Lejeune, 2001: 257). Ph. Lejeune’s autobiographical essays are focused on “the giddy moment, when an idea occurs to a person, that he or she can observe himself or herself with interest, but without narcissistic self-indulgence or masochistic self-damaging” (Lejeune, 2001: 260).

The same idea has been suggested by N. Marchenko, who emphasizes, that “autobiography about childhood is the very source, which allows tracing the way of a person’s self-identification, outline key reasons and stimuli for his/her formation as a social and cultural being, as only in childhood memories an individual must evoke the natural state of “I”, in which external cultural factors haven’t made any imprint yet” (Marchenko, 2012: 92). I. Starovoit uses the word combination “identity growing” to define the first stage of childhood depicted in autofiction (Starovoit, 2004: 180).

In the process of an autobiographical work analysis, axiological aspect acquires its significance: it requires a detailed analysis of content and form in their interconnection, peculiarities of author’s individuality and reader’s perception tendencies.

Researchers of autobiography outline the following key features of the genre: the grammatical perspective of the work (i.e. past tenses, first or third person narration etc.), the identity of the self, and, the most significant one, self-reflection and retrospection. C. Bacon states, that the author, the narrator and the protagonist must share a common identity for the work to be considered an autobiography. However, the common identity is not necessarily identical (Bacon, 2016: 1). The self, constructed by the author, becomes the character in the story, but is not a completely factual representation of the author’s past self. According to E. Bates, even the most detailed autobiographies have fictional elements: “There is, in fact, no dividing line between autobiography and fiction” (Bates, 1937: 9). Therefore, S. Doubrovsky introduced a term “autofiction” to define this type of life writing (Doubrovsky, 2004: 70). A. Hughes develops the topic by claiming, that “autofiction may be understood as a narrative modality that inhabits the referential space likewise colonized by autobiography proper, but at the same time offers a patently enriched and treated, hence fictionalized, and metamorphic, version of the life-story of the autofictionneur” (Hughes, 2002: 569).

The key difference between autofiction and autobiography is that in autobiography real experience of the author is presented, while in autofiction the author bases the narration on the actual experience by adding some fictional, made up elements without caring too much about historical accuracy. Within this genre authors have more freedom to add or hide some details, simplify or amplify the narration focusing more on artistic essence of their work rather than on the precise detailed depiction of events. In an interview with Barnens bibliotek Ulf Stark said: “I thought it was fun to mix one’s own childhood with

stuff I made up. That is way I got a much larger childhood” (translated by A. Bernardini) (Stark, 2019).

Another feature characteristic of this type of fiction is distant-engaging-narration: that is a kind of narration, that adheres to the focalizer’s point of view, but that employs a narrator speaking from a later moment in time (Bernardini, 2019: 5). The researcher applies the term “partially autobiographic novel” to define the idea of autofiction. I. Starovoit indicates that “the voice of the child is the voice of other in relation to the adult narrator, who is trying to reconstruct the childhood” (Starovoit, 2004: 182).

The very possibility of first person narration, including “autofiction”, is connected with a person’s ability to imagine oneself as “different”, mentally view oneself with other’s eyes. The author’s “I” in these cases becomes a reader’s metaphoric “You”, enabling the reader to identify himself or herself with the narrating character.

However, both autobiography and autofiction are the forms of introspection and involve depicting thoughts, emotions and intentions. Moreover, the events and feeling experienced by the autobiographical character explain to an extend the way of the authors’ self development, their past influence on present personality of the character – narrator – author.

A. Bernardini claims, that “among the many works Ulf Stark penned during his long career, there are some which display a retrospective attitude, mixing events, places and situations derived from Stark’s early years with fictional elements” (Bernardini, 2019: 2). This “autobiographical inspiration” is particularly evident in the trilogy about Ulf and Percy.

Many details in Ulf Stark’s novels, such as first person narration, name and surname of the protagonist (Ulf Stark), some geographic names and biographic facts prompt the reader to believe that the character, the narrator and the author are the same person. However, considering the major idea of U. Stark’s prose: presenting person’s identity formation experience, it is worth mentioning. A. Wylie, who states that often “in looking back on their youth, older narrators present their lack of experience with an irony fine-tuned by hindsight” (Wylie, 1999: 186). A. Bernardini emphasizes this characteristic of Stark’s prose, where Ulf’s often naive point of view is that of a child of the 1950s, but is presented to the reader by an arguably older and wiser narrator. “This “double perspective” is also applied to the ideological frame through which Ulf sees the world: while Ulf’s point of view is fully imbued with the ideals that were at the basis of the Swedish model, the narrator seems to adopt a retrospective critical and ironic gaze, which reveals the contradictions and the limits of that model” (Bernardini, 2019: 6).

Very often it is the childhood, that forms a writer as a personality. In Ulf Stark’s autofiction the author presents his way to literature by analyzing and presenting retrospectively to reader events, which influenced his choice and formed his identity as a writer. The past time and space in the analyzed novels is mediated through presentation of time markers (memories, metaphors, inscriptions, smells and sounds, which evoke certain associations), spaces (cave, home, tree house) and people (father, mother, friends, teacher) who greatly influenced the author’s identity and his experience of becoming a writer.

To begin with, we must admit, that the phenomenon of recollection mostly hides in itself the actual objective description, drawing attention to metaphors as figures of thinking, as artistic models. Therefore the memory metaphors appear in the genre of recollection “not as a descriptive language, but instead as a constitutive one, revealing the subject first” (Assman, 2014: 159). The memory metaphors arise as milestones on Ulf’s, the autobiographical character, way to literature. They are special flashes, which enlighten “the central points” (G. Bachelard) of the future great talent birth.

In the story, we trace symbolic content of memory metaphors, as for example, the typing machine, bought by Ulf. Another image-symbol is horizon. Gazing at it thirteen year old Ulf foresees the importance of his future creative activity: “Over there beyond the horizon, there is always something new. And it does not matter how long it takes to get there” (Stark, 2017: 68). Ulf’s “then” time is characterized by a willful dynamics.

We may single out time points in the text, which serve as emotional background of the aauthor’s childhood time and turn out as signals about future literary creativity. We may define them as time of occasion. For the autobiographical character the following events turned into such “occasions”: teacher’s persuasions, that Ulf has “inborn” writer’s soul; a conversation in a bookshop with the seller, who managed to understand “what he needed”; being on the ship with Agneta and “a weird” failure in love. Every “time of occasion” is interpreted as a milestone on *the way to future entering literary creativity*. As an example of such life changing moment, we may view the episode, dealing with the book-shop seller’s story, that books must tell about something “very personal”, which is created from the heart.

An episode in the novel “Then I was simply Ulf” tells a story of Ulf’s friend Symona and her grandfather. Symona’s grandmother had died long ago, and once the girl came across her granny’s old cookery book. The silent rereading of the recipes the day before journey to the house on Majya island is self

tempering for the painful comprehension of the ocean of love memories. These notes are like yesterday for grandfather, however for Symona they are like bygone times. In such cases “the text imprint not only follows the thought, but also proceeds it like activation signal, like an instruction” (Assman, 2014: 225). On the island grandfather presented Symona a flowery dress, which her grandmother wore for the first date. With the help of the dress as a vivid memory metaphor times suddenly get closer.

The experience of childhood for the real author finished approximately four decades ago. This way “then” becomes “a reanimation, when a place revives a memory, and the memory revives the place” (Assman, 2014: 30). Category of time and space acquires philosophical content in the process of recollecting, because “<...> past is indestructible <...> it continues existing, in long ago abandoned familiar places we come across the not lost time <...>” (Chycherin, 1980: 162).

Speaking about presenting space in the novels, we must emphasise, that heterogenic imagined spaces of Ulf’s character cannot be “measured” – they can only be “experienced”. They are paramount for learning the life of the soul. In these mysterious spaces of loneliness “the flashes of passion are grown and its feats are being groomed there”, they leave a deep trace, which “the soul is unwilling to erase from the memory” (Bachelard, 2004: 31).

One of the examples of such spaces is so called cave, which was in fact just a larder in the house, where Ulf’s father, who was a dentist, kept sand to be used for sprinkling the driveway during winter. However, for the boy the landscape of his inner life could be opened only here. This makes reader also interested in the dark shelter under the staircase. Thoughts make Ulf feel cozy in the cave. Here he observes heaps of gold, diamonds and painted porcelain birds. Describing the cave space, the author pays attention to acoustic detail: “An immensely pleasant music was heard in the air. Calle Jularbo played “The stream murmuring in Avesta” (Stark, 2017: 12). In this space of loneliness Ulf could truly enjoy his fantasy. Outside it, the boy didn’t want to leave his imagined world and told parents about the treasures he had seen. He even regretted not having gathered full socks of diamonds for his mother.

In the imagined spaces of Stark’s story Ulf’s inner freedom is accentuated as the nucleus of his creative “I”. It perceptibly is projected onto the surface of childhood creativity – drawing first, literature after fourteen.

One more space, that is characteristic of childhood, was the tree house, where Ulf liked to spend time. It embodies a lively open time and space in the

story, which determines the direction of the plot elements. The place on the top of the tree belonged to his brother, while Ulf used to sit five branches down. From this space, he observed nature filled with life.

Another significant space presented in the novels is home. Here the vivid memory metaphors fix the originality of the house since great-great grandfather’s times. Naturally, it was associated with personalities of his parents and their role in Ulf’s life. Thus, father’s duties are directed to Ulf’s future – to turn him into “someone”. Father not always could comprehend son’s behavior. For example, he couldn’t appreciate the excitement caused by what had been seen in the cave. However, only once, when Ulf thought that his classmate Henning knew more about the sky, than his father, his faith in his all-knowing parent shook.

Mother used to cry when her son wrote poems in his notebook, which resembled the poetic forms of Garcia Lorca (she thought a psychologist should work with him). When Ulf was reading avidly “The Stranger” by Camus, his mother watched him with a worried sympathetic look. Many years later author’s memory immerses itself into mother’s inner world in order to comprehend it to the deepest: “Most of all she wanted me to be still a young, plump, obedient, cute child laughing all the time. But this could not be returned” (Stark, 2017: 98).

Fifteen-year-old Ulf leaves his spiritual home space to gain his own experience in the wide world and enter the open space of literature. Ulf didn’t comprehend his time of going out into the wide world as an ordinary time. At the very entrance to the wide world the writer’s experience, planned by fifteen-year old Ulf for future, seemed almost perfect.

Depiction of smells plays a significant role in the novels. The most interesting fact is that the problem of smell attracted Ulf’s teenager attention even in psychoanalytical aspect: “<...> I was trying to remember Piya’s smell. But how can one possibly remember a smell?” (Stark, 2008: 66). The thing is that smells conjure up certain real pictures in character’s imagination. The smell imprint can be interpreted as a prediction sign on the way of a unique talent formation. Hence these smell impressions can be considered as the key to recalling the information about childhood events.

Friendship and love are two forms of relationship which significantly influenced the formation of Ulf’s character and his identity as a writer. He had a very clever and interesting friend. Unfortunately, this friendship was short lived. Henning couldn’t understand the necessity to talk about the kisses with girls, while it was strange for Ulf, that his friend wasn’t interested in them. He also disliked some of the habits of his geography and astronomy savvy classmate,

as well as the fact, that Henning smiled too much and often without a reason, or pulled up his trousers too often, especially when he was about to sit down. Despite this, Ulf admired Henning's immense intellect and enjoyed communicating with him.

As to love, Ulf believed that he needed one, because every true writer or poet had an unhappy love. The same happened in his life. Ulf and Agneta liked talking about Universe, art and their preferences. Nevertheless, Ulf wasn't surprised, when she left him accepting Kore's proposition to go to the bar for a snack. During one of the meetings with Agnetta he remembered a science fiction poem "Aniara" by a Swedish author Harry Martinson. It told about a space ship roaming the space as it lost its course. Ulf felt the same. Why did Agnetta smiled gently to Kore when he was saying nonsense? Why did she preferred Kore, who was wearing sandals even though she hated boys wearing ones? These questions made Ulf suffer, but at the same time served as inspiration to create further in life. He reassured himself that every true author must have an experience of unhappy love that will feed his fantasy and inspire him to creativity.

Imagination is paramount for future creative activity of a writer, therefore in the autofiction novels by Ulf Stark this topic is widely described. According to Z. Freud, creative activity resembles the behavior of a plying child. It places things, with which it plays, in a new order, pleasant to it, using emotions. In the process of a game, the child is oriented to a real world and adjusts the objects of its imagination to it: "Nothing but the very adjustment distinguishes the child's "game" from "imagining"" (Freud, 2002: 109).

Ulf's, the character's, imagination can be described as more than extravagant. For example, once inspired by a conversation with his friend Henning, he saw a dream about *a planet as if vice versa*, which he later described in detail. Instead of drinking coffee, his parents spit it back into cups, his father called himself a mother, and his mother called herself a father. Ulf was impressed with red grass. Black seagulls were flying in the white sky with blue clouds. Time flew backwards here. Ulf's important question about his dog was greeted with mother's answer that he used to have a white dog long before mother and father were born. Ulf woke up and found himself at home in his bed. Here near his parents, stood a bald alien (he wanted to make sure that Ulf was really at home and his parents were taking care of him). *Even now*, he still remained on the planet *as if vice versa*. Parents were extremely concerned about Ulf's health, as he addressed "mother" to his father. Lying in the bed Ulf watched excitedly the black dog which he would get when he became old.

Episodes from other Stark's works illustrate the fragile and at the same time active imagination of the autobiographical character. An episode in the novel "My friend Perci, Boffalo Bill and Me" tells about granny, who used to soak trout eye, saying that it was the most delicious in the fish. During such moments, Ulf imagined "horror films". In another episode of the story, when Piya was skillfully cutting a pike, Ulf deeply sympathized with the poor fish. He focused on the pike's dead heart, lying near him but still beating: "My heart was also throbbing so hard, it nearly got out of my chest" (Stark, 2008: 42).

Another episode, that could be defined as a time of occasion that inspired Ulf to involve his imagination was the art lesson, when teacher told students to draw cows. Unlike his classmates' drawing, where white, red, black and white cows were shown, Ulf's cow was blue.

Later, the teacher mentioned Picasso and brought to the class an album with the picture of cows by a Byelorussian-French artist Shagal. She talked about these paintings as about "pieces of art, which express something more than trivial everyday feelings. They render the state of our soul. Exactly as Ulf's cow" (Stark, 2017: 25). In the analyzed episode, it is hard to believe the teacher's words about charisma both for Ulf and the reader. As both know that Ulf's blue cow is just the result of the lost red paint. Still, this episode is introduced to decode the author's intention. U. Stark wanted to emphasize, that this occasion did boost his belief in own creative genius.

Reader comes across numerous episodes in the text depicting Ulf's attitude to literature. The boy adores reading poetry. He carries books with him when he leaves home to travel. He is trying to read them at any circumstances. The reader may guess that the rhythm of poems he read penetrated his consciousness. Once, he was even trying to remember the poem "Lonely thoughts" by Wernher von Geidenstan.

Conclusions. Autofiction as a genre of life writing is characterized by distant narration structures and combination of factual elements with fictional reconstruction of events from author's life. The main idea of this type of works is to describe and share with the reader the key stages of the author's identity development by depicting emotions, thoughts and impressions of childhood, that became crucial for author's adult personality. Ulf Stark's works "Then I was simply Ulf" and "My friend Perci, Buffalo Bill and me" may be referred to as vivid examples of autofiction. In these texts readers familiarize themselves with major characters (parents, teacher, book seller, friend, girlfriend) and life turning points (adventures, travels, school experience), which later served as

steps towards Stark's literary career. By analyzing these works readers find out about social and cultural factors, which determined Ulf Stark's career choice and influenced his identity as a writer. The central

place is occupied by childhood imagination as the driving factor in creative activity. Memory metaphors and significant time and space markers also contribute to the key idea development of the works.

BIBLIOGRAPHY

1. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті. Київ : Ніка-Центр, 2014. 440 с.
2. Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства. Пер. с франц. Москва : РОССПЭН, 2004. 376 с.
3. Констанкевич І. Українська проза першої половини ХХ століття : автобіографічний дискурс. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 420 с.
4. Лежен Ф. Я в некотором роде создатель религиозной секты... Перевод Е. Галстовой. *Иностранная литература*. 2001. № 4. С. 257–264.
5. Марченко Н. Автобіографія дитинства у межах біографічного дискурсу. *Українська біографістика*. 2012. Вип. 9. С. 90–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2012_9_5.
6. Старк У. Тоді я був просто Ульф. Перекл. Г Кирпа. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 128 с.
7. Старк У. Мій друг Персі, Буфало Біл і я. Перекл. Г Кирпа. Вінниця : Тези, 2004. 208 с.
8. Старовойт І. Автобіографія дитинства. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2004. Вип. 33 : Теорія літератури та порівняльне літературознавство. Ч. 1. С. 178–185.
9. Фрейд З. Поет і фантазування. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2002. С. 109–116.
10. Чичерин А. Ритм образа. Стилистические проблемы. Москва : Советский писатель, 1980. 396 с.
11. Bacon C. The Genre of Autobiography: Definition and Characteristics. May, 2013. URL: <https://owlcation.com/humanities/TheGenreofAutobiography>.
12. Bates E. S. Inside Out: An Introduction to Autobiography. New York : Sheridan House, 1937. 687 p.
13. Berardini A. "I'm Going to be a Businessman": Learning about Money and Class in Ulf Stark's Ulf and Percy Trilogy. *Barnboken. Journal of Children's Literature Research*. 2019. Vol. 42. P. 1–16.
14. Cardel K., Douglas K. Telling tales. *Prose studies*. 2013 V. 35. P. 1–6.
15. Doubrovsky S. Dictionary of Literary Biography, Volume 299: Holocaust Novelists / Ed. Efraim Sicher. Ben-Gurion University of the Negev. Gale, 2004. P. 70–76.
16. Hughes A. Recycling and Repetition in Recent French Autoficcion: Marc Weitzmann's Doubrovskian Borrowings. *The Modern Language Review*. 2002. Issue 97.3. P. 566–576.
17. Intervju med Ulf Stark (Interview with Ulf Stark). Barnens bibliotek. URL: www.barnensbibliotek.se/Författare/FörfattareAÖ/UlfStark/tabid/271/Default.aspx (Accessed 5 March 2019).
18. Lierop-Debrauwer H. How the Reader Matters. Autobiographies of Childhood for Young Readers. *European Journal of Life Writing*. 2018. Vol. VII. P. 1–16.
19. Wyile A. Expanding the View of First-Person Narration. *Children's Literature in Education*. 1999. Vol. 30. № 3. P. 185–202.

REFERENCES

1. Assman A. *Prostory spohadu. Formy ta transformatsii kulturnoi pam'iaty* [The space of memory. Forms and transformations of cultural memory]. Kyiv: Nika-Centre, 2014. 440 p. [In Ukrainian]
2. Bachelard G. *Izbrannoe: poetika prostranstva* [Selected essays: Poetics of space]. Translated by N. Kulish. Moscow: Russian political encyclopedia, 2004. 376 p. [In Russian].
3. Bacon C. The Genre of Autobiography: Definition and Characteristics // <https://owlcation.com/humanities/TheGenreofAutobiography>, May, 2013.
4. Bates E. S. Inside Out: An Introduction to Autobiography. New York: Sheridan House, 1937. 687 p.
5. Berardini A. "I'm Going to be a Businessman": Learning about Money and Class in Ulf Stark's Ulf and Percy Trilogy. *Barnboken. Journal of Children's Literature Research*. vol. 42, 2019, pp. 1–16.
6. Cardel K., Douglas K., Telling tales. *Prose studies*, V. 35, Issue 1 (April 2013). pp. 1–6.
7. Chicherin A. *Ritm obraza. Stilestichkie problemy* [Rhythm of the image. Stylistic problems]. Moscow: Soviet writer, 1980. 396 p. [In Russian].
8. Doubrovsky S. *Dictionary of Literary Biography, Volume 299: Holocaust Novelists*. Ed. Efraim Sicher. Ben-Gurion University of the Negev: Gale, 2004. 70–76.
9. Freud Z. Poet i fantazuvannia [Poet and fantasy]. Translated by I. Harasym. *Anthology of world literary and critical thought of the XX'th century*, edited by Maria Zubrytska. Lviv: Litopys, 2002. pp. 109–116 [In Ukrainian].
10. Hughes A. Recycling and Repetition in Recent French Autoficcion: Marc Weitzmann's Doubrovskian Borrowings. *The Modern Language Review*. Issue 97.3. 2002. Pp. 566–576.
11. "Intervju med Ulf Stark" [Interview with Ulf Stark]. Barnens bibliotek, www.barnensbibliotek.se/Författare/FörfattareAÖ/UlfStark/tabid/271/Default.aspx. Accessed 5 March 2019. [In Sweddish]
12. Konstankevych I. *Ukrainska proza pershoi polovyny XX stolittia: avtobiohrafichnyi dyskurs* [Ukrainian prose of the first half of the XX'th century: autobiographical discourse]. Lviv: Vezha-Druk, 2014. 420 p. [In Ukrainian].

13. Lejeune Ph. “Ya v nekotorykh smysle sozdatel religioznoi sekty...” [I am a kind of religious sect founder...]. Translated by E. Galtsova, *Foreign literature*, 2001, № 4, pp. 257–264 [In Russian].
14. Lierop-Debrauwer, H. How the Reader Matters. Autobiographies of Childhood for Young Readers *European Journal of Life Writing*, Vol VII, 2018., pp. 1–16.
15. Marchenko N. P. Avtobiografiya dytynstva u mezhakh biographichnoho dyskursu. [Autobiography of childhood within biographical discourse]. *Ukrainian biography studies* 2012. Issue 9. P. 90–109. Access http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2012_9_5. [In Ukrainian].
16. Stark U. Miy Druh Persi, Buffalo Bill i Ya [My Friend Percy, Buffalo Bill and I]. Translated by Halyna Kyrpa, Vinnytsia: Thesis, 2008. 208 p. [In Ukrainian].
17. Stark U. *Todi ya buv prosto Ulf* [Then I was simply Ulf]. Translated by Halyna Kyrpa. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva, 2017. 128 p. [In Ukrainian].
18. Starovoi I. Avtobiografia dytynstva [Autobiography of childhood]. *The bulletin of Lviv university. Philological series*. Issue 33. Literary theory and comparative literature. Part 1. Lviv Ivan Franko national university, 2004, pp. 178–185. [In Ukrainian].
19. Wyle A. Expanding the View of First-Person Narration. *Children's Literature in Education*, vol. 30, № 3, 1999, pp. 185–202.

УДК 811.111'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-18>**Наталія КУРАВСЬКА,**

orcid.org/0000-0002-3069-9241

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) natalia.kuravska@gmail.com

Тетяна КОБУТА,

orcid.org/0000-0002-7458-9781

студентка магістратури факультету іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) tanya.kobuta93@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОГО ЧОРНОГО ГУМОРУ

У статті представлені результати аналізу засобів творення гумористичного ефекту в англійській мові на матеріалі англійський чорних комедій і способів їх перекладу українською мовою. Гумор є характерною рисою будь-якого кіно, його сприйняття глядачем здебільшого залежить від жанру кінематографічних творів. За останні десятиліття в лексиконі сучасної людини ґрунтовно закріпилося поняття чорного гумору. Це поняття все частіше трапляється в повсякденному житті й різножанровій кінопродукції. Ця тема є актуальною сьогодні, оскільки набула поширення в молодіжній культурі. Чорний гумор став об'єктом пильної уваги фахівців різних галузей і надалі продовжує привертати увагу до себе, зокрема, стосовно аспектів його перекладу. Він показує несподіване, іноді навіть перевернуте ставлення до традиційних цінностей і прийнятих норм. Чорний гумор являє собою особливе бачення таких важливих і важких для осмислення питань, як смерть, хвороби, фізичні вади тощо. В офіційній культурі прийнято уникати таких тем, цей феномен, навпаки, висвітлює їх із гумористичного погляду, перешикоджає формуванню замовчування чи уникання. Інакше кажучи, це деяка форма каламбуру з елементами цинізму. На відміну від інших видів гумору, чорний гумор породжує подвійну реакцію. Спочатку розважальний аспект жарту викликає сміх, а згодом виникає жах і сором за таку реакцію. Варто також зазначити, що сприйняття чорних жартів залежить не тільки від правильного розуміння реципієнтом змісту, а й від контексту, тобто знання екстралінгвістичної інформації. У статті проаналізовано лінгвістичні особливості сучасного англійського чорного гумору із зазначенням прикладів, що наявні у фільмах. Здійснено аналіз основних тем, які використовують для його побудови, серед яких смерть, релігія, хвороби, національна й расова належність і фізичні вади. Охарактеризовано зміст поняття «чорний гумор» із наявними підходами до його розуміння. Окреслено характерні риси перекладу англійського чорного гумору українською мовою й основні проблемні моменти, що можуть виникнути під час його перекладу.

Ключові слова: гумор, чорний гумор, англійський чорний гумор, гумористичний ефект, гра слів, самоіронія, каламбур.

Nataliia KURAVSKA,

orcid.org/0000-0002-3069-9241

Ph. D. in Philology,

Associate Professor at the Department of English Philology

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) natalia.kuravska@gmail.com

Tetiana KOBUTA,

orcid.org/0000-0002-7458-9781

Student at the Faculty of Foreign Languages

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) tanya.kobuta93@gmail.com

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ENGLISH BLACK HUMOR

The article represents the results of the analysis of the means of creating a humorous effect in English on the basis of English black comedies and ways of their translation into Ukrainian. Humor is a characteristic feature of any film and its perception by the audience largely depends on the genre of cinematographic works. In recent decades, the concept of black

humor has been thoroughly established in the lexicon of modern people. This concept is increasingly common in everyday life and various film productions. This topic is relevant today, as it has become widespread in youth culture. Black humor has become the object of close attention of experts in various fields and continues attracting attention, in particular, in relation to aspects of its translation. It shows an unexpected, sometimes even inverted attitude to traditional values and accepted norms. Black humor is a special vision of such important and difficult for understanding issues as death, illness, physical disabilities and so on. In official culture, people usually avoid such topics, this phenomenon, on the contrary, highlights them from a humorous point of view, preventing the formation of suppression or avoidance. In other words, it is some form of pun with elements of cynicism. Unlike other types of humor, black humor produces a double reaction. At first, the entertaining aspect of the joke causes laughter, and then there is horror and shame for such a reaction. It is also worth noting that the perception of black jokes depends not only on the correct understanding of the content by the recipient, but also on the context, i.e. knowledge of extralinguistic information. The article analyzes the linguistic features of modern English black humor, indicating the examples that are available in the films. The analysis of the main themes used for its construction, including death, religion, illness, national and racial affiliation and physical disabilities, is carried out. The meaning of the concept of "black humor" with the available approaches to its understanding is characterized. The characteristic features of the translation of English black humor into Ukrainian and the main problematic points that may arise during its translation are outlined.

Key words: humor, black humor, English black humor, humorous effect, wordplay, self-irony, pun.

Постановка проблеми. Гумор був і залишається частиною життя, без нього не обходиться жодна сфера діяльності людини. Однак у кожній країні є своя культура, свої звичаї й реалії, що, своєю чергою, визначає всі тонкощі й особливості національного гумору. Англійський гумор вирізняється досить специфічними рисами, заснованими на багатьох аспектах, як-от гра слів, самоіронія й інші каламбури. Звідси випливають нові проблеми, як перекласти жарт так, щоб зберегти його англійський характер і водночас зберегти його зрозумілість для інших націй. У процесі перекладу перекладач не тільки переносить текст з однієї мовної системи в іншу, але водночас автоматично встановлює оптимальні настройки культурної орієнтації тексту для широкого загалу. Чорний гумор відображає найбільш яскраві й важливі соціальні, культурно-історичні й політичні події життя того чи того народу. Власне ця риса впливає на наявність ключової проблеми перекладу чорного гумору – нерозуміння між культурами мов перекладу й відсутність належного рівня культурних знань. Саме це визначає особливу актуальність цієї проблематики. Англійську мову вважають міжнародною мовою, і саме тому більш докладне вивчення англійського гумору є дуже важливим аспектом у міжкультурному спілкуванні. Водночас актуальність обґрунтована наявністю невеликої кількості наукових робіт, пов'язаних із цією темою. Незважаючи на деяку схожість, англійський і український чорний гумор мають власні характерні риси, які необхідно враховувати під час перекладу фільмів.

Аналіз досліджень. У сучасному мовознавстві дослідження чорного гумору репрезентовано працями таких науковців, як: А. Бретон, С. Дубін, С. Ковальова (історія терміна «чорний гумор»); М. Кулинич, А. Плеханов (тематичні класифікації

чорного гумору); С. Венгерова, Г. Грайс, А. Карасик (засоби творення гумористичного ефекту); А. Лаврентьев (чорний гумор в англійській літературі); Н. Абросимова, І. Столярова (окремі художні засоби творення гумору); Д. Вавринюк, В. Виноградов, А. Гарамян (мовна гра й каламбури); Д. Делабастіта, Дж. Вандаеле, Р. Колесник, Е. Панченко (труднощі під час іншомовного перекладу гумору). Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що переклад англійського чорного гумору становить деяку проблему для перекладача під час вибору відповідника українською мовою.

Мета статті – визначити риси англійського чорного гумору, охарактеризувати особливості його перекладу українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Гумор супроводжує людство впродовж історії його існування. У сучасному суспільстві потребу відсторонитися від трагічних подій, як-от хвороба, смерть, жорстокість, реалізують через їх висміювання у формі «чорних» анекдотів, частівок, жорстоких віршиків. Основною функцією гумору є зняття емоційної напруги. Він допомагає людині розслабитися, абстрагуватися від серйозності сучасного світу, лякливих подій, негативних думок, подолати страхи, відчутти себе більш сильною і невразливою.

Згідно з бостонським «Словником світових літературних термінів», «чорний гумор» – це «гумор, який виявляє предмет своєї забави в перекиданні моральних цінностей, які викликають похмуру посмішку» (Dictionary of world literary terms, 2015: 42).

Виникнення поняття «чорний гумор» пов'язують із періодом між 1965 і 1970 рр., його трактують як «форму гумору, яка розглядає людські страждання як щось безглузде, тому це не викликає співчуття, а людське існування як безцільне, тому комічне» (Плеханов, 2008: 28).

Кожна людина сприймає чорний гумор по-своєму, залежно від життєвого досвіду, виховання, подій, що відбуваються у світі, або не вважає його гумором як таким. Основна причина полягає в тому, що чорний гумор перебуває на межі між смішним і страшним або навіть огидним. У найузагальненішому сенсі чорний гумор – це «гумор, який знаходить смішне в жорстокому й жахливому» (Флеонова, 2003: 10).

Чорний гумор показує несподіване, іноді навіть перевернуте ставлення до традиційних цінностей і прийнятих норм. Він являє собою особливе бачення таких важливих і важких для осмислення питань, як смерть, хвороби, фізичні вади тощо. В офіційній культурі прийнято уникати таких тем, чорний гумор, навпаки, висвітлює їх із гумористичного погляду.

Найпоширенішими темами для вживання чорного гумору є:

1. Смерть. Темі смерті належить провідне місце в межах чорного гумору. У багатосерійному серіалі «Записки юного лікаря» (“A Young Doctor’s Notebook”) такого гумору досхочу. Наведемо кілька прикладів:

– *It’s not the sprats. It’s just a dead girl* (3 серія 2 сезону).

– Це не шпроти. Це просто мертва дівчина».

– *No, you need treatment. Extensive treatment.*

Here at the hospital, starting now.

– *But I have too much to do at home! Can you give me something?*

– *I can give you a spade <...> to dig three little holes* (4 серія 2 сезону).

– Вам потрібне лікування. Загальне лікування в лікарні, негайно.

– Вдома так багато роботи! Може дасте чогось?

– Можу дати лопату <...> вирити три маленькі ями.

У фільмі «Смерть на похороні» (“Death at a Funeral”) теж використовують чорний гумор, наприклад:

– *We’ll just get rid of the body.*

– *Any of you happened to notice...the size of Uncle Eddie’s coffin?*

– *Are you suggesting that we bury him with my father?*

– *Why not?*

– *It’s not like he’s gonna know, is he?*

– Ми просто позбудемося тіла.

– Ви помітили, яка велика труна в дядька Едді?

– Пропонуєш поховати його разом із моїм батьком?

– Той що? Йому ж тепер байдуже.

2. Релігія. У сучасному суспільстві зазвичай прийнято уникати розмов на релігійні теми, оскільки їх вважають чимось сакральним і особистим. Жарти, що торкаються цієї сфери життя, чимало людей сприймають як богохульство. Проте «чорні» гумористи часто звертаються саме до цієї теми. Так, у фільмі «Чотири весілля й один похорон» (“Four Weddings and a Funeral”) теж використовують такий гумор. Наприклад:

– *Jesus Christ our Lord, <...> who lives and reigns with you and the Holy Goat <...>*

– *Ghost.*

– Ісус Христос Господь наш, котрий царює з тобою і Святим дупом <...> дуром <...>

– Духом.

– У першій серії другого сезону серіалу «Записки юного лікаря» (“A Young Doctor’s Notebook”) також наявний такий гумор. Наприклад:

– *What is it?*

– *There is a woman here from Dulcevo.*

– *A Strangulated hernia?*

– *No. Her labours isn’t going well.*

– *Oh, thank god!*

– Що таке?

– Привезли жінку з Дульцево.

– Ущемлення грижі?

– Ні, у неї складні пологи.

– Дякувати Богу!

3. Хвороби. Поряд із жартами про лікарів і лікарні дуже популярні жарти про хвороби, причому об’єктом насмішок можуть стати і серйозні, інколи невиліковні захворювання. Так, у відомому американському серіалі про видатного лікаря-діагноста і його команду «Доктор Хаус» (“House, M. D.”) головний герой нерідко жартує стосовно діагнозів своїх пацієнтів. Наприклад:

– *Brain tumor. She’s going to die. Boring.*

– Пухлина мозку. Вона помре. Нудно.

Об’єктами жартів нерідко стають і психічні розлади. Так, у телесеріалі «Сімейка Адамс» (“The Addams Family”) під час сеансу із психологом звучить така фраза:

– *Love. Hate. Hate. Love. Like for Mama. No?*

– *I didn’t hate my mother. It was an accident.*

– *It’s a very common psychosis. I’m seeing it every day.*

– *Lucky doctor.*

– Любов. Ненависть. Ненависть. Любов. Як для мами. Чи не так?

– Я не ненавидів свою матір. Це був нещасний випадок.

– Це дуже поширений психоз. Я бачу його щодня.

– Щасливий лікар.

Можна припустити, що висміювання різноманітних хворіб є своєрідною захисною реакцією людини на випробування, які посилає їй доля, а також спробою приховати страх перед неминучістю того, що відбувається.

4. Національна й расова належність. Ця тема належить до специфічних (національних) тем і є однією з домінуючих за статистикою. Вона полягає у висміюванні основних культурних стереотипів різних рас і національностей.

В анімаційному серіалі «Гріффіни» (“Family Guy”) під час подорожей паралельними всесвітами герой Стьюї злиться на пса на прізвисько Брайан і промовляє таку фразу:

– *I swear to god, I hope the next universe we go to is all Koreans!*

– Клянусь Богом, сподіваюся, наступний всесвіт, до якого ми вирушаємо, – це всі корейці!

Основою для творення гумористичного ефекту є поширений стереотип про те, що корейці їдять собак.

Щодо росіян, найчастіше висміюють «стандартний набір» стереотипів. До них належать зазвичай горілка, Сибір, ведмеді, російський акцент, матрешка, балалайка й російська рулетка.

5. Фізичні вади. Згідно із загальноприйнятими моральними нормами, правилами поведінки в суспільстві, насміятися над фізичними вадами людей – неприйнятно. Навпаки, до таких людей треба ставитися максимально тактовно, терпляче й уважно. Однак саме така тема є однією з найулюбленіших для «чорних» гумористів і містить низку жартів різного характеру. Наприклад, предметом жартів може бути зовнішність людини. Щодо зовнішності своїх пацієнтів досить часто можна почути жарти від головного героя телесеріалу «Доктор Хаус» (“House, M. D.”). Наприклад:

– *I would like to kick you in the teeth but why should I improve your appearance?*

– Я хотів би вдарити вас по зубах, але чому я повинен покращувати ваш вигляд?

Не залишаємо поза увагою й тему зайвої ваги. Так, в одному з епізодів серіалу «Доктор Хаус» (“House, M. D.”) під час обстеження Доктор Грегорі Хаус каже своєму пацієнтові:

– *You’re a little fat. By “a little” I mean you eat heartily within an inch of your life.*

– Ви трішки товсті. Під «трішки» я маю на увазі, що ви їсте до півсмерті.

Вираз “*within an inch of one’s life*” наголошує на тому плачевному стані, до якого довів себе пацієнт, і змушує його замислитися про схуднення.

Англійський чорний гумор має дві важливі особливості: гру звуків і багатозначність слів, а також схожість за звучанням. Такі особливості рівні за складністю перекладу, оскільки їх інколи неможливо перекласти українською без деяких утрат чи трансформування. Важливим завданням перекладача є надання чіткого й зрозумілого пояснення жарту в такому разі. Для розуміння комічного складника в таких жартах і анекдотах необхідні, окрім високого рівня володіння англійською мовою, також знання ключових культурних і національних аспектів, які мають особливе значення суто для місцевих жителів. Отже, немає необхідності перекладати всі мовні особливості англійського гумору, адже інколи це може бути неможливим. Натомість, важлива спроба здійснити вдалий підбір еквівалентів у мові перекладу, які би могли належним чином забезпечити розуміння гри слів, наявної в англійській мові.

Чорний гумор – явище, характерне для будь-якої людини, у будь-якій точці світу. Однак, як і інші види гумору й сатири, чорний гумор має свою унікальну специфіку, а його особливості залежать від багатьох чинників.

Варто відзначити основні проблеми, з якими можна стикнутися під час перекладу чорного гумору, а саме:

1) труднощі під час перекладу англійських граматичних конструкцій українською мовою;

2) неможливість перекладу гри слів (так званих “wordplay”) зі збереженням сенсу й зрозумілості жарту широкій аудиторії, що виходить далеко за національні межі;

3) проблема створення перекладу англійських реалій із гумористичної замальовки, що зумовлює проблеми розуміння в іноземного реципієнта.

Під час перекладу чорного гумору необхідно враховувати кілька моментів:

1) перекладач повинен розуміти мету створення жарту автором, який задуманий вплив мав бути здійснений на реципієнта;

2) здійснюючи переклад, перекладач повинен орієнтуватися насамперед на реципієнта. Для повного розуміння й правильного тлумачення жартів імовірним реципієнтом перекладачеві варто зробити необхідні трансформації;

3) тип гумору. Перекладач повинен помічати, на чому ґрунтується комічний ефект у тому чи тому тексті. Незважаючи на схожість таких типів гумору, як сарказм, іронія й чорний гумор, і можливість їх об’єднання (за деяких обставин), усі три види гумору мають різний ступінь негативного забарвлення. Це необхідно враховувати під час перекладу;

4) функція гумористичного висловлення. Перекладач повинен здійснити такий переклад, щоб функція гумору в оригінальному висловленні залишилася такою самою після перекладу.

На думку В. Девкіна, гумористичний ефект може виникати й під час заміни одного стилю іншим, змішуванні стилів, навмисному наданні фольклорності, діалектів, просторіччя, неписьменності, «офіціальщини», інфантильності тощо (Девкін, 2014: 212).

Щодо змін смислового значення одиниць мови з метою творення комічного ефекту, варто зауважити, що «чорні» гумористи використовують усілякі лексичні трансформації: використання прямого й переносного, буквального та фразеологічного, актуального й потенційного, денотативного й етимологічного значення слова, а також його двозначності. Досягнути гумористичного ефекту в тій чи тій ситуації допомагає утворення нових слів за допомогою об'єднання елементів

двох схожих висловів чи форм. Тому перекладачу вкрай важливо розпізнати ці особливості і правильно їх передати.

Висновки. У підсумку можемо констатувати, що гумор є найбільш поширеним і універсальним проявом комічного. Чорний гумор – це визнання людиною суму свого існування, усвідомлення неминучого кінця. Однак це усвідомлення з викликом, з небажанням здаватися, з готовністю боротися із життєвими перипетіями до останнього подиху, до самого кінця. Існують різні класифікації чорного гумору, однак найпоширенішою є семантична, що містить такі теми, як смерть, релігія, хвороби, національна і расова належність, фізичні вади. Стилистичні, синтаксичні й лексичні прийоми, які використовують у жартах із різними цілями, надають гумору особливої яскравості й гостроти, вимагають від перекладача посиленої уваги до таких особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бретон А. Психопаты шутят. Антология черного юмора. Москва : Алгоритм, 2018. 384 с.
2. Гальперин И. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. Москва : Либроком, 2016. 376 с.
3. Девкин В. Занимательная лексикология. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2014. 312 с.
4. Кулинич М. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). 2-е изд., испр. и доп. Самара : Изд-во СГПУ, 2004. 263 с.
5. Лаврентьев А. Общая теория словесного юмора на примере литератур этнических меньшинств. Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. Ч. 2. С. 10–16.
6. Плеханов А. Популярность и актуальность черного юмора : на материале немецких анекдотов. Москва : Вестник МГОУ, 2008. 220 с.
7. Самохіна В. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії і США: текстуальний та дискурсивний аспекти : дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2010. 519 с.
8. Флеонова О. Лингвостилистические и семиотические особенности американской литературы черного юмора : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Москва, 2003. 154 с.
9. Dictionary of world literary terms. Boston, United States : Basic Books, 2015. 358 p.
10. Zabalbeascoa P. Humor and translation, an interdisciplinary. *Humor*. 2005. Vol. 18 (2). P. 185–207.

REFERENCES

1. Breton A. Psichopaty shutiat. Antologiya chernogo yumora [Psychopaths joke Anthology of black humor]. Moscow: Algorithm, 2018. 384 p. [in Russian].
2. Galperin I. R. Ocherki po stilistike angliiskogo yazyka: opyt sistematizatsii vyrazitelnykh sredstv [Essays on the stylistics of the English language: the experience of systematization of expressive means]. Moscow: Librokom, 2016. 376 p. [in Russian].
3. Devkin V. D. Zanimatelnaia leksikologiya [Entertaining lexicology]. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, 2014. 312 p. [in Russian].
4. Kulnich M. A. Lingvokulturologiya yumora (na materiale angliiskogo yazyka) [Linguoculturology of humor (based on the English language)]. Izd. 2-e, ispr. I dop. Samara: Publishing house SGPU, 2004. 263 p. [in Russian].
5. Lavrentiev A. I. Obshchaia teoriia slovesnogo yumora na primere literatur etnicheskikh menshinstv [General theory of verbal humor on the example of ethnic minority literature]. Didaktika mezhkulturnoi kommunikatsii v inoyazychnom obrazovanii: teoriya i praktika. Izhevsk: Publishing house "Udmurt University", 2013, Part 2, pp. 10–16 [in Russian].
6. Plekhanov A. S. Populiarnost' i aktualnost' chernogo yumora (na materiale nemetskikh anekdotov) [Popularity and relevance of black humor (based on German jokes)]. Moscow: Vestnik MGOU, 2008. 220 p. [in Russian].
7. Samokhina V. O. Zhart u suchasnomu komunikativnomu prostori Velykoi Brytanii i SSHA: tekstualnyi ta dyskursyvnyi aspekty [Joke in the modern communicative space of Great Britain and the USA: textual and discourse aspects]: diss. Dr. of Phil. Sciences: 10.02.04. Kyiv, 2010. 519 p. [in Ukrainian].
8. Fleonova O. L. Lingvostilisticheskiye i semioticheskiye osobennosti amerikanskoj literatury chernogo yumora [Linguistic and semiotic features of American black humor literature]: diss. Cand. of Phil. Sciences: 10.02.04, 2003. 154 p. [in Russian].
9. Dictionary of world literary terms. Boston, United States: Basic Books, 2015. 358 p.
10. Zabalbeascoa P. Humor and translation, an interdisciplinary. *Humor*, 2005, Vol. 18 (2), pp. 185–207.

Тетяна ЛЮБЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5592-1259
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романської і новогрецької філології та перекладу
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) tetiana.liubchenko@knl.u.edu.ua

АСПЕКТУАЛЬНО-ТЕМПОРАЛЬНИЙ ДОМЕН ЯК КОГНІТИВНО-ГРАМАТИЧНА МОДЕЛЬ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ АСПЕКТУ Й ДІЄСЛІВНОГО ВИДУ

У статті запропоновано новий когнітивно-граматичний підхід до вивчення проблематики аспектуальності, яка й донині обговорюється представниками й прибічниками функційної граматики – переважно школи О. В. Бондарка. Уточнено категорійний статус таких суміжних, але не тотожних понять, як аспект, дієслівний вид і власне аспектуальність. Зроблено припущення про те, що аспект є інваріантною макрокатегорією для варіантної мікрокатегорії дієслівного виду, які організують гіперкатегорію аспектуальності. Основну увагу зосереджено на обговоренні питання про бінарну природу опозицій: *доконаний – недоконаний вид* – для слов'янських мов і *завершеність – незавершеність / тривалість дії* – для інших неслов'янських мов індоєвропейської сім'ї. Порушено дискусійне питання про типи аспектуальних значень або способів дієслівної дії, які виражаються різнорівневими як мовними (граматичними і лексико-семантичними), так і позамовними засобами (когнітивного рівня), з-поміж яких основними є: *ракурс / погляд суб'єкта та контекст / ситуація*. Розглянуто гіперкатегорію аспектуальності як когнітивно-граматичну структуру / модель, яка позначена терміном *аспектуально-темпоральний домен*, за аналогією до терміна О. В. Бондарка *аспектуально-темпоральний комплекс*.

Систематизовано репрезентанти аспектуального-темпорального домену, якими є такі концептуальні сутності, як *часова локалізованість дії, динамічність / статичність дії, кратність дії, тривалість дії, момент дії, фазовість дії, узуальність дії, інхоативність дії, результативність дії*, що в кожній мові реалізуються за переважання або різнорівневих мовних засобів, або позамовних засобів. Установлено, що кожна концептуальна сутність профілюється в когнітивно-граматичній моделі аспектуально-темпорального домену на фоні інших концептів, пов'язаних із нею *холістично-синергетичними* відношеннями. Обгрунтовано, що *аспектуально-темпоральний домен* є когнітивно-граматичною моделлю матричного формату, яка репрезентує багатовимірне знання носіїв слов'янських і неслов'янських мов про такий фрагмент їхньої картини світу, як *аспектуальність*.

Ключові слова: когнітивно-граматична модель, аспектуально-темпоральний домен, макрокатегорія аспекти, мікрокатегорія виду, концептуальні сутності, профілювання концептів.

Tetiana LIUBCHENKO,
orcid.org/0000-0002-5592-1259,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Romance and Modern Greek and Translation
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) tetiana.liubchenko@knl.u.edu.ua

ASPECT-TEMPORAL DOMAIN AS A COGNITIVE-GRAMMATICAL MODEL OF ASPECT REPRESENTATION

The article suggests a new cognitive-grammatical approach to the study of aspectuality issues, which are still discussed by representatives and advocates of functional grammar – primarily of A. V. Bondarko school. The category status is specified in the domain of such related but not the same concepts as aspect, verb form and indeed aspectuality. In the article it is assumed that the aspect is an invariant macrocategory for the variant microcategory of the verb form, which arranges the hypercategory of aspectuality. The central point is the consideration of the oppositions binary nature: *perfective aspect – imperfective aspect* – for the Slavic languages and *completeness – incompleteness/duration of action* – for the other non-Slavic languages of the Indo-European family. A matter for debate triggered the types of aspect meanings or ways of verb action, which are expressed by different levels of both linguistic (grammatical and lexical-semantic) and extralinguistic means (cognitive level), among which the focal ones are: *perspective/subject's point of view and context/situation*. The study considers the hypercategory of aspectuality as a cognitive-grammatical structure/model, which is denoted by the term *aspect-temporal domain* being the analogy of A. V. Bondarko *aspect-temporal complex term*.

Representatives of the aspect-temporal domain are systematized, which are such conceptual entities as *temporal localization of action, dynamic/static action, multiplicity of action, duration of action, moment of action, phase of action*,

general usage of action, inchoativity of action, effectiveness of action, in each language they are realized by predominance or different levels of language, or extralinguistic factors.

It is established that each conceptual essence is profiled in the cognitive-grammatical model of the aspect-temporal domain on the background of other concepts connected with it by holistic-synergetic relations. It is substantiated that the aspect-temporal domain is a cognitive-grammatical model of the matrix format, which represents the multidimensional knowledge of the Slavic and non-Slavic languages about such a fragment of their view of the world as aspectuality.

Key words: *cognitive-grammatical model, aspect-temporal domain, aspect macrocategory, aspect microcategory, conceptual entities, concept profiling.*

Постановка проблеми. Аспектологія, за словами її представників (А. А. Агамова, О. В. Бондарко, О. В. Горбова, М. І. Калько, Ю. С. Маслов, О. В. Петрухіна, А.А. Шульга та ін.), наприкінці ХХ ст. склалася як самодостатня лінгвістична теорія переважно на базі досліджень категорії дієслівного виду в слов'янських мовах. І тому не випадково, що традиційно аспектологію визначають як напрям мовознавства, пов'язаний здебільшого з вивченням категорії дієслівного виду, а також аспекту, способи репрезентації яких організують категорію аспектуальності.

З огляду на таку постановку проблеми в аспектологічній науці потребує подальшого вивчення питання про онтологічну категорійну сутність трьох понять: 1) власне аспектуальності, 2) дієслівного виду й 3) аспекту. І якщо аспектуальність є категорією, то дієслівний вид та аспект, що її утворюють, теж мають статус категорій. У зв'язку із цим виникає запитання, чи може одна категорія бути утворена на основі інших категорій? А головне, які відношення наявні між цими трьома категоріями?

Окрему і дотепер не вирішену проблему становить визначення:

1) типів бінарних відношень, характерних для репрезентації дієслівного виду в слов'янських мовах,

2) типів бінарних відношень, характерних для репрезентації аспекту в неслов'янських мовах.

Про те, що порушені питання залишаються актуальними й перспективними для дослідження на сучасному етапі розвитку аспектології, свідчать і результати анкетування, проведеного в грудні 1995 – січні 1996 року з 35 учасниками Міжнародного аспектологічного семінару з 13 країн світу, які демонструють як об'єктивний, так і суб'єктивний характер гостроти сформульованих вище дискусійних проблем (Ответы на анкету, 1997).

До об'єктивних факторів науковці, що взяли участь в експерименті, віднесли саме дискусійну сторону класичного визнання лише граматичної природи категорії дієслівного виду, оскільки він утворюється не лише за допомогою засобів граматичного рівня, а за допомогою комбінації і взаємодії різнорівневих мовних засобів (і передовсім, у комбінації з засобами лексико-семантичного рівня). І це вже є незаперечним фактом.

Аналіз досліджень. Аспектологи когнітивного спрямування (Т. В. Белошаркова та ін.) все частіше звертають увагу на те, що, окрім суто мовних засобів на творення дієслівного виду, впливає так званий когнітивний контекст, пов'язаний із комунікативною ситуацією й аргументами предикату. І ще один принциповий момент, який стосується категорії дієслівного виду, – це її тісний зв'язок із категорією часу, що останнім часом розглядається не лише як граматична категорія (Логический анализ языка, 1997), а і як семантична (Теория функциональной грамматики, 2013), ба більше – і як когнітивна (Реферовская, 1984: 91, Language typology, 2001: 557).

Серед суб'єктивних причин вчені-реципієнти (А. Тімберлейк, Ф. Леманн, Т. В. Булигіна, М. Ю. Черткова та ін.) назвали необхідність створення такої наукової «динамічної моделі», яка б враховувала вищезазвані об'єктивні фактори, які, безумовно, сприятимуть дослідженню мовних і позамовних засобів вираження дієслівного виду як одного з типових способів репрезентації аспектуальності (Ответы на анкету, 1997: 127).

І, попри достатню розробленість питань про сутність дієслівної категорії виду і загалом ФСП аспектуальності, ядром якого він є у слов'янських мовах (науковий фонд яких, згідно зі спостереженнями Р. Бінніка, здійсненого в рамках проекту «Semantics and Pragmatics of Tense, Verbal Aspect, Aktionsart and Related Areas» за фінансової підтримки Ради з соціогуманітарних досліджень Канади (Binnik, 2001), включає 6600 одиниць різножанрової джерельної бази: 5600 одиниць – статей, матеріалів конференцій, 1000 – монографій і дисертацій), воно й донині не вичерпало своєї проблематичності. Новий погляд на організацію аспектуальності спробуємо представити в цій статті й запропонувати власну концепцію щодо способів її репрезентації в різних індоєвропейських мовах.

На підтвердження своїх міркувань наведемо слушну думку акад. В. В. Виноградова, який свого часу говорив про те, що більшість ключових понять аспектології, з-поміж яких: статус категорії, поняття «видова пара», семантичний інваріант виду, корелятивність видових форм, залежність аспектуальної поведінки дієслів від їхньої лексичної семантики та вплив на неї позамовних ситу-

ацій / контекстів тощо становлять «заплутаний клубок» (Виноградов, 2001: 393) «різних інтерпретацій» (Ломов, 1997: 179), які ще чекають на глибоке осмислення й подальшу ситематизацію у цій науковій сфері мовознавства.

Мета статті – обґрунтувати доцільність введення в науковий обіг аспектології терміна «аспектуально-темпоральний домен» як когнітивно-граматичної моделі репрезентації аспекту й дієслівного виду в слов'янських і неслов'янських індоєвропейських мовах.

Виклад основного матеріалу. Проблема співвідношення названих вище трьох категорій як наукова дискусія була розпочата О. В. Бондарком ще в середині 60-х років минулого століття в матеріалах доповідей «О соотношении грамматических и понятийных категорий (глагольный вид и аспектуальность)» (Бондарко, 1966: 17), «Соотношение категорий аспектуальности и темпоральности в русском языке» (Бондарко, 1967: 75) і точилася на сторінках журналу «Вопросы языкознания» у статті «К проблематике функционально-семантических категорий: Глагольный вид и «аспектуальность» в русском языке (Бондарко, 1967: 18).

Прошло майже півстоліття, а терміни «категорія виду», категорія «аспекту» і «категорія аспектуальності» здебільшого продовжують уживати як синоніми, незважаючи на те, що в науковий обіг функційної граматики сам О.В. Бондарко вже вводить нову термінологічну дескрипцію «**аспектуально-темпоральний комплекс**» (Бондарко, 2005) для їх позначення, яка, на нашу думку, заперечує у своєму науковому об'ємі можливість поєднання синонімії понять.

Цілком приймаючи новий термін і поняття, яке він позначає, додамо, що аспектуально-темпоральний комплекс є не лише категорією функційної граматики, а інваріантно-варіантним (холістично-партитивним) утворенням когнітивно-граматичної природи, яке не вичерпується організацією лише категорійних структур на зразок ФСП.

Для доведення цієї гіпотези, як нам видається, слід оперувати матеріалом не лише слов'янських, а й інших мов, наприклад, англійської, в якій розрізняють перфективний та імперфективний ракурси на зразок слов'янського виду в рамках двокомпонентної теорії виду (див. докладніше: Смит, 1998; Плуґян, 1998).

Загалом сутність цієї теорії полягає в тому, що всі висловлювання містять аспектуальну інформацію двох типів. Такі ракурси, як перфект й імперфект, відображають аспектуальну ситуацію цілком або частково. А такі ситуаційні типи, як, скажімо, подія і стан – дозволя-

ють адресату зрозуміти характер аспектуальної ситуації. Ракурс і ситуаційний тип є двома універсальними компонентами аспектуальних систем багатьох мов. Із цього випливає, що двокомпонентна теорія виду описує принципове співвідношення між ракурсом і ситуаційним типом, включаючи синтаксис, семантику і прагматику аспекту (Смит, 1998: 404).

На думку О. В. Горбової, «ракурси – це аспектуальні грами, а ситуаційні типи – аспектуально-семантичні класи дієслів або способи дієслівної дії (далі – СДД)» (Горбова, 1996: 201). Що стосується темпоральної складової частини, то в концепції К. С. Сміт (Smith, 1991; 1997; Смит, 1998) згадується лише, що «ситуації можуть сприйматися або як послідовні, або як одночасні, або як перехресні» (Смит, 1998: 406) (зауважимо, що тут йдеться, в першу чергу, про таксис).

Попередньо оглядовий аналіз найновіших праць у цій сфері (Аркадьєв, 2015; Черткова, 2005; Binnick, 2016), виконаних із залученням матеріалу різних мов, дають підстави для висновку про те, що двокомпонентна теорія виду не суперечить тлумаченню слов'янської категорії виду, що призначена, насамперед, для вираження аспектуальної ситуації, що триває в часі. Головна функція категорії виду в слов'янських мовах – це синкретичне вираження значень доконаного (далі – ДВ) й недоконаного (далі – НДВ) видів, а також СДД.

Здавалося б, усе зрозуміло, проте власне тут криються труднощі, пов'язані з розмежуванням видових значень, граматичних за своїми функціями, і СДД, що виражаються різнорівневими мовними і подеколи позамовними засобами. Наприклад, у багатьох неслов'янських мовах, зокрема і в англійській мові, СДД виражаються засобами лексичної семантики, а конкретно-процесуальна і конкретно-фактична функції – грамами виду, не пов'язаними зі СДД, як це характерно для української мови.

Окрему проблему в цій теорії становить, за словами О. В. Горбової, питання про бінарність (або небінарність) аспекту. При цьому поняття бінарності є принциповим у двокомпонентній організації аспектуального домену мови в теорії К. С. Сміт. Під бінарністю, як правило, розуміють розподіл аспектуальної системи мови або (вужко) на дві протиставлені грами: ДВ / НДВ, перфективу й імперфективу, або (широко) – на дві зони: перфективності й імперфективності, кожна з яких може включати в себе безліч аспектуальних значень (що мають різний ступінь граматикизації), об'єднаних загальною семантикою в кожній зоні (Горбова, 2011: 149).

Вузкий підхід був традиційно орієнтований на слов'янську, зокрема й українську, систему аспектуальності, яку переважно характеризували відповідно до бінарної граматичної опозиції ДВ і НДВ (перфективу / імперфективу у вузькому смислі). Широкий підхід, що передбачає наявність в аспектуальності двох зон, кожна з яких містить безліч аспектуальних значень (Comrie, 1976; Плуґян, 1998, 2012), був притаманний іншим неслов'янським мовам.

Останнім часом, розглядаючи широко бінарну опозицію дієслівного виду в слов'янських мовах (Зализняк, 2000: 10; Плуґян, 2012:108), вчені констатують, що для неї характерною є комбінація двох її типів привативного (який утворюють словотвірні й лексико-семантичні засоби) й еквіполентного (утворюваного граматичними значеннями).

Члени привативної опозиції розрізняються наявністю / відсутністю семантичної ознаки, яка називається корелятивною. Члени еквіполентного типу опозиції є логічно рівноправними – обидва члени марковані по відношенню до корелятивної ознаки. Поняття маркований / немаркований член опозиції було запропоноване Н. С. Трубецьким й апробоване Р. Й. Якобсоном для опису видових протиставлень (Jakobson, 1971). І. Р. Вихованець зазначає, що привативну опозицію в українській мові утворюють грамеми (засоби вираження) ДВ (маркований член опозиції) і НДВ (Вихованець, 2004: 224). А. П. Загнітко додає, що маркований член опозиції на віртуально-парадигматичному рівні виражає значення комплексності дії, як правило, досягнутої межі дії (Загнітко, 2011: 202).

З огляду на такі спостереження в аспектології уже утвердилася навіть думка про те, що термін «вид» варто вживати щодо привативно-еквіполентного типу опозиції: ДВ / НДВ для слов'янських мов з урахуванням СДД, а термін «аспект» – для мов, в яких опозиція перфективності й імперфективності визначається для певної аспектуальної семантичної зони. Привативно-еквіполентна опозиція є способом репрезентації **мікрокатегорії дієслівного виду** в слов'янських мовах, яка може розглядатися як варіант інваріантної **макрокатегорії аспекту**.

Те, що слов'янський вид є одним із часткових виявів універсальної категорії аспекту, постулює у своїх працях В. О. Плуґян (Плуґян, 2012: 293). Цей погляд є принциповим для обґрунтування вищесформульованого припущення про те, що «вид» і «аспект» не є синонімійними поняттями, перше з яких є одним із варіантів другого. Звісно, що інваріантно-варіантні відношення між аспектом і видом можна розглядати і як партитивні:

ціле – частина. Аспект – інваріант / ціле, вид – його варіант / частина. Однак, специфіку такого типу інваріантної партитивності в її холістичному розумінні розглянемо нижче.

Пошук інваріанта для мікрокатегорії дієслівного виду обговорювався й на засіданні Європейського колоквиуму «Семантика і структура слов'янського виду» (1995, 1996, 1998 рр. – Краків; 1997 р. – Скоп'є; 1999 р. – Новгород; 2001 р. – Гамбург), який започаткував у 1995 році краківський професор С. Кароляк. А у 2013 році на засіданні Комісії з аспектології Міжнародного комітету славистів було продовжено ці пошуки. Основну увагу вчені зосередили: 1) на необхідності розроблення класифікації засобів для вираження часткових видових значень; 2) на дослідженні взаємодії виду і контексту; 3) на побудові типології способів репрезентації аспектуальних значень (Зорихина, 2013: 13–14).

Виходячи з цих міркувань, вважаємо, що **макрокатегорія** аспекту є інваріантом для **мікрокатегорії** виду, які мають власні когнітивно-граматичні способи репрезентації **гіперкатегорії** аспектуальності в слов'янських і неслов'янських мовах, зокрема таких її аспектуальних значень / СДД, як *часова локалізованість дії, динамічність / статичність дії, кратність дії, тривалість дії, момент дії, узуральність дії, інхоативність дії, результативність дії* (Зализняк, 2000: 11).

Гіперкатегорія аспектуальності з позицій когнітивної граматики може бути представлена як структура знання – **домен**, що є репрезентативним простором / ментальним досвідом (Langacker, 1987: 147) різного рівня складності й організації. Поняття домен, як зазначає А. П. Мартинюк (Мартинюк, 2012: 22), впливає з центрального принципу когнітивної лінгвістики [...] і є найбільш загальним терміном, що вживається на позначення структур, які є фоном для інших когнітивних утворень, передовсім, концептів.

Отже, необхідною умовою для домену є те, що ця структура знань містить фонову інформацію, на основі якої її концептуальні сутності можуть бути зрозумілими й використаними в мові. Виходячи із цього, домен як когнітивна (ментальна) структура, за словами З. Кьовечеша, є **репрезентацією** певного зв'язного сегмента досвіду людини (Kovescs, 2002: 247). У даному разі цим фрагментом картини світу носіїв індоєвропейських мов є **гіперкатегорія аспектуальності**, в якій макрокатегорія аспекту і мікрокатегорія виду організовані за інваріантно-варіантним принципом.

Якщо **репрезентантами аспектуального домену** є такі **концептуальні сутності**, як часова локалізованість дії, динамічність / статичність дії, кратність дії, тривалість дії, момент дії, фазовість дії, узуальність дії, інхотивність дії, результативність дії, то вочевидь, що поняттєво він не є самодостатнім без темпорального його супроводу. З огляду на це вважаємо, що гіперкатегорія аспектуальності є когнітивно-граматичною структурою, яка термінологічно може бути названа **аспектуально-темпоральним доменом** (Горбова, 2011: 6). Цей термін є трансформованим дефінітивним позначенням терміна *аспектуально-темпоральний комплекс* О. В. Бондарка.

Під **аспектуально-темпоральним доменом** розуміємо таку когнітивно-граматичну структуру, в якій способами репрезентації інварантної макрокатегорії аспекту і варіантної мікрокатегорії виду є 9 концептів (аспектуальних класів дієслів / аспектуальних значень / СДД): **КОНЦЕПТ ЧАСОВА ЛОКАЛІЗОВАНІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ ДИНАМІЧНІСТЬ / СТАТИЧНІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ КРАТНІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ ТРИВАЛІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ МОМЕНТ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ ФАЗОВІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ УЗУАЛЬНІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ ІНХОАТИВНІСТЬ ДІЇ**, **КОНЦЕПТ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ДІЇ**, між якими наявні складні холістичні відношення, організовані різнорівневими засобами як мовного, так і позамовного рівнів з перевагою перших або других в різних індоєвропейських мовах.

Звісно, що ключовим терміном у розумінні домену є поняття **репрезентації**, яке в широкому філософському контексті тлумачиться як «уявлення одного в іншому і за допомогою іншого» (Микешина, 2006). Оскільки домен є ментальною структурою, то оперуємо терміном О. С. Кубрякової **«ментальна репрезентація»**, який, на її думку, є «ключовим поняттям когнітивної науки, що маркує процес і результат образного відображення / представлення [...] світу в свідомості людини [...]» (Кубрякова, 1997: 157). Якщо детальніше розкрити це скорочене визначення, то можна сказати, що свідомість людини для концептуалізації світу обирає прийом моделювання, тобто створює спрощені «копії» (моделі) різних сегментів

навколишнього світу, щоб забезпечити собі можливість їх сприймати, переробляти й виражати за допомогою наявних у кожній мові ресурсів.

Сучасне когнітивно-дискурсивне розуміння репрезентації показує, що свідомість носія мови адаптує інформацію про навколишній світ, упорядковує її за певними моделями і використовує накопичену інформацію. Універсальний **аспектуально-темпоральний домен** є **репрезентацією** певного сегмента досвіду носіїв кожної мови, який пов'язаний із найважливішими 9-ма концептами, що організують його як основні граматичні й семантичні константи.

Теорія доменів Р. Ленекера (так само як і теорія фреймів Ч. Філлмора) заснована на розумінні того, що значення має енциклопедичний характер і концепти не можуть бути зрозумілими незалежно від більших структур знання – доменів (Langacker, 1987: 147). В інтерпретації вченого, співвідношення між концептом та доменом описується за допомогою візуальної пари ПРОФІЛЬ – БАЗА. Кожен із 9-х концептів профілюється на фоні бази, якою є **аспектуально-темпоральний домен**.

У концепції Дж. Лакоффа (Lakoff, 1987), відношення між концептом і доменом описуються в термінах «концепт – ідеалізована когнітивна модель» (в термінах нашої концепції **когнітивно-граматична модель**), де остання постає як аспектуально-темпоральний домен, на фоні якого профілюються 9 концептів з властивими їм різнорівневими засобами репрезентації у кожній конкретній мові.

Висновки. Аспектуально-темпоральний домен з його 9-ма концептами є когнітивно-граматичною моделлю матричного формату, яка репрезентує багатовимірне знання носіїв мов про такий фрагмент картини світу, як аспектуальність. Когнітивно-матричний аналіз є одним із методичних інструментів, застосування якого сприятиме виявленню типових способів репрезентації гіперкатегорії аспектуальності у слов'янських мовах (на прикладі української) і неслов'янських мовах (на прикладі новогрецької) з властивими кожній із них різнорівневими засобами вираження мікрокатегорії дієслівного виду і макрокатегорії аспекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркадьев П. М. Ареальная типология префиксального перфектива (на материале языков Европы и Кавказа). Москва : Языки славянской культуры, 2015. 352 с.
2. Агамова А. А. Сравнительная типология видовых оппозиций русского, лезгинского и английского языков : дис. на соискание уч. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Махачкала, 2011. 176 с.
3. Белошапкова Т. В. Эволюция ономастического подхода к интерпретации категории аспектуальности : теория понятийной категории, теория номинации, когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 2008. № 3. С. 57–63.

4. Бондарко А. В. К проблематике функционально-семантических категорий: Глагольный вид и «аспектуальность» в русском языке. *Вопросы языкознания*. 1967. № 2. С. 18–31.
5. Бондарко А. В. О соотношении грамматических и понятийных категорий (глагольный вид и аспектуальность). Программа и тезисы докладов к VIII научно-методической конференции Северо-западного зонального объединения кафедр русского языка педагогических институтов. Ленинград : ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1966. С. 17–19.
6. Бондарко А. В. Соотношение категорий аспектуальности и темпоральности в русском языке. Программа и тезисы докладов к IX научно-методической конференции Северо-западного зонального объединения кафедр русского языка педагогических институтов. Ч. 1. Отв. ред. А. Г. Руднев. Ленинград : ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1967. С. 75–77.
7. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. Москва : Языки славянских культур, 2005. 624 с.
8. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под ред. Г. А. Золотовой. 4-е изд. Москва : Рус. яз, 2001. 720 с.
9. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови. Київ : Університетське видавництво «Пулсари», 2004. 398 с.
10. Горбова Е. В. Грамматическая категория аспекта и контекст (на материале испанского и русского языков) : дис. на соискание уч. степени доктора филологических наук : спец. 10.02.19 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Санкт-Петербург, 2011. 573 с.
11. Горбова Е. В. Сопоставительный анализ категорий аспектуальности в русском и испанском языках и их речевой реализации : на материале переводов художественных текстов : дис. на соискание уч. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Санкт-Петербург, 1996. 237 с.
12. Загнітко А. П. Теоретична грамати́ка сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ТОВ ВКФ БАО, 2011. 992 с.
13. Зализняк Анна А. Введение в русскую аспектологию / Анна А. Зализняк, А. Д. Шмелев. Москва : Языки русской культуры, 2000. 226 с.
14. Зорихина-Нильссон Н. Предисловие. Тезисы IV конференции Комиссии по аспектологии Международного комитета славистов «Семантический спектр славянского вида» 10 июня – 14 июня 2013 года. Гетеборг : Гетеборгский университет, 2013. С. 13–14.
15. Калько М. І. Категорія аспектуальності в сучасній українській літературній мові : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова. Черкаси, 2009. 485 с.
16. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 1997. 212 с.
17. Кубрякова Е. С. Части речи в ономазиологическом освещении. Москва : Наука, 1978. 115 с.
18. Логический анализ языка. Язык и время / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко. Москва : Индрик, 1997. 352 с.
19. Ломов А. М. Очерки по русской аспектологии. Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. 139 с.
20. Маслов Ю. С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание / Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плу́нган. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 840 с.
21. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 196 с.
22. Микешина Л. А. Философия науки. Москва : Издательский дом Международного университета, 2006. 440 с.
23. Петрухина Е. В. Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками. Изд. 2 е. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 256 с.
24. Ответы на анкету аспектологического семинара филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова / Черткова М. Ю., Плу́нган В. А., Рябчиков А. А., Кузнецов Д. О. *Вопросы языкознания*. 1997. № 3. С. 125–135.
25. Плу́нган В. А. Грамматические категории, их аналоги и заместители : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 – Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика. Москва, 1998. 48 с.
26. Плу́нган В. А. Общая морфология: Введение в проблематику. Изд-е 4-е. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 384 с.
27. Реферовская Е. А. Аспектуальные значения французского глагола. *Теория грамматического значения и аспектологические исследования* / отв. ред. А. В. Бондарко. Ленинград : Наука, 1984. С. 91–109.
28. Смит К. С. Двухкомпонентная теория вида. Типология вида : проблемы, поиски, решения : (Материалы Международной научной конференции, 16–19 сентября 1997 г., МГУ имени М. В. Ломоносова) / Отв. ред. М. Ю. Черткова. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1998. С. 404–422.
29. Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / под ред. А. В. Бондарко и др. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 352 с.
30. Черткова М. Ю. Типология категории вида / аспекта в разноструктурных языках мира : дис. на соискание уч. степени доктора филол. наук : специальность 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Москва, 2005. 565 с.
31. Шлуинский А. Б. Типология предикатной множественности : количественные аспектуальные значения : дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Москва, 2005. 372 с.
32. Шульга А. А. Граматична категоризація аспектуальності в українській та фінській мовах. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2018. Випуск 18. С. 342–349.

33. Binnick Robert I. A Bibliography of Tense, Verbal Aspect, Aktionsart and Related Areas: 6600 works . Scarborough: Division of Humanities University of Toronto at Scarborough, 2001. 397 p.
34. Binnick R. The Oxford Handbook of Tense and Aspect. Oxford University Press, 2016. 1128 p.
35. Comrie B. Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge : Cambridge University Press, 1976. 156 p.
36. Jakobson R. Zur Struktur des russischen Verbums 1932. Vol. II. The Hague; Paris : Mouton, 1971. P. 3–15.
37. Kovesces Z. Metaphor. A Practical Introduction. Oxford : Oxford University Press, 2002. 400 p.
38. Lakoff G. Women, fire and other dangerous things. What categories reveal about mind. Chicago; L. : Univ. of Chicago Press, 1987. 614 p.
39. Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar. Stanford : SUP, 1987. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. 516 p.
40. Language typology and language universals : ein internationales Handbuch / ed. by Martin Haspelmath. Berlin ; New York : de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft ; Bd. 20). Vol. 1. 2001. 854 p.
41. Smith C. S. The Parameter of Aspect [Second edition]. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997. 349 p.

REFERENCES

1. Arkadev P. M. Arealnaya tipologiya prefiksalnogo perfektiva (na materiale yazyikov Evropy i Kavkaza) [Areal typology of the prefixal perfective (based on the languages of the Europe and Caucasus)]. M.: Yazyiki slavyanskoy kulturyi [Languages of Slavic culture], 2015. 352 p. [in Russian].
2. Agamova A. A. Sravnitel'naya tipologiya vidovykh oppozitsiy russkogo, lezghinskogo i angliyskogo yazyikov : dis. na soiskanie uch. stepeni kandidata filol. nauk : spets. 10.02.20 – sravnitel'no-istoricheskoe, tipologicheskoe i sopostavitel'noe yazyikoznanie [Comparative typology of the aspectual oppositions in Russian, Lezghin and English languages]. Mahachkala, 2011. 176 p. [in Russian].
3. Beloshapkova T. V. Evolyutsiya onomasiologicheskogo pohoda k interpretatsii kategorii aspektualnosti : teoriya ponyatiynoy kategorii, teoriya nominatsii, kognitivno-diskursivnaya paradigma lingvisticheskogo znaniya [Evolution of the onomasiological approach to the interpretation of the category of the aspectuality : theory of the conceptual category, theory of the nomination, cognitive discourse paradigm of the linguistic knowledge]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki [Main questions of cognitive linguistics]*, 2008. № 3. P. 57–63. [in Russian].
4. Bondarko A. V. K problematike funktsionalno-semanticheskikh kategoriy: Glagolnyiy vid i «aspektualnost» v russkom yazyike [To the problems of the functional-semantic categories. Aspect and aspectuality in Russian]. *Voprosy yazyikoznaniya. [Topics in the study of language]*. 1967. № 2. P. 18–31. [in Russian].
5. Bondarko A. V. O sootnoshenii grammaticheskikh i ponyatiynykh kategoriy (glagolnyiy vid i aspektualnost) [To the correlation of the grammatical and conceptual categories (aspect of the verb and aspectuality)]. Programma i tezisyy dokladov k VIII nauchno-metodicheskoy konferentsii Severo-zapadnogo zonalnogo ob'edineniya kafedr russkogo yazyika pedagogicheskikh institutov. L.: LGPI imeni A. I. Gertsena, 1966. P. 17–19. [in Russian].
6. Bondarko A. V. Sootnoshenie kategoriy aspektualnosti i temporalnosti v russkom yazyike [To the correlation of the categories of the aspectuality and temporality in Russian]. Programma i tezisyy dokladov k IX nauchno-metodicheskoy konferentsii Severo-zapadnogo zonalnogo ob'edineniya kafedr russkogo yazyika pedagogicheskikh institutov. Ch. 1 / Otv. red. A. G. Rudnev. L.: LGPI imeni A. I. Gertsena, 1967. P. 75–77. [in Russian].
7. Bondarko A. V. Teoriya morfologicheskikh kategoriy i aspektologicheskoye issledovaniya [Theory of the morphological categories and aspectology studies] / Moscow : Yazyiki slavyanskih kultur [Languages of Slavic cultures], 2005. 624 p. [in Russian].
8. Vinogradov V. V. Russkiy yazyik (Grammaticheskoye uchenie o slove) Russian Language (Grammatical theory of the word); [pod red. G. A. Zolotovoy]. 4-e izd. M. : Rus. Yaz [Russian Language], 2001. 720 p. [in Russian].
9. Vihovanets I. Teoretichna morfologiya ukrayinskoyi movi [Theoretical morphology of Ukrainian language] / I. R. Vihovanets, K. G. Gorodenska; [red. I. R. Vihovanets]. K. : Universitetske vidavnistvo «Pulsari», 2004. 398 p. [in Ukrainian].
10. Gorbova E. V. Grammaticheskaya kategoriya aspekta i kontekst (na materiale ispanskogo i russkogo yazyikov) [Grammatical category of aspect and context based upon the data of Spanish and Russian languages]: dis. na soiskanie uch. stepeni doktora filologicheskikh nauk : spets. 10.02.19 – sravnitel'no-ystorycheskoe, tipologicheskoe y sopostavitel'noe yazyikoznanie. Sankt-Peterburg, 2011. 573 p. [in Russian].
11. Gorbova E. V. Sopostavitel'nyy analiz kategoriy aspektualnosti v russkom i ispanskom yazyikah i ih rechevoy realizatsii : na materiale perevodov hudozhestvennykh tekstov [Contrastive analysis of the category of aspectuality in Russian and Spain]: dis. na soiskanie uch. stepeni kandidata filol. nauk : spets. 10.02.20 – sravnitel'no-istoricheskoe, tipologicheskoe i sopostavitel'noe yazyikoznanie. Sankt-Peterburg, 1996. 237 p. [in Russian].
12. Zagnitko A. P. Teoretichna gramatika suchasnoyi ukrayinskoyi movi. Morfologiya. Sintaksis [Theoretical grammar of modern Ukrainian. Morphology. Syntax]. Donetsk : TOV VKF BAO, 2011. 992 p. [in Ukrainian].
13. Zaliznyak Anna A. Vvedenie v russkuyu aspektologiyu [Introduction to the Russian aspectology] / Anna A. Zaliznyak, A. D. Shmelev. M. : Yazyiki russkoy kulturyi [Languages of Russian culture], 2000. 226 p. (Studia Philologica). [in Russian].
14. Zorihina-Nilsson N. Predislovie. Tezisyy IV konferentsii Komissii po aspektologii Mezhdunarodnogo komiteta slavistov «Semanticheskyy spektr slavyanskogo vida» 10 iyunya – 14 iyunya 2013 goda. [Abstracts of the IV conference of the aspectology of the International Committee of Slavic scientists]. Geteborg : Geteborgskiy universitet, 2013. P. 13–14. [in Russian].
15. Kalko M. I. Kategoriya aspektualnosti v suchasnyy ukrayinskiy literaturniy movi : dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora filol. nauk : spets. 10.02.01 – ukrayinska mova [Category of aspectuality in Modern Ukrainian literary language]. Cherkasi, 2009. 485 p. [in Ukrainian].

16. Kubriakova E.S. *Kratkyi slovar kognitivnykh terminov*. [Short glossary of cognitive terms]. Filolohicheskyi fakultet MHU imeni M.V. Lomonosova, 1997. 212 s. [in Russian].
17. Kubryakova E. S. *Chasti rechi v onomasiologicheskoy osvetschenii* [Parts of speech in onomasiological coverage]. M. : Nauka [Science], 1978. 115 p.
18. *Logicheskiy analiz yazyka. Yazyk i vremena* [Logical analysis of language. Language and Time] / [otv. red. N. D. Arutyunova, T. E. Yanko]. M. : «Indrik», 1997. 352 p. [in Russian].
19. Lomov A. M. *Ocherki po russkoy aspektologii* [Russian aspectology studies]. Voronezh : Izd-vo Voronezhskogo universiteta [Publishing house of Voronezh University], 1977. 139 p. [in Russian].
20. Maslov Yu. S. *Izbrannyye Trudi. Aspektologiya. Obscheye yazykoznanie* [Selected papers. Aspectology. General Linguistics]; [Sost. i red. A. V. Bondarko, T. A. Maysak, V. A. Plungyan]. M. : «Yazyki slavyanskoy kulturyi» [Languages of Slavic culture], 2004. 840 p. [in Russian].
21. Martyniuk A. P. *Slovyk osnovnykh terminiv kognityvno-dyskursyvnoi linhvistyky*. [Main terms of cognitive-discourse linguistics]. Kh. : KhNU imeni V. N. Karazina, 2012. 196 s. [in Ukrainian].
22. Mykeshyna L.A. *Fylosofiya nauky*. [Philosophy of Science]. M.: Yzdatelskiy dom Mezhdunarodnoho unyversyteta [Publishing house of International University], 2006. 440 s. [in Russian].
23. Petruhina E. V. *Aspektualnyye kategorii glagola v russkom yazyke v sopostavlenii s cheshskim, slovatskim, polskim i bolgarskim yazykami*. Izd. 2-e. [Contrastive studies of the aspectual categories in Czech, Slovak, Polish and Bulgarian]. M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2012. 256 p. [in Russian].
24. *Otveti na anketu aspektologicheskogo seminaru filologicheskogo fakulteta MGU imeni M. V. Lomonosova* [Answers to the questionnaire of the aspectology workshop of the philological faculty of the Lomonosov Moscow State University] / [Chertkova M. Yu., Plungyan V. A., Ryabchikov A. A., Kuznetsov D. O.]. *Voprosy yazykoznaniya*. [Topics in the study of language]. 1997. № 3. P. 125–135. [in Russian].
25. Plungyan V. A. *Grammaticheskie kategorii, ih analogi i zamestiteli : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni doktora filol. nauk : spets. 10.02.19 – Obscheye yazykoznanie, sotsiolingvistika, psiholingvistika* [Grammatical categories, their analogous and alternatives]. M., 1998. 48 p. [in Russian].
26. Plungyan V. A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku* [General morphology. Introduction to the problematic points]. [Uchebnoye posobie]. Izd-e 4-e. M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2012. 384 p. [in Russian].
27. Referovskaya E. A. *Aspektualnyye znacheniya frantsuzskogo glagola* [Aspectual meanings of the French verb] // *Teoriya grammaticheskogo znacheniya i aspektologicheskoye issledovaniya* / [otv. red. A. V. Bondarko]. L. : Nauka [Science], 1984. P. 91–109. [in Russian].
28. Smit K. S. *Dvukomponentnaya teoriya vida* [Binary theory of aspect]. *Tipologiya vida : problemy, poiski, resheniya* : (Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 16–19 sentyabrya 1997 g., MGU im. M. V. Lomonosova.) / [Otv. red. M. Yu. Chertkova. M. : Shkola «Yazyki russkoy kulturyi» [School «Languages of Russian Culture»], 1998. P. 404–422. [in Russian].
29. *Teoriya funktsionalnoy grammatiki : Vvedenie. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis* [Theory of Functional Grammar. Introduction. Aspectology. Localization in Time. Taxis] / [pod red. A. V. Bondarko i dr.]. M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2013. 352 p. [in Russian].
30. Chertkova M. Yu. *Tipologiya kategorii vida / aspekta v raznostrukturnykh yazykakh mira : dis. na soiskanie uch. stepeni doktora filol. nauk : spetsialnost 10.02.20 – sravnitelno-istoricheskoye, tipologicheskoye i sopostavitelnoye yazykoznanie* [Typology of the category of aspect in different structure languages of the world]. M. [Moscow], 2005. 565 p. [in Russian].
31. Shluinskiy A. B. *Tipologiya predikatnoy mnozhestvennosti : kolichestvennyye aspektualnyye znacheniya : dis. na soiskanie uch. stepeni kand. filol. nauk : spets. 10.02.20 – sravnitelno-istoricheskoye, tipologicheskoye i sopostavitelnoye yazykoznanie* [Typology of the predicate plurality : quantitative aspectual meanings]. M. [Moscow], 2005. 372 p. [in Russian].
32. Shulha A. A. *Hramatychna katehoryzatsiia aspektualnosti v ukrainskii ta finskii movakh*. [Grammatical category of aspectuality in Ukrainian and Finnish] *Visnyk Mariupolskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*. Ser.: Filolohiia. 2018 Vypusk 18, S. 342–349. [in Ukrainian].
33. Binnick Robert I. *A Bibliography of Tense, Verbal Aspect, Aktionsart and Related Areas: 6600 works*. Scarborough: Division of Humanities University of Toronto at Scarborough, 2001. 397 p.
34. Binnick R. *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Oxford University Press, 2016. 1128 p.
35. Comrie B. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge : Cambridge University Press, 1976. 156 p.
36. Jakobson R. *Zur Struktur des russischen Verbums 1932. Selected Writings. Vol. II*. The Hague; Paris : Mouton, 1971. P. 3–15.
37. Kovesces Z. *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 400 p.
38. Lakoff G. *Women, fire and other dangerous things. What categories reveal about mind* / G. Lakoff. Chicago; L. : Univ. of Chicago Press, 1987. 614 p.
39. *Language typology and language universals : ein internationales Handbuch* / ed. by Martin Haspelmath. Berlin ; New York : de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft ; Bd. 20). Vol. 1. 2001. 854 p.
40. Langacker R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford : SUP, 1987. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. 516 p.
41. Smith C. S. *The Parameter of Aspect* [Second edition]. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997. 349 p.

Anastasiia MEDVEDYK,

orcid.org/0000-0002-5474-3083

*Student at the Department of Applied Linguistics
Institute of Computer Science and Information Technology
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) anastasiia.medvedyk.mfl.2020@lpnu.ua*

Olha KULYNA,

orcid.org/0000-0002-2334-0660

*Ph.D. (in Philology),
Associate Professor at the Department of Applied Linguistics
Institute of Computer Science and Information Technology
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) olha.v.kulyna@lpnu.ua*

SLANG TERMS IN IT FIELD

Computer technologies are inevitably vital in modern and developed society. Without them, we cannot make progress and become competitive in the labor market, not only in Ukraine but also around the globe. Moreover, the communication between employees and even employers is constantly changing. We communicate less formally, use more colloquial phrases. This led to the formation of slang, jargon, and neologisms.

IT slang is extremely popular among programmers, developers, web designers, and other IT employees. In the article, we have considered latest studies on slang, especially computer slang, by Ukrainian scholars. It is provided the definition and classifications of computer slang, ways of forming slang terms, and reasons for using it.

However, there is no latest research of newly coined IT slang terms, as this field is, to a certain extent, young in our country. As more and more Ukrainian people are interested in IT, linguists should keep track of all new technologies and analyze the latest tendencies of computer slang.

Therefore, the purpose of this article is to research the most common and latest slang of the IT field, the reasons for using them, and Ukrainian equivalents for them. The basis for our study is the statistical survey conducted among IT employees in one of the progressive IT companies of Ukraine.

Our survey results show that IT slang is widely used in the IT community, and the process of using such words and creating new ones is inevitable. We can come to the conclusion that the age of employees is under 39 years old, their level of English proficiency is high: B2, C1, C2. Most employees use slang frequently and find it difficult to eliminate the usage of slang terms. Most common words in the survey were: мітинг (meeting), лінк (link), баг (bug), дебажити (to debug), дедлайн (deadline), коранпунтуй (corrupted), порівнювати (to review), etc.

Key words: *slang, information technology, IT, IT slang, computer age.*

Анастасія МЕДВЕДИК,

orcid.org/0000-0002-5474-3083

*студентка кафедри прикладної лінгвістики
Інституту комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) anastasiia.medvedyk.mfl.2020@lpnu.ua*

Ольга КУЛИНА,

orcid.org/0000-0002-2334-0660

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) olha.v.kulyna@lpnu.ua*

СЛЕНГІЗМИ В ІТ-ГАЛУЗІ

Комп'ютерні технології надзвичайно важливі для сучасного та розвиненого суспільства. Не володіючи ними, ми не можемо досягнути прогресу та стати конкурентоспроможними на ринку праці не лише в Україні, а й у всьому світі. Окрім того, комунікація між працівниками і навіть роботодавцями постійно зазнає змін. Ми спіл-

куємося не так офіційно, як раніше, використовуємо більше розмовних фраз, що призвело до формування сленгу, жаргону та неологізмів.

IT-сленг дуже популярний серед програмістів, розробників програмного забезпечення, веб-дизайнерів та інших працівників цієї галузі. У статті ми розглянули останні дослідження українських науковців над сленгом, а саме комп'ютерним сленгом. Подано визначення та класифікації комп'ютерного сленгу, методи формування сленгізмів та причини їхнього вживання.

Проте, немає останніх досліджень щодо новостворених сленгізмів IT-галузі, оскільки ця сфера є відносно молодою в нашій державі. З огляду на те, що все більше українців зацікавлені в IT, мовознавцям слід стежити за технічними новинками та здійснювати аналіз нових тенденцій комп'ютерного сленгу.

Тому метою статті є дослідження найпоширенішого та найактуальнішого IT-сленгу, причин його використання та пошук українських еквівалентів для сленгізмів. Основою для нашого дослідження стало статистичне опитування, проведене серед IT-працівників однієї з найпрогресивніших IT-компаній України.

Результати нашого опитування показують, що IT-сленг широко використовується в IT-спільноті, а процес використання таких слів і створення нових – неминучий. Можемо зробити висновок, що вік опитаних IT-працівників не перевищує 39 років, рівень володіння англійською мовою – високий: B2, C1, C2. Оскільки, більшість співробітників часто використовують сленг, їм важко перестати вживати сленгізми. Найпоширеніші слова згідно з опитуванням: мітинг (зустріч), лінк (посилання), баг (помилка), дебажити (налагодити, шукати помилки в програмі), дедлайн (крайній термін, реченець), корапнутий (пошкоджений), порів'ювати (переглянути, перевірити) тощо.

Ключові слова: сленг, інформаційні технології, IT, IT-сленг, комп'ютерна ера.

Problem formulation. Slang is an integral part of every language, which always keeps up with the times. It plays a vital social function since it differentiates people of various interests, professions, social status, age, and origins. Slang also serves the emotional and expressive functions by enriching the speech with different connotations, naming the ordinary things from the emotional perspective of the speaker. Slang terms give new life to accustomed words. Some of them are quickly replaced by new expressions or even enter into constant use, and some slang terms are forgotten over time.

Although slang usage is documented in all countries of the world, there is no sufficient research in this field. Slang varies from society to society. It is used to express irritation and anger, as well as to punish, humiliate, and abuse people. Interpretation of the slang meaning depends on personal values and beliefs of the society to which a person belongs. Accordingly, a person can have both a good and bad attitude to slang. (Kar SK., Arafat SMY, Menon V., 2020)

However, as socio-psychological conditions change, slang terms may change in meaning and distribution, evolving into what is commonly called mainstream or standard language, or may even continue to exist as slang in certain strata of society. Some slang expressions gradually become more neutral and respectable when they lose their brightness and intensity (Amari J.(F), 2010).

In Ukraine, we can observe a dramatic increase in the development of computer technologies and the interest in high-technology only since the early 21st century. Therefore, a special language, i.e., computer jargon, used by computer users appeared during this time.

However, there is a lack of studies on Ukrainian IT slang up to this time because this field is, to some extent, new to our country. Also, the relevance of IT slang can be explained by the relatively young age of employees who are prone to use slang words, jargon, and neologisms.

Research analysis. In the late 1980s, it became possible to exchange email and other files via the Internet in various institutions around the world. The cost of personal computers was becoming affordable for the mass market. The World Wide Web was developed as an instrument for communicating on the Internet in the early 1990s, and the famous newspapers began to talk about the influence of computers on the English language, noting that the use of slang, as well as newly coined terms, borrowed from hackers, operated in universities (Coleman J., 2012).

Such terms were initially used as professional computer slang. Still, now some of them are acceptable in formal written speech, offering a powerful demonstration of the spread and impact of online communication (Coleman J., 2012).

IT slang plays a significant role in communication among IT specialists. Such Ukrainian scholar carried out research into computer slang and jargon: Iryna Shchur (Shchur I., 2001) Roman Berest (Berest R.V., 2017), Larysa Yaroshchuk (Yaroshchuk L., 2012), Oksana Yasinska (Yasinska O., 2009), and others. Ukrainian scholar Iryna Shchur defines computer slang as a dialect, jargon, set of phrases, and expressions with a narrow (computer) application and are not grammatically correct words in the language. Most are words and derivatives of English words (Shchur I., 2001: 10).

Also, she states: 'One of the reasons for the emergence of such a "language" is its exceptional capac-

ity when three or four specific words can convey a large paragraph of literary, technical text. After all, computer jargon expresses even certain emotions that are almost impossible to reproduce on the dry and laconic real Web. Computer jargon is a virtuoso game for people who are close to normalized literary language. However, no matter how much the speakers of slang strive for the original brightness of speech and its difference from the standard Ukrainian language, innovations occur within the language system and are built according to the laws of the Ukrainian language' (Shchur I., 2001: 10).

Since there is relatively little research on IT slang, there is no precise classification of such type of slang. For example, Larysa Yaroshchuk classifies computer slang by thematic feature:

- 1) words to denote computer hardware and software;
- 2) the names of companies that manufacture hardware and software;
- 3) names of anti-virus programs;
- 4) words to denote people who work in the IT field;
- 5) words to denote actions;
- 6) words that accompany the process of a user's work with a computer;
- 7) words of evaluative meaning (Yaroshchuk L., 2012: 156-164).

On the contrary, Iryna Shchur defines the following ways of forming slang terms as follows:

- 1) borrowed from English, often reworked or intentionally distorted;
- 2) truncated words;
- 3) rethinking commonly used words and creating on their basis lexical units with double meaning (Shchur I., 2001).

However, all the studies of IT slang are outdated because new slang words appear on a regular basis along with new technologies. Moreover, there has been no recent attempt to study IT slang from a statistical point of view. Therefore, the novelty of this article is to collect the most popular slang terms used by IT employees.

The purpose of this article is to research the slang of the IT field, especially analyse the outcomes of the statistical survey conducted among the IT employees, since it is one of the most popular, perspective, and advanced industries in Ukraine. Moreover, with the rapid development of computer technologies, new slang terms coin and enter the language each year. Therefore, the Ukrainian IT market is bursting with brand-new words that are hardly understandable for people who don't speak the English language.

Main material presentation. The purpose of the work is to conduct and analyse a statistical sur-

vey among specialists working in the field of information technologies. In the research, we have used general scientific methods, particularly descriptive and statistical. Methods of observation and comparison were also applied to compare the Ukrainian slang word with the original English word and provide the Ukrainian equivalent to the slang term.

In the course of the study, we have created a survey with such questions:

1. Which of the following age groups do you belong to?
 - 18-29;
 - 30-39;
 - 40-49;
 - 50-59.
2. Gender.
 - Male
 - Female
3. English Proficiency Level. (we did not mention levels A1-A2, as the minimum for an IT employee starts at level B1).
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2
4. At work, you need English for (several possible answers):
 - Reading and studying the necessary information;
 - Writing emails, participation in meetings;
 - Writing documentation;
 - Coding;
 - Creating information content for web pages;
 - All of the above;
 - Other.
5. How often do you need English at work?
 - Every day / almost every day;
 - Several times a week;
 - Several times a month;
 - Other.
6. What slang words/anglicisms (e.g., meeting («мітинг»), fix («пофіксити»), bug («баг, бага»)) do you use most often? List some of them.
7. How often do you use slang / English?
 - Very often;
 - Quite often;
 - Sometimes;
 - I almost do not use;
 - I do not use it.
8. Why do you use slang words/ anglicisms?
9. Is it difficult for you to start using Ukrainian equivalents instead of slang words today?
 - Yes;
 - No;
 - I haven't tried.

The target audience of the survey was technical writers of one of the leading IT companies in Ukraine – SoftServe.

36 respondents aged 18-29 years (72.2%) and 30-39 years old (27.8%) took part in the anonymous survey. Among them, 83.3% were women, and 16.7% were men.

The majority of respondents have the C1 level of English proficiency (66.7%). Also, common answers were: C2 (22.2%) and B2 (11.1%).

The aim of English at work is shown in the figure below:

To the question: ‘*What slang / anglicisms (e.g., митинг (meeting), пофіксити (to fix), баг (bug)) do you use most often? List some of them.*’ respondents most often mentioned the following words:

- митинг (from English *meeting* – зустріч);
- пофіксити (from English *to fix* – виправити);
- баг, бага (from English *bug* – помилка);
- лінк, лінка, ліночка (from English *link* – посилання);
- нотифікашка (from English *notification* – сповіщення);
- дедлайн (from English *deadline* – реченець, крайній термін);
- дебажити (from English *debug* – шукати помилки в програмі);
- конфіги (from English *configuration* – конфігураційний файл програми, в якому записані налаштування самої програми);
- надрафтити (from English *deadline* – зробити чорновий варіант);
- корапнутий (from English *corrupted (file)* – пошкоджений (файл));
- змерджити (from English *merge* – об’єднати);
- фрішний (from English *free* – безкоштовний)

- заскед’юлити (from English *to schedule* – призначити (н-д, зустріч));
- перескед’юлити (from English *to reschedule* – переставити (н-д, зустріч));
- кол / на колі (from English *call* – дзвінок, зустріч);
- таска (from English *task* – завдання);
- синканутись (from English *to sync up* – зустріч, на якій діляться новинами з колегами);
- порів’ювати (from English *to review* – перевірити);
- юзер (from English *user* – користувач);
- тіма, тімка (from English *team* – команда);
- дев (from English *developer* – розробник програмного забезпечення);
- сторити / засторити (from English *to store* – зберегти);
- пейджа (from English *page* – сторінка);
- поінвестігейтити (from English *to investigate* – дослідити, вивчити, дізнаватися), etc.

The next question of the survey showed that 52.8% of respondents use slang very often, 36.1% – quite often, 8.3% – sometimes, 2.8% – practically do not use it.

To the question: ‘*Why do you use slang / English?*’ most respondents answered:

- habit, professional deformation;
- it is faster to communicate with colleagues in this way, as well as easier to explain the problem;
- it is challenging to find a Ukrainian equivalent;
- it is faster because all programs and products are in English;
- it is faster and more precise what page/button we are talking about.

I would like to quote one respondent's answer: ‘I consider this is generally accepted in the working

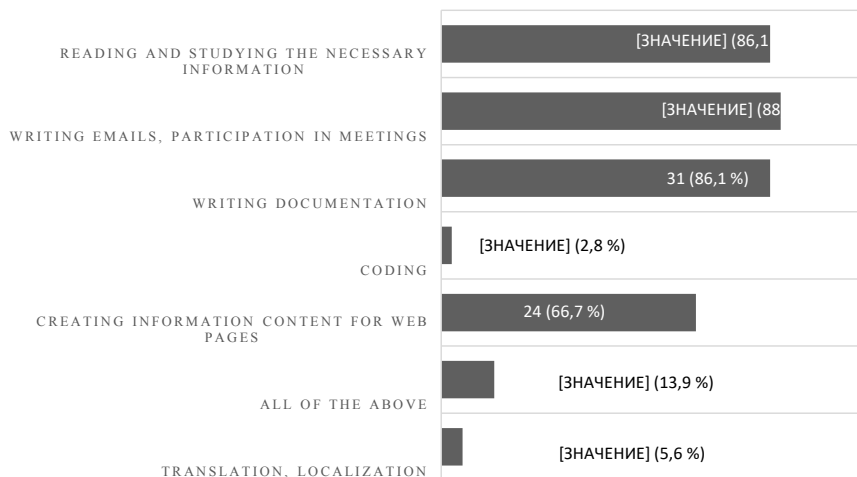


Fig. 1. Question: ‘*At work you need English for...*’

environment. Words such as «нарада» (*meeting*), начальник (*boss*), затвердити (*approve*), etc. seem to me too formal and carry a negative (or at least not neutral) connotation. The English equivalents have already been applied in our lives and have a more neutral meaning among colleagues and friends.'

The results of the last question, 'Is it difficult for you to start using Ukrainian equivalents instead of slang words today?' is shown in the figure below:

Based on our survey, we have created the IT slang database, which enumerates 200 slang terms. As a result, we can state that, for example, such words as «змерджити» (*to merge*), "лінк" (*link*), «конфіги» (*configuration*) can be classified as jargons and «юзер» (*user*), «тімка» (*team*), «дев» (*developer*), which, in turn, are related to the concept of argot. As Roman Berest points out: «Slang without the mixture of argot or jargon can be distinguished only by its ironic and sometimes vulgar nature, extreme vulnerability to the processes of leveling and word formation, and active use among the young» (Berest R.V., 2017: 34).

Also, to accustom these words to the standards of the Ukrainian language, most of these terms are created through calque (e.g., *баг, лінк, кол, юзер*) and semi-calque (*нотифікашка, пофіксити, дебажити*).

Conclusions. In recent years, the popularity of the Ukrainian IT industry has risen significantly. Subsequently, new tech words are entering into the Ukrainian language. However, it causes language degradation since the majority of them are not translated by the equivalent method. These slang terms are created through calque and semi-calque that distort our language and its norms.

We can define IT slang as words and expressions used by IT employees to simplify the communication between each other, speak more informally, show awareness of such language, and sometimes make an impression, for example, on newcomers.

The research results show that IT slang is widely used in the community of information technology,

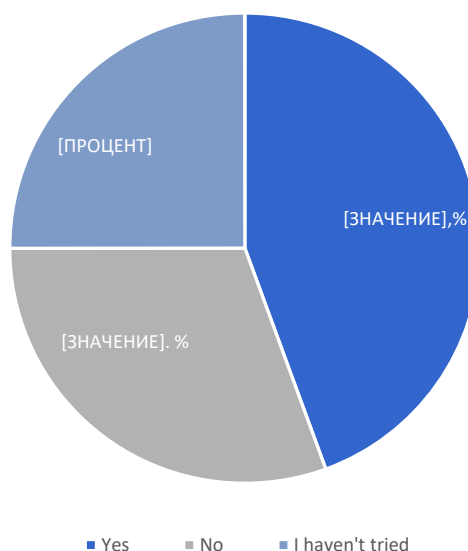


Fig. 2. Question: 'Is it difficult for you to start using Ukrainian equivalents instead of slang words today?'

and the process of using such words and creating new ones is inevitable.

To sum up the statistical data of the survey, we can state:

– As the IT field is relatively new in Ukraine, most employees' ages were under 39 years old: 18-29 years (72.2%) and 30-39 years old (27.8%).

– Most common words are: мітинг (*meeting*), лінк (*link*), баг (*bug*), дебажити (*to debug*), дедлайн (*deadline*), корапнутий (*corrupted*), порів'ювати (*to review*), тіма, тімка (*team*) дев (*developer*), etc.

– Since the survey was conducted among the technical writers, their level of English proficiency is high: B2 (11.1%), C1 (66.7%), C2 (22.2%).

Most employees use slang frequently: very often (52.8%), quite often (36.1%), sometimes (8.3%), practically do not use it (2.8%).

It is complicated for IT specialists to eliminate slang usage: 44,4% of respondents said 'yes,' 30,6% – 'no,' 25% – haven't tried to conduct such an experiment.

BIBLIOGRAPHY

1. Берест Р. Словник комп'ютерного сленгу: проблеми укладання та редакційної підготовки. Молодіжний контент. 2017. С. 34. Режим доступу: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_nauka/2017-2018/roboty_peremozhciv/molod-kontent.pdf.
2. Шур І. Особливості українського комп'ютерного жаргону. Рідна школа. 2001. № 3. С. 10.
3. Ярошук Л. Комп'ютерний сленг як форма молодіжного спілкування. 2012. № 1. С. 156–164. Режим доступу: http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudannia/web13/pdf/2012_1/Larysa_Yaroshchuk.pdf.
4. Ясінська О. В. Комп'ютерний елемент в аспекті лінгвістичних досліджень. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2009. № 5. С. 233–238.
5. Amari J.(F). Slang Lexicography and the problem of defining Slang. Oxford, 2010.
6. URL:https://www.academia.edu/24792067/Slang_Lexicography_and_The_problem_of_defining_Slang.
7. Coleman J. The Life of Slang. Oxford University Press. New York, 2012. 350 p. URL: https://www.academia.edu/18582945/The_Life_of_Slang.
8. Kar SK., Arafat SMY, Menon V. Psychological underpinning of slanging. Indian J Psychol Med., 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/344631044_Psychological_Underpinning_of_Slanging.

REFERENCES

1. Amari J.(F). Slang Lexicography and the problem of defining Slang. Oxford, 2010. [in English]. URL: https://www.academia.edu/24792067/Slang_Lexicography_and_The_problem_of_defining_Slang.
2. Berest R.V. Slovnyk kompiuternoho slenhu: Problemy ukladannia ta redaktsiinoi pidhotovky. [Computer Slang Dictionary:Problems of Compilation and Editorial Preparation]. 2017. P. 34. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_nauka/2017-2018/roboty_peremozhchiv/molod-kontent.pdf [in Ukrainian].
3. Coleman J. The Life of Slang. Oxford University Press. New York, 2012. 350 p. [in English] URL: https://www.academia.edu/18582945/The_Life_of_Slang.
4. Kar SK., Arafat SMY, Menon V. Psychological underpinning of slanging. Indian J Psychol Med., 2020. [in English] URL: https://www.researchgate.net/publication/344631044_Psychological_Underpinning_of_Slanging.
5. Shchur I. Osoblyvosti Ukrainskoho Kompiuternoho Zharhonu. [Features of the Ukrainian Computer Jargon]. Ridna shkola. [Native School], 2001. No. 3, p. 10. [in Ukrainian].
6. Yaroshchuk L. Kompiuternyi slenkh yak forma molodizhnoho spilkuvannia. [Computer Slang as a Form of Youth Communication]. Current Problems of Romano-Germanic Philology and Applied Linguistics, 2012. No. 1. 156–164. [in Ukrainian].
7. Yasinska O. Kompiuternyi element v aspekti lnhvistychnykh doslidzhen. [Computer Component in the Aspect of Linguistic Research]. Scientific Bulletin of Lesia Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2009, No. 5. pp. 233–238. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2'06.09(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-21>

Сніжана НОВАК,

orcid.org/0000-0001-8423-1655

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української літератури та теорії літератури
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *snizhana.n@gmail.com*

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНУ «ЧОРНЕ СОНЦЕ» ВАСИЛЯ ШКЛЯРА

Наукову розвідку присвячено аналізу аксіологічного потенціалу роману Василя Шкляра «Чорне Сонце». З'ясовано необхідність популяризації серед молоді описаних у творі вічних цінностей з метою подолання глибокої духовної кризи сучасного суспільства. Суть аксіологічного аспекту аналізу роману «Чорне Сонце» полягає в необхідності оцінити події з погляду смисложиттєвих, вітальних, національних, сімейних, політично-громадянських, освітньо-виховних груп вартостей, підкреслюючи важливість історичних традицій, культурної компетентності, патріотизму, уявлень про добро та зло в долі українців, які ведуть на Сході України виснажливу визвольну війну з московськими загарбниками. Наголошено, що ціннісний підхід до сприйняття літератури особливого значення набуває в переломні моменти національного буття, коли особливо гостро постає потреба визначити, окреслити суспільні ідеали та духовні пріоритети нації. У статті розкрито непересічність особистостей героїв твору – воїнів нової Української армії, їхньої поведінки в жорстоких обставинах воєнних дій, на межі життя і смерті. Письменник через зовнішні деталі, вчинки розкриває внутрішній світ персонажів, демонструючи їхні ціннісні орієнтири, домінування духовних вартостей над матеріальними, здатність до емпатії, пошанівок до батьків, жертвовність, потяг до знань, любов до прекрасного, вміння відділити зерно від полову у виборі життєвих ідеалів. Творчою знахідкою В. Шкляра, яка розпроторює часові рамки роману на весь обшир української та праслов'янської свідомості, розширює потенційний пласт твору, виступає доказом тягlostі культурних традицій, показником цілісності історії нашого народу, є образ праматері-скіф'янки. Дослідження спонукає до висновків про важливість виховання засобами художньої літератури світоглядно сильних молодих людей, здатних мислити творчо, відповідально, усвідомлюючи наслідки будь-яких власних діянь.

Ключові слова: аксіологічний потенціал, роман, художній образ, духовне відродження, ціннісні орієнтири.

Snizhana NOVAK,

orcid.org/0000-0001-8423-1655

Candidate of Philological Sciences,

Associated Professor of Ukrainian Literature and Literature Theory Department

Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drogobych, Lviv region, Ukraine) *snizhana.n@gmail.com*

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF VASYL' SHKLYAR'S NOVEL "BLACK SUN"

Scientific research is devoted to the analysis of the axiological potential of Vasyl Shklyar's novel "Black Sun". The need to popularize among students the eternal values described in the work in order to overcome the deep spiritual crisis of modern society. The essence of the axiological aspect of the analysis of the novel «Black Sun» is the need to assess events in terms of meaning, vital, national, family, political and civic, educational groups of values, emphasizing the importance of historical traditions, cultural competence, patriotism, ideas of good and evil in the fate of Ukrainians who are waging a grueling war of liberation with moscow invaders in the East of Ukraine. It is emphasized that the value approach to the perception of literature acquires special significance in the critical moments of national existence, when the need to define and outline social ideals and spiritual priorities of the nation becomes especially acute. The article reveals the uniqueness of the personalities of the heroes of the work – the soldiers of the new Ukrainian army, their behavior in the brutal circumstances of hostilities, on the verge of life and death. The writer through the external details, actions reveals the inner world of the characters, demonstrating their values, the dominance of spiritual values over material, the ability to empathize, respect for parents, sacrifice, desire for knowledge, love of beauty, skills to separate the grain from the chaff in the choice of life ideals. The image of the Scythian great-grandmother is V. Shklyar's creative discovery, which extends the time frame of the novel to the whole expanse of Ukrainian and Proto-Slavic consciousness, expands the potential layer of the work, proves the longevity of cultural traditions, an indicator of the integrity of the history of our people. The study leads to conclusions about the importance of educating strong young people who are able to think creatively, responsibly, aware of the consequences of any of their own actions.

Key words: axiological potential, novel, artistic image, spiritual revival, values.

Постановка проблеми. Роман Василя Шкляра «Чорне Сонце» дає підстави літературознавцям актуалізувати питання ціннісних орієнтирів в українському суспільстві періоду російсько-української війни, яка триває з 2014 року. У невеликому за обсягом творі виявляємо та аналізуємо різноманітні групи вартостей: смислоттєві (добро, зло, мета життя, щастя), вітальні (буття, здоров'я, добробут, безпека), суспільного співіснування (громадська діяльність, працьовитість, культурна компетенція), людських взаємин (доброзичливість, емпатія, чесність, вірність), політично-громадянські (свобода слова, совісті, вибору і відповідальності, національний суверенітет, участь у політичному житті), партикулярні (сімейні цінності, патріотизм). Це актуально тому, що істини, висвітлені в художньому творі, в умовах гуманітарної кризи в суспільстві сприяють формуванню в читача чітких особистісних цінностей, на основі яких виробляється власна модель поведінки.

Мета розвідки – здійснити аксіологічний підхід до витлумачення в романі В. Шкляра конкретних ситуацій, подій, обставин, вчинків героїв та їхніх наслідків, бо саме посередництвом художніх творів від покоління до покоління переходять уявлення про добро і зло, про справедливість і підступ, вірність і зраду, про народну мораль. Суть аксіологічного аспекту інтерпретації роману полягає в потребі розглядати всі події з позиції етичних, суспільних, громадянських вартостей, популяризувати важливість історичних традицій, патріотизму, культурних надбань у долі українців. Упродовж визвольної російсько-української війни наш народ переживає переломний момент свого буття в часі. У такі періоди катарсису належить відкидати все проминальне, зберігаючи та примножуючи вічні аксіологічні орієнтири, необхідні для культурного і духовного відродження української нації.

Аналіз досліджень. Творчості В. Шкляра присвячено статті Н. Андрійченко, Є. Барана, А. Берестової, О. Будугая, Я. Голобородька, А. Новикова, Л. Скорини, С. Ушневич, дисертація В. Пономаренка. А. Вегеш з'ясувала роль літературно-художніх антропонімів у створенні образів роману «Чорне Сонце»; О. Сазонова з Н. Янковою вивчали екологію духу в тому ж творі; Л. Тарарива з погляду міфопоетичної складової аналізувала рецепцію гібридної війни на Сході України. Проте всебічного аналізу роману «Чорне Сонце» досі немає, не розглянута й проблема аксіологічного потенціалу твору. Цим зумовлена актуальність нашої розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах воєнного сьогодення аксіологічна проблематика творів В. Шкляра покликана до життя потребою нових перспектив духовного та культурного відродження денационалізованого впродовж століть українського народу, в якого виникла проблема ціннісної мотивації численних буттєвих процесів. Сучасному читачеві в художніх творах часто бракує моральних авторитетів. Особливо це стосується молоді, яка іноді має деформовані уявлення про справжні вартості. З одного боку, вона прагне здобути вищу освіту (яка стрімко перестає піклуватися про національне виховання, нав'язуючи схилання перед усім чужоземним, вимагаючи лише знання іноземних мов і не дбаючи про вивчення українських мови та літератури, залишаючи цю прерогативу жменьці студентів-філологів), всебічно розвинути свої здібності, а з іншого, програмує себе на застосування власних умінь і навиків далеко за межами України, турбуючись насамперед про накопичення матеріальних благ. У той же час зрозуміло кожному: «Майбутнє Української держави залежить від того, якими будуть її громадяни – сьогоднішні учні, наскільки в них будуть сформовані активна життєва позиція, національна самосвідомість, морально-етичні цінності, готовність до творчої праці на благо рідної держави» (Піддубний, 2020: 3). Уміти відрізнити важливе від несуттєвого допомагає світогляд. У тій літературі, яку творять грантолюбів-постмодерністи, про високі моральні якості не прочитаєш. Ще в 1999 році Л. Костенко вболівала за гуманітарну ауру української нації, але й досі та аура не зміцніла належно, бо витонченість, шляхетність душі не можуть формуватися на смітнику. Ю. Ковалів слушно акцентує: «Художня практика неможлива поза аксіологією, адже продукує вічні цінності, здатні єднати людей «всепроникною та зорієнтованою «надідеєю»» (Т. Манн), одуховнювати їх, залучаючи до прекрасного. Цінність як «щось всепроникне, те, що визначає сенс і всього світу, і кожної особистості, і кожного вчинку» (М. Лосський) – стрижнева для літературного процесу, постійно виявляє себе через різні школи, угруповання, стильові тенденції та напрями, в яких універсальні концепти поєднуються з локальними» (Ковалів, 2007: 43). Однак триває дегуманізація суспільства, яка потроху стає його бичем. Виникла як ніколи гостра потреба художніх творів з потенціалом формування національної свідомості. І до таких належить невеликий за обсягом роман «Чорне Сонце» (2015) В. Шкляра про чергове вторгнення московитів на нашу землю.

Вже в 2015-му з'явився ряд книг про бойові дії на Сході Української держави. Серед них «Маріупольський процес» Г. Вдовиченко, «Укри» Б. Жолдака, «Небратні» М. Кідрука, «Аеропорт» С. Лойка, «Іловайськ» Є. Положія. Трохи згодом світ побачили десятки творів про цю гібридну війну: різних жанрів, тематик, як високої художньої вартості, так і не дуже. У проблематиці тих найперших творів про війну під псевдонімом «АТО» переважало співвідношення героїзму, мужності одних і боягузтва інших; вірності, вміння тамувати біль і зради, страху смерті, жаху московського полону. Герої Б. Жолдака «мандрують» з новели в новелу, демонструючи відвагу і ніби насміхаючись над смертю. Г. Вдовиченко простежує процес зародження приязні між полоненим вояком і дівчиною-сепаратисткою, тішачи читача надією на можливість кохання між ними. Є. Положія розкриває людяність та героїзм вояків, що зазнали підлої зради, наклавши головами в пастці під Іловайськом, який став синонімом невиліковної рани в нашій новітній історії. У «Небратніх» М. Кідрука зібрано в «енциклопедію протистояння» численні факти про криваві стосунки України та Московщини впродовж століть. У творах пізніших років, як от «Інтернат» С. Жадана (2017) чи «Сірі бджоли» (2018) А. Куркова гібридна війна показана через світосприйняття персонажів далеких і від політики, і від національної свідомості. Але рекордсменом за продажами став лише твір «Чорне Сонце» В. Шкляра: десять тисяч примірників невеликого роману (це визначення самого автора, тому й ми трактуємо твір саме як невеликий роман, а не повість (як пишуть А. Вегеш, О. Сазонова, Н. Янкова) чи оповідання (О. Коцарев)) розкупили за перші півтора тижня після виходу з друку, а згодом блискавично розійшовся і додатковий наклад у шістнадцять тисяч примірників – яскравий доказ того, що український читач потребує художньої літератури високої проби, творів, що сприяють духовному та інтелектуальному розвитку особистості, надихають, свідчать про динамізм ціннісних пріоритетів українців. Художній твір вартісний лише тоді, коли в ньому присутні поняття «честь», «гідність», «духовність», «національна свідомість», які переливаються у дві магістральні теми: «любов» (у широкому сенсі) і «смерть». Цим вимогам відповідає «Чорне Сонце» В. Шкляра – майстра слова, чий письменницький талант, знання історії, патріотичні погляди гідні поваги.

У «Чорному Сонці» автор досліджує ментальність молодих і зрілих героїв (Маляра, двох його найближчих друзів – Єгера та Сіроманця, а також

Ядра, Гризла, Хоми, Аксьона, Маестро, комбата Білецького, Ідеолога-Однорога) у період четвертого загострення столітньої Вітчизняної війни українців з московитами: «Ці хлопці – нової кістки, нової формації. Під час Революції Гідності народилась нова українська людина. На повен зріст ми її побачили на війні», – переконує В. Шкляр (Дубина, 2015).

Ключем до розуміння провідної думки твору звикло є епіграф, тому прозаїк відразу налаштує читача на усвідомлення того, що укри (верховні волхви-жерці, що знали таємницю Чорного Сонця) – це п'ять тисячоліть історії та боротьби за свою землю, це нерозривний зв'язок з предками, це пам'ять про сакральні охоронні знаки, що вселяли снагу до життя, спроможність перемогти, володіючи магічною могутністю Чорного Сонця, яке могло «дати людям нове джерело енергії, аби вони вистояли в годину найтяжчих випробувань. Цей знак забезпечував тісний зв'язок із предками, а отже, давав особливу силу та витривалість і горе було тому, хто не чув голосу прабатьків, голосу рідної крові» (Шкляр, 2016: 7). А ще «укри» – це слово, яким нині московити називають усіх українців, енергетично єднаючи нас зі святилищами, місцями сили, в яких можна зміцнитися фізично і духовно для подальшої боротьби з російськими загарбниками. Лише той, хто вмів чути голос предків з глибини віків, боронитиме Батьківщину до скону як славний син славного роду, бо окупація – це рабство, а «рабів до раю не пускають», бо з почуттям власної гідності та родової честі треба з'явитися на світ. Без них ти – «вата», біомаса без традицій, культури, моралі, мови, історії, без свободи, без відповідальності за долю своєї держави, області, міста, села, сім'ї.

На презентації «Чорного Сонця» В. Шкляр мовив: «Хоча це роман про сучасність, усі герої пов'язані між собою одвічною боротьбою українців з москалем» (Дубина, 2015). Прозаїк зізнався, що від часу Революції Гідності дружить з деякими хлопцями з полку «Азов»: «Якось з ними на війні трапилась містично-філософська історія. Коли в Широкиному згоріла бібліотека, не збереглося жодного видання. Уцілів лише «Кобзар» Тараса Шевченка. Хлопці подарували мені цю книжку» (Столярчук, 2015). І В. Шкляр вирішив зробити «азовцям» віддачунок, написавши про них. «Але предмет мистецтва є художнім тільки тоді, коли він нереальний. Щоб одержати насолоду, розглядаючи портрет Карла V верхи, виконаний Тіціаном, треба забути, що це дійсно Карл V, і побачити замість цього портрет, тобто нереальний образ, вигадку. Реальна людина і її портрет – це

абсолютно різні речі: ми цікавимося або тим, або іншим. У першому випадку ми «живемо» разом з Карлом V, а в другому – «споглядаємо» об'єкт мистецтва як такий», – вважав іспанський філософ Х. Ортега-і-Гасет (Ортега-і-Гасет, 1994: 243). Тому, незважаючи на реальні імена героїв «Чорного Сонця», сприймаємо їх саме як персонажів твору, вчинки яких підпорядковані розкриттю ідеї роману, проблематиці, баченню письменником шляхів реалізації творчого задуму, авторській оцінці поведінки, діянь бійців, командирів, волонтерів, денаціоналізованого населення і російських загарбників. Неважливо, хто з них що коли сказав насправді. Значення має те, як вишиковуються події згідно з планом прозаїка, як розкривається ідея твору завдяки поєднанню в чіткій логічній послідовності вчинків, фактів, фраз, вибухів мін і гранат, оплесків театральних глядачів і навіть німого застереження скіф'янки у сні Маляра. Звісно, будь-яка подія може бути висвітлена з різних позицій – залежно від світогляду скриптора. Тому так важливо згадати його слова про найсуттєвіше: «Ідеальна Україна [...] буде тоді, коли матиме своє обличчя, коли національна ідентичність візьме гору над манкуртством і сірою масою» (Руденко, 2015).

Духова культура образів-персонажів, сутність їхніх характерів, внутрішніх станів підпорядковані письменницькій обсервації, проявлені в романі через зовнішні деталі, рухи, мовленнєві партії персонажів, через сприйняття побратимів по зброї в усій їхній мужності та людській недосконалості: нерозважність учинків (Хома, Аксьон), порушення порядку несення варті, що ледь не закінчилося трагічно (Маляр, Єгер, Сіроманець), стрілянина по ногах зухвалого денаціоналізованого елемента (Єгер), за яку бійців покарали шомполами.

Важливе місце в романі відведено темі духовних і матеріальних цінностей, культурної спадщини українців і решти цивілізованого світу. З перших рядків твору письменник демонструє рівень культури й освіченості бійців українського війська, адже чимало з них «безоглядно покинули університети» (Шкляр, 2016: 19). Маляр нагадує читачеві про картини да Вінчі, Брейгеля, Босха, ван Гога; вояки прислухаються до поради О. Хаяма ступати по землі легко, бо не знати, на чії очиці можна наступити... Події сучасної визвольної боротьби в романі письменник наснажує алюзіями, скеровуючи думки читачкої аудиторії до надбань національної культури, літератури, мистецтва, спонукаючи осмислювати тисячолітню історію, здійснювати історіософ-

ський аналіз нашого минулого. В уста оповідача В. Шкляр вкладає рядки з вірша В. Симоненка «Лебеді материнства»: «І якщо впадеш ти на чужому полі, прийдуть з України верби і тополі, стануть над тобою, листям затріпочуть, тугою прощання душу залоскочуть» (Шкляр, 2016: 37). Ця ремінісценція підштовхує читача до усвідомлення того, що Батьківщину одержують при народженні, як і душу, одну – її не вибирають, а захищають хоч би й ціною власного життя.

Борців проти московської навали єднає у творі ідея перемоги над загарбником. Їхні мирні професії, навик, уподобання іноді сприяють військовій майстерності (наприклад, Єгер – найкращий стрілець чоти), а іноді герої – зовсім юні хлопчачки (Хома, Аксьон, Гризло), що не вміють опанувати своїх почуттів перед першим боєм, але все одно йдуть проти ворога – без каски, без наколінників, без бронезилета, без військового вишколу, за велінням серця (Вовчик), у старих кросівках замість берцевих черевиків (Єгер) чи й босоніж (Фриц).

У невеликому за обсягом творі автор зумів сконцентрувати власне національні погляди на роль державної мови у становленні нової Української армії; на усвідомлення небезпеки, яку несе некомпетентність людей, що приймають важливі для держави, для війська рішення в мирний і воєнний час; на цінність і крихкість людського життя; на наявність чи відсутність гідності, дотепності, на інтелектуальне середовище зростання, сімейне виховання, взаєморозуміння між батьками і дітьми або повну його відсутність (як в Аксьона) та наслідки цього; на здатність любити і готовність до самопожертви. Сімейні цінності В. Шкляр показує на прикладі родин, де діти і батьки турбуються одні про одних (Сіроманець, Хома). Знання історії вояків-повстанців Холодного Яру, Української Повстанської Армії сприяло б, на думку оповідача, відповідальному вибору псевдонімів, які свідчили б про моральні якості, мужність, відвагу оборонців України. Натомість новітні герої щойно вчаться бути українцями, тому вони орієнтуються на «постмодерну» моду шокувати оточення заниженою самооцінкою, обзиваючи себе хто Негідником, хто Босяком, Фрицом, Борманом, Кротом, Лешим...

Важливим знаком присутності давнини в сьогоденні виступає у творі образ кам'яної скульптури – скіфської баби, яка понад п'ять тисячоліть спостерігає за перебігом життя давніх і сучасних українців, а на перших сторінках роману рятує від осколків міни Маляра – вояка полку «Азов», без якого роман не відбувся б, адже устами цього героя ведеться оповідь, його очима споглядаємо

навколишній світ у творі. Маляр – реальний воїн на псевдо "Художник", який дійсно переймався проблемою порятунку від руйнації московськими снарядами тисячолітньої скульптури скіфської баби. В. Шкляр змінив його позивний у творі на «Маляр». Всі інші прізвиська та імена лишив такими, як насправді. Кам'яна статуя богині Лади справила на Маляра враження «не менше, ніж те мінометне стрільно, що гримнуло біля розваленної стайні на фермерському дворі» (Шкляр, 2016: 9), ще до того, як хлопець усвідомив, що завдячує їй життю. Вперше скіфська праматір рятує Маляра наяву, а вдруге – приходиться уві сні, попереджаючи про наближення ворога, втретє являється у сні, коли радить поховати поряд, а не окремо Хому й Аксьона, бо голос і дух праматері завжди з тими, за ким правда – за оборонцями рідної землі. Лице скіфської баби загадковіше за обличчя Мони Лізи, бо шедевр да Вінчі зрозумілий багатьом, а скіф'янка – найбільше тим, хто чує поклик крові прабатьків. Скіфська праматір є своєрідним мостом між сьогоденням і сивою давниною, тому розуміння її історичної, мистецької вартості виокремлює Маляра та його друзів з-поміж решти побратимів.

Збірний образ оборонця України вражає різноманітністю облич (Маляр, Єгер, Сіроманець, Маєстро, Ядро, Гризло, Хунта, Хома, Аксьон, Вовчик, комбат Білецький, Ідеолог і десятки інших, чії імена перелічені у творі) і спільністю мети: здобути перемогу над ворогом. В. Шкляр не ідеалізує персонажів твору, а показує їхні людські слабкості в поєднанні з умінням приймати правильні рішення у критичних ситуаціях. Автор вслухається в судження своїх героїв, помічаючи те, що хотів би бачити в українських вояках, до найменшої дрібниці: хто чому заговорив по-українськи, хто як себе іменував, якими талантами і світоглядом наділений. Силу єднати кардинально протилежно вихованих юнаків має саме ідея боротьби за визволення України: друзями-нерозливовою війна зробила вісімнадцятирічного сироту з дитбудинку Хому (Андрія Снітка), який жив із названою мамою на Волині, та дев'ятнадцятирічного «ультрас» Аксьона (Олега Аксьоненка) з Луганська, що став сиротою при живих батьках, бо ті зреклися сина за участь у Революції Гідності, за його українську мову та за боротьбу з «руським міром». Обидва юнаки загинули в один день від ворожої гранати, яку власним тілом накрив Хома, рятуючи побратима, але один осколок все ж поцілів Аксьонові в око... Готовність до самопожертви, взаємодопомога, життя вояків загалом і навіть їхня поведінка незадовго смерті – Хоми,

Аксьона, Вовчика, що загинув у його першому ж бою, Ядра, з якого московити з яничарами живцем зрізали шкіру за патріотичні татування – попри весь трагізм ситуації, дають нам надію на відродження національно зорієнтованого українського війська, в якому мужність і порядність назавжди замінять всяку мерзоту з її «дідівщиною», яку плодила у військових частинах московська орда. Україна потребує появи гідних спадкоємців козаків-запорожців, Січових стрільців, воїнів УПА, які не лише мужньо боронили землю, але й примножували культуру, залишивши у скарбниці духовності сотні чудових пісень, дум, притч різних епох. У цьому (і не тільки) – потужний виховний потенціал роману «Чорне Сонце», що вартує бути рекомендованим для шкільного прочитання. Письменник щоразу знаходить нагоду пригадати читачеві щось із нашої історії та літератури: прізвище холодноярського отамана Семена Гризла, символіку емблеми полку «Азов», в якій задовані слова «ідея нації», «Енеїду» І. Котляревського, вже згадуваний вірш В. Симоненка, п'єсу «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка.

Мова роману В. Шкляра вигідно вирізняється багатством і чистотою, автор вміло і невимушено демонструє красу рідної мови. Культура мовлення також свідчить про те, синами яких батьків є персонажі твору. Сіроманець, наприклад, червонів, коли поряд із ним хтось брудно лаявся. Освіченість Маляра, його хист, патріотизм, дозволили прозаїку зробити мову оповідача багатою і чистою, здатною виражати широкий діапазон емоцій без мерзеної московської лайки, яка паршею прижилася у творах сучасних письменників з цілковитим браком мовленнєвої культури і виховання. Матюкливі автори позиціонують власну вульгарність як новаторство, відвертість і свободу творчості, як протест проти соцреалізму, забуваючи, що ще в 20-х роках ХХ ст. «совєти» проголосили: чим довшою і бруталнішою є лайка, тим більше «совєцьким» є письменник. Майстерно підібрана емоційно забарвлена лексика віддзеркалює не лише світогляд героїв твору, але й – як свідчать численні виступи письменника перед читацькими аудиторіями та інтерв'ю – самого В. Шкляра. Прозаїк чітко розставляє пріоритети, наголошуючи, що українська мова визначає свідомість її носіїв, і годі бути патріотом України, не знаючи державної мови, яка є могутньою зброєю в боротьбі з ворогом. Письменник із симпатією говорить про тих «азовців», які вчасно збагнули, що «руськязичний» українець – це такий самий оксиморон, як «живий труп» чи «гарячий сніг». Тим гострішою у творі виглядає сімейна трагедія Олега Аксьоненка. Своє ставлення до російськомовного

населення у численних виступах перед читачами, на презентаціях нових книг В. Шкляр озвучував однозначно: добрим оборонцем українського світу є людина з національною свідомістю та гідністю. Існує лише одна причина, через яку громадяни України цураються державної мови – зневага, яку протягом століття виховували в усіх після Голодоморів, репресій, розкуркулення українців московські зайди. Навіть китаєць Ходя, що воює за тих, хто дасть їсти – герой роману «Чорний ворон» В. Шкляра – виглядає привабливішим від тих, що воюють проти «рускава міра», носячи той «мір» у своїх головах і серцях, унеможливаючи тим перемогу українства у власній державі. «Вата, брат, вата. Куди не кинь оком – вата» (Шкляр, 2016: 95), – говорить про таких волонтер і улюбленець полку Андрій Штепа в «Чорному Сонці».

Із подивом і розумінням ставляться до переходу сина на українську мову спілкування в родині Сіроманця. Устами хлопця автор озвучує власну недосягну мрію про українськомовну столицю: «Сіроманець пояснює, що він живе в Києві, де всі інтелегентні люди розмовляють українською, тому він так звик. «Гібридною російською тут цвенькає лише несвідома чернь», – натхненно мудрує Сіроманець зі своїм приглушеним смішком: х-га-га» (Шкляр, 2016: 13).

Блаженніший Любомир Гузар – загально визнаний моральний і духовний авторитет для українства – в одному з інтерв'ю казав, що любити Україну – це просто гарне гасло, яке ні до чого не зобов'язує, а справжній патріотизм – то здатність любити народ України в усій його недосконалості, часто-густо розумовій обмеженості, небажанні здобувати свободу, бо свобода – це велика відповідальність. І віддати життя за цей невдячний, несвідомий національно люд – це прояв найвищого патріотизму і героїзму. У романі такий люд В. Шкляр називає «глиною» – неподатливою і неродючою. Маляр готовий полягти в бою плечем до плеча з побратимами, але відмовляється «ліпити» з цієї «глини» в ролі політвиховника. Коли ж піддається вмовлянням, то насамперед спонукає директора театру російської драми онувити репертуар, запропонувавши глядачам прифронтової зони українськомовну п'єсу. Керівник театру здійснює постановку «Шельменка-денщика» Квітки-Основ'яненка – п'єсу чистою українською мовою він боїться ставити в регіоні, де населення відмовилося від викладання в школах державною українською мовою.

Збірним образом жінки, яка чекає з війни коханого, в романі виступає піаністка Ангеліна, наречена Маляра, яку той називає Ангелом. Їхні

душі вібрують в унісон навіть тоді, коли відсутній мобільний зв'язок. Над справжніми та наносними життєвими цінностями письменник змушує задуматися після розповіді Сіроманця про те, як він «купив собі за тисячу гривень дружину» (Шкляр, 2016: 32), яка виявилася невинною дівчиною в машкарі повії. У творі раз-по-раз відчутне шанобливе ставлення до матерів, які молитвами оберегають своїх синів від небезпек. В описах цих трепетних взаємин відчутна синівська любов до матері й самого В. Шкляра. Гречність, якою письменник наділяє героїв, проявляється і в захопленні стародавньою статуєю праматері-скіф'янки, що втратила пружність форм, народжуючи і вигодуючи дітей, зате набула спокою і тепла у своїх майже повністю розмитих тисячолітніми дощами рисах обличчя. Від цієї постаті наче віяло усвідомленням важливості її місії, авторитету зачинательки та берегині роду. Образ скіфської праматері є незаперечною творчою знахідкою В. Шкляра, яка розпросторює часові рамки роману на весь обшир української та праслов'янської свідомості, розширює потенційний пласт твору, виступає доказом тяглості культурних традицій, стародавності духовних вартостей українців. Не випадково сцени захопленого розглядання оповідачем постаті богині Лади обрамлюють твір. Те, що скіф'янка прийняла вогонь на себе і тим врятувала життя Маляру, має символічний сенс і лише підтверджує одвічне завдання матері-хранительки роду українського в будь-якій подобі фізично чи енергетикою захищати своїх дітей.

Висновки. Аналіз талановито написаного роману В. Шкляра «Чорне Сонце» сприяє виявленню потужного аксіологічного потенціалу твору. Силою образного слова митець досягнув важливої мети: змусив читача розмірковувати над причинно-наслідковими зв'язками між минулим і теперішнім, між добром і злом в контексті столітньої боротьби за визволення українства від московитів. В. Шкляр не просто ознайомив із важкими буднями бійців «Азову», вивівши на передній план молоде покоління національно свідомих, освічених, культурних, відважних оборонців рідного краю, а допоміг збагнути, в ім'я чого ми мусимо перемогти.

Розгляд смисложиттєвих, вітальних, суспільних, політично-громадянських, партикулярних цінностей у романі В. Шкляра «Чорне Сонце» переконує, що істини, висвітлені автором, сприяють формуванню в читача національно-патріотичного підґрунтя для розстановки пріоритетів, усвідомлення національної ідентичності, здатності відстоювати свободу та незалежність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубина С. Василь Шкляр про бійців Азову у новій книзі: «Ці хлопці – нової кістки, нової формації» (фото, відео, подкаст). URL : <https://web.archive.org/web/20180520021314/https://gre4ka.info/kultura/22678-vasyl-shklyar-pro-biitsiv-azovu-u-novii-knyzi-tsi-khloptsi-novoi-kistky-novoi-formatsii-foto-video-podkast> (дата звернення: 25.08.2021).
2. Літературознавча енциклопедія: У двох томах / Автор-укладач Ю. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. С. 43.
3. Ортега-і-Гасет Х. Дегуманізація мистецтва. *Ортега і Гасет Х. Вибрані твори* / Перекл. з іспанської В. Бурггардта, В. Сахна, О. Товстенко. Київ : Основи, 1994. С. 238–272.
4. Піддубний М. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Формування ціннісних орієнтацій покоління цифрової епохи засобами української мови і літератури: Вебінар для методистів української мови і літератури районних / міських методкабінетів, керівників методичних об'єднань учителів української мови і літератури об'єднаних територіальних громад. Рівне, 10.10.2020. 22 с.
5. Руденко С. Шкляр В.: Ідеальна Україна – коли національна ідентичність візьме гору над манкуртством. URL : <https://espresso.tv/article/2018/05/15/shklyar> (дата звернення: 25.08.2021).
6. Столярчук І. Василь Шкляр написав повість про «Азов». URL : https://web.archive.org/web/20151016230414/http://gazeta.ua/articles/culture-newspaper/_vasil-sklyar-napisav-pro-bataljon-azov/644393 (дата звернення: 25.08.2021).
7. Шкляр В. Чорне Сонце: [роман]. *Шкляр В. Чорне Сонце: Збірка*. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. С. 6–110.

REFERENCES

1. Dubyna S. Vasyl Shklyar pro biitsiv Azovu u novii knyzi: "Tsi khloptsi – novoi kistky, novoi formatsii" (foto, video, podkast) [Vasyl Shklyar about Azov fighters in a new book: "These guys are a new bone, a new formation" (photo, video, podkast)]. URL: <https://web.archive.org/web/20180520021314/https://gre4ka.info/kultura/22678-vasyl-shklyar-pro-biitsiv-azovu-u-novii-knyzi-tsi-khloptsi-novoi-kistky-novoi-formatsii-foto-video-podkast> (data zvernennia 25.08.2021). [in Ukrainian].
2. Literaturoznavcha entsyklopediia: U dvokh tomakh [Literary Encyclopedia: In two volumes] / Avtor-ukladach Yu. Kovaliv. Kyiv: VTs «Akademii», 2007, vol. 1, p. 43. [in Ukrainian].
3. Orteha i Haset Kh. Dehumanizatsiia mystetstva [Dehumanization of art] Orteha i Haset Kh. Vybrani tvory / Perekl. z ispanskoi V. Burhardta, V. Sakhna, O. Tovstenko. Kyiv: Osnovy, 1994, pp. 238–272. [in Ukrainian].
4. Piddubnyi M. Tsinnisni oriientyry suchasnoi ukrainskoi shkoly. Formuvannia tsinnisnykh orientatsii pokolinnia tsyfrovoy epokhy zasobamy ukrainskoi movy i literatury [Values of the modern Ukrainian school. Formation of value orientations of the generation of the digital age by means of the Ukrainian language and literature]: Vebinar dlia metodystiv ukrainskoi movy i literatury raionnykh / misykh metodkabinetiv, kerivnykiv metodychnykh obiednan uchyteliv ukrainskoi movy i literatury obiednanykh terytorialnykh hromad. Rivne, 10.10.2020, 22 p. [in Ukrainian].
5. Rudenko S. Shklyar V.: Idealna Ukraina – koly natsionalna identychnist vizme horu nad mankurstvom [Shklyar V. : Ideal Ukraine – when national identity prevails over mankurtism]. URL: <https://espresso.tv/article/2018/05/15/shklyar> (data zvernennia 25.08.2021). [in Ukrainian].
6. Stoliarchuk I. Vasyl Shklyar napysav povist pro «Azov» [Vasyl Shklyar wrote a story about Azov]. URL: https://web.archive.org/web/20151016230414/http://gazeta.ua/articles/culture-newspaper/_vasil-sklyar-napisav-pro-bataljon-azov/644393 (data zvernennia 25.08.2021). [in Ukrainian].
7. Shklyar V. Chorne Sontse [Black Sun]: [roman] // Shklyar V. Chorne Sontse: Zbirka. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia, 2016, pp. 6–110. [in Ukrainian].

УДК 811.161'373.45 "19/20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-22>

Анна ОРЕЛ,

orcid.org/0000-0002-4077-1614

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) doncaban@gmail.com

Олександр ПІСКУНОВ,

orcid.org/0000-0002-7176-7423

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) piskunov.oleksandr@gmail.com

ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ПРИЧИН ФОНЕТИЧНИХ ЗМІН У ПРАЦЯХ П.О. БУЗУКА, А.Ю. КРИМСЬКОГО

У статті досліджено питання пошуку причин мовних змін у лінгвістичній науці кінця XIX ст. – початку XX ст. у роботах українських мовознавців (П.О. Бузук, А.Ю. Кримський) у контексті лінгвоісторіографії. Завданням дослідження є вивчення такої особливості лінгвістичної реконструкції, як причина мовних змін в інтерпретації мовознавців кінця XIX ст. – початку XX ст. Лінгвістичні погляди вчених можна повною мірою зрозуміти та інтерпретувати лише в контексті наукових робіт їхніх попередників і сучасних мовознавців, зокрема, звертаючись до наукової спадщини представників Харківської, Московської, Казанської лінгвістичних шкіл. Вивчаючи причини фонетичних змін, українські лінгвісти 30-х рр. XX ст. (П.О. Бузук, А.Ю. Кримський) вважали пріоритетними саме внутрішні фактори. Першопричиною внутрішніх чинників мовознавці називають фактори психологічні та фізіологічні, а також зручність вимови. Ці твердження лінгвістів відображено в теоретичному і практичному аспектах. Мовознавці ведуть пошук причин звукових змін у фонетичному оточенні й пояснюють реконструйовані фонетичні закони шляхом установлення фонетичних умов, фонетичного оточення. Найбільш докладно як на теоретичному, так і на практичному рівнях ці питання досліджував П.О. Бузук. Мовознавець виділяв «комбінаційні» та «спонтанічні» зміни, установлював сутність фонетичних законів, пов'язуючи їх із соціальними факторами, умови дії фонетичних законів, підтримував тезу про безвинятковість дії фонетичних законів, а в разі неможливості пояснення – звертався до фактору аналогії. Відомо, що І.О. Бодуен де Куртене дав психологічне підґрунтя чиннику аналогії. На противагу молодогораматичному трактуванню аналогії представники Московської школи розуміли процеси аналогії як закономірні та не обов'язково як такі, що суперечать фонетичним законам. Продовжуючи традиції представників Казанської школи, П.О. Бузук пояснює сутність аналогії психологічними чинниками, кваліфікуючи її як асоціацію за суміжністю та схожістю. Мовознавець вдало поєднав абсолютну та відносну хронологію фонетичних процесів. А.Ю. Кримський дослідив і сформулював фонетичні умови дії фонетичних законів, а також апелював до аналогії.

Ключові слова: причини мовних (фонетичних) змін, фонетичний закон, фонетичні умови, аналогія, фонетична позиція.

Анна OREL,

orcid.org/0000-0002-4077-1614

Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Linguistics
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) doncaban@gmail.com

Oleksandr PISKUNOV,

orcid.org/0000-0002-7176-7423

Candidate of Philological Science,
Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Linguistics
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) piskunov.oleksandr@gmail.com

THE LINGUISTIC HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF PHONETIC CAUSES IN THE WORKS OF P. O. BUZUK, A. YU. KRYMSKY

The article presents a study of the search of the causes of linguistic changes in linguistics in the late 19 th century – early 20 th century in the works of Ukrainian linguists in the context of linguistic historiography. The task to be carried out is to study such a feature of linguistic reconstruction as the cause of linguistic changes in the interpretation of the linguists of the late 19 th century – early 20 th century. The scientists' linguistic views can be fully understood and interpreted only in the context of scientific works of their predecessors and the modern linguists and referring to the scientific heritage of the representatives of the Kharkiv, Moscow, Kazan linguistic schools. Studying the causes of linguistic changes the Ukrainian linguists of the above mentioned period (P.O. Buzuk, A.Yu. Krymsky) considered internal factors to be a priority. The root cause of internal factors, the linguists called the factors of psychological and physiological, as well as pronunciation convenience. The linguists' statements were reflected both theoretically and practically. The linguists' search for the causes of specific sound changes in the phonetic environment and the reconstructed phonetic laws were done by establishing phonetic conditions, the phonetic environment. P.O. Buzuk studied these issues in details, both theoretically and practically. The linguist identified «combinational» and «spontaneous» changes, established the essence of phonetic laws, linked with social factors, the conditions of phonetic laws, supported thesis about the exclusivity of phonetic laws, and in case of impossibility of explanation – appealed to the factor of analogy. I.O. Baudouin de Courtenay is known to have provided a psychological basis for the factor of analogy. Versus to the young grammarians' understanding of analogy, the Moscow school representatives understood the processes of analogy as natural and not necessarily as contrary to phonetic laws. To continue the traditions of the Kazan school representatives, P.O. Buzuk explained the essence of the analogy by psychological factors, explaining it as an association on contiguity and similarity. The linguist managed to combine the absolute and relative chronology of phonetic processes. A.Yu. Krymsky researched and formulated the phonetic conditions of action of phonetic laws, and also appealed to the analogy.

Key words: causes of language (phonetic) changes, phonetic law, phonetic conditions, analogy, phonetic position.

Постановка проблеми. У кінці XIX ст. – на початку XX ст. в європейському порівняльно-історичному мовознавстві активно досліджувалася проблема пошуку причин мовних змін. Значний внесок у вирішення цієї проблеми внесли українські мовознавці, однак їхні погляди можна з достатньою повнотою зрозуміти й інтерпретувати лише в контексті наукових робіт їхніх попередників, зокрема представників Харківської, Московської, Казанської лінгвістичних шкіл, з одного боку, та сучасних мовознавців – з іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи В.А. Глуценка (Глуценко, 1998), О.М. Голуб (Голуб, 2006), К.А. Тищенко (Тищенко, 2006), А.С. Орел (Орел, 2011, 2016), О.В. Піскунова (Піскунов, 2021) дають певне уявлення про дослідження з пошуку причин мовних (звукових) змін у вітчизняному мовознавстві. **Метою** нашої роботи є послідовне вивчення такого аспекту лінгвістичної реконструкції, як причина мовних змін, його інтерпретація в працях українських лінгвістів 30-х рр. XX ст., зокрема П.О. Бузука, А.Ю. Кримського, у світлі сучасних фонетичних концепцій. Висвітлюючи специфіку вищезгаданої проблеми в працях українських учених, ми ставимо такі завдання: 1) огляд сучасних лінгвістично-історіографічних праць, які дають уявлення про причини мовних змін у працях зазначених мовознавців; 2) дослідження реалізації поглядів українських мовознавців на пошук причин мовних змін (насамперед – звукових) у працях з історії східнослов'янських мов, зокрема питання співвід-

несення фонетичного закону та аналогії; 3) висвітлення ідей зазначених учених, які стали новаторськими для подальшого розвитку мовознавства.

Незважаючи на значну увагу до зовнішніх причин, дослідники 70-х рр. XIX ст. – 30-х рр. XX ст. саме внутрішні чинники кваліфікували як пріоритетні. Лінгвісти намагалися вести пошук причин певних звукових змін у фонетичному оточенні: пояснення реконструйованих фонетичних законів було зведено до встановлення фонетичних умов. А першопричиною внутрішніх чинників лінгвісти вважали фізіологічні (Харківська школа) або психологічні (Московська, Казанська школи) та такі, що зумовлені прагненням носіїв мови до зручності вимови (економії зусиль). Пояснення фонетичних змін прагненням до милозвучності вчені Московської школи піддають критиці. Ураховуючи пріоритет внутрішніх причин розвитку мови, учені Казанської школи апелювали й до зовнішніх причин. Українські вчені стали послідовниками традицій учених Харківської, Московської, Казанської шкіл в аспекті вивчення причин мовних і звукових змін. Дослідження робіт українських учених показує, що вони намагалися встановити причини фонетичних явищ, представлених у зазначених лінгвістичних працях. Можна стверджувати, що фактично всі лінгвісти 70-х рр. XIX ст. – 30-х рр. XX ст. зводили пошук причин мовних змін до пошуку умов: учені Московської лінгвістичної школи виділяли фонетичні зміни, не зумовлені і, навпаки, зумовлені фонетичною позицією. Для вчених Харківської та Московської

шкіл, представників історичного методу, є характерним намагання шукати причини конкретних звукових змін у фонетичному оточенні: пояснення реконструйованих фонетичних законів було зведено до встановлення фонетичних умов.

Виклад основного матеріалу. Українські вчені, які зверталися до історичного та порівняльного методів, стали послідовниками традицій учених Харківської, Московської, Казанської шкіл в аспекті вивчення причин мовних і насамперед звукових змін. Студіювання робіт українських учених показує, що вони намагалися встановити причини фонетичних явищ, поданих у їхніх лінгвістичних працях. У теоретичному аспекті варто вказати на важливе твердження П.О. Бузук, який вважав, що «всі фонетичні зміни зумовлені – зумовлені перш за все психологічними причинами, але ці зміни звуків у деяких випадках, однак, можуть бути незалежні від впливу сусідніх звуків» (Бузук, 1918: 38). Мовознавець, подібно до тверджень його попередників, виділяє «обумовлені», або «комбінаційні», та «спонтанічні» зміни – такі, що показують «незалежність звукових змін від впливу сусідніх звуків» (Бузук, 1918). Серед «обумовлених», або «комбінаційних», мовознавець виділяє два типи: процеси асиміляції та дисиміляції (Бузук, 1918: 39), які можуть бути прогресивними і регресивними, повними і частковими (Бузук, 1918: 40–41). Приклади, до яких звертався автор, не обмежені лише слов'янськими мовами, а представлені в індоєвропейському контексті загалом (Бузук, 1918: 41–43). Такими є перехід *й* в *ы*, процес переходу носових голосних *о* та *е* в чисті голосні в праслов'янський період (Бузук, 1918: 43). Зазначені зміни, на думку дослідника, зумовлені психологічними чинниками (Бузук, 1918: 44–45).

Мовознавець вказує й на наявність фізіологічних причин, зокрема, вставку та втрату звуків, причиною яких є особливості артикуляції (Бузук, 1918: 45). Щодо цього питання П.О. Бузук має погляди, близькі до молодограматичної концепції звукових законів. Якщо всі зазначені чинники не діють, дослідник звертається до фактору винятків, однак відзначає: «Уявний виняток пояснюється хронологічним співвідношенням до інших законів або новоутворенням за аналогією» (Бузук, 1918: 45).

Вищезгадані теоретичні твердження отримали практичне відтворення в подальшій практиці лінгвістичних досліджень мовознавців. Аналіз праць учених, які зверталися до історичного та порівняльного методів, показує, що дослідження фонетичних процесів зводилося до встановлення фонетичних умов, за яких відбувалися ці явища. В.А. Глущенко відзначає таку особливість у пра-

цях прихильників історичного та порівняльного методів у російському й українському мовознавстві (Глущенко, 1998). Так, А.Ю. Кримський, спираючись на стародавні джерела та сучасні дані, вказував на фонетичні процеси зміни звуку «*е*» «у складі, за яким слідував склад м'який і дуже часто в кінці слова вимовлявся як *е* (м'яке *е*)», «схильний однак розширюватися в дуже широке м'яке *й* (близьке до *я*). Але перед твердими складами – відповідно до букви *ε* (і інколи також у кінці слова) чулося м'яке *ѡ*» (Кримський, 1907: 199). А.Ю. Кримський отримав критичні зауваження від О.О. Шахматова щодо недостатності дослідження умов фонетичних процесів переходу *е* в *й* в кінці слів на східнослов'янському півдні X ст. (Шахматов, 1909: 148–150). Лінгвіст ретельно вивчає уподібнення ненаголошеного звуку *о* звуку *а* в сусідніх складах (процес акання), який не є властивим українській мові: *багатий*, *багатир*, *манастир* (Кримський, 1907: 241).

А.Ю. Кримський писав про ствердіння приголосних перед *е* в губних сполученнях *бе*, *пе*, *ве*, *ме* і застосовував відносну та абсолютну хронологізацію, коли «губні сполучення (*бе*, *пе*, *ве*, *ме*) стверділи лише після падіння глухих і після виникнення замісної довготи, яка відбулася близько XII–XIII ст.», а умовою цього процесу визначено «положення перед наступним м'яким складом» (Кримський, 1907: 194–195). Мовознавець пояснює м'якість «*ε*» впливом наступного м'якого складу (Кримський, 1907: 196–197), датуючи цей процес XVI ст. А.Ю. Кримський пояснює зміну *ѡ(и)* в *і* таким фактором, як фактор «удобності вимови», коли «звичка перетворювати затяжне, дифтонгічне *уѡ* в удобовимовлюємий монофтонг *і* все більше закріплювалась всюди серед малоросів»: замість *куинь* вимовляють *кінь* (Кримський, 1907: 151, 170–171). А.Ю. Кримський простежив історію переходу звуку *е* в *о* після м'яких приголосних і йоти в словах типу *його*, *йому*, *жона*, *чоло* тощо.

П.О. Бузук у роботі «Коротка історія української мови», вказуючи на існування праруської мови (Бузук, 1924: 10), досліджує також процеси, які відбувалися в ній. На думку мовознавця, і тут він підтримує О.О. Шахматова, умовою переходу сполучень *kv*, *gv* у *цв*, *зв* може бути наявність наступного носового голосного *ŋ* в слов'янських мовах (слова *цвѣт*, *звѣзда*) (Бузук, 1924: 8). Вивчаючи перехід початкових *olt*, *ort* цієї праруської епохи в *torbt*, *tolbt*, мовознавець лише вказує на вплив праслов'янської інтонації (Бузук, 1924: 32). Вище вже відзначено, що, досліджуючи приголосні, П.О. Бузук показав «перехід *l* в *l* перед наступ-

ною шелестівкою» (шиплячою – А.О., О.П.): *golsъ, ѣльнь, melko > golsъ, ѣльнь, melko* (Бузук, 1924: 34). У зв'язку з цим процесом мовознавець висвітлює «перехід попередніх цьому новому *l* голосних *e, ѣ* в *o, ъ*: *ѣльнь > ѣльнь*, сучасн. *чолн, човен, melko > molko > молоко*)» (Бузук, 1924: 34).

Учений пов'язував процес зникнення *l* (короткого) у різних позиціях (на початку слів: укр. та білор. *мати, мать < имати*; у деяких граматичних формах; у положенні після шиплячої перед *i*: рос. *жительство, камень*, укр. *каміння, життя*, білор. *судзьзя, бяллё*) з процесом розвитку напівкоротких *ъ, ѣ* (Бузук, 1924: 38 – 39). Перехід *o, e* в *i* у складах за умови, що вони стали «закритими після занепаду слабких глухих» (*мед* зам. *mid, сел* зам. *sil*), пояснюється впливом аналогії (Бузук, 1924: 43).

На українському ґрунті П.О. Бузук досліджував ствердіння приголосних перед *e* у відкритому складі: *н'ебо > небо* (Бузук, 1924: 48), причому цей процес відбувався в декілька етапів і в різних напрямках: «на момент ствердіння шиплячих у староукраїнській мові чулось *нѣчь, нѣсь*; а в подальшому – лабіалізація *e – нѣсь > нѣсь*, що була викликана попереднім *i* та твердістю наступного *ѣ*, а *нѣчь* зберігалось завдяки м'якості наступного *ч*» (Бузук, 1924: 48). О.О. Шахматов також досліджував цей процес в «Очерке древнейшего периода истории русского языка» (Шахматов, 1915: 302).

П.О. Бузук поєднував відносну й абсолютну хронологію, вивчаючи явище переходу *л* в *й* (*ѣ*). На думку лінгвіста, цей перехід відбувся перед зникненням «глухих», не пізніше XII ст., а умовою виникнення цього процесу є випадки, «коли за *л* знаходилась безпосередньо шипляча, а не *ъ*, хоча й у слабкій позиції» (Бузук, 1924: 54). Усупереч твердженням С.Й. Смаль-Стоцького, Є.К. Тимченка, К.Т. Німчинова, які визнавали твердість приголосних перед *e* в українській мові явищем споконвічним, П.О. Бузук вважав, що перед *e* та *ѣ* всі приголосні вимовлялись м'яко, беручи до уваги слова типу *разъвьръзиса, разъвьръзость, погыбънетъ*, мовознавець доходить висновку, що «літеру *ѣ* після *з* у перших двох прикладах і після *б* ужито як знак пом'якшення зазначених приголосних, яке з'явилося унаслідок асиміляційного впливу з боку наступних приголосних» (Бузук, 1927: 46). Поетапно відтворює П.О. Бузук збіг голосних *и* та *ы* в українських говорах як наслідок ствердіння приголосних перед *и* (Бузук, 1927: 47). Своєрідним продовженням потєбнянської концепції «кількісних змін приголосних» є дослідження розвитку *j* після приголосного в формах типу *браття*: «*j* став подібним до попередньої (м'якої)

приголосної і так виникла подвоєна приголосна» (Бузук, 1927: 58). На думку П.О. Бузука, «психологічна причина всіх зазначених видів звукових змін полягає в наступному: під час вимови даного звуку в нашій свідомості виникають образи звуків не лише сусідніх (попереднього й наступного), але й цілої низки навколо них, яка, знаходячись у сфері безсвідомого, модифікує звук, що вимовляється в той момент» (Бузук, 1918: 44 – 45). Причину звукових змін П.О. Бузук бачить у «виключно психологічному характері. Вони (зміни – А.О., О.П.) мають місце як при поступових перетвореннях звуків, так і при заміні звуків» (Бузук, 1918: 43).

Треба відзначити, що вивченню умов дії фонетичних законів приділяли увагу представники історичного методу в українському мовознавстві. Можна стверджувати, що дослідники цього напрямку ретельно вивчали лінгвістичну спадщину своїх попередників щодо дії фонетичних законів і творчо її доповнювали. Так, П.О. Бузук загалом підтримував молодогораматичну концепцію фонетичних законів, доповнюючи її в теоретичному аспекті: «Коли звуковий закон, на відміну від фізичного, не є кінцевим і всеосяжним ані в часових, ані в просторових відносинах, у нас немає підстави допускати всеосяжність його поширення на всі приклади. Коли закон був обмежений терміном своєї дії, випадково могло трапитися, що маловживані слова не потрапили до мови тих, хто розмовляє, і не зазнали заміни. І навпаки, зазнавали звукової заміни, як ми вже говорили, часто вживані слова» (Бузук, 1926: 53 – 54). Мовознавець вбачав сутність звукового закону в тісному зв'язку з соціальним чинником у житті мови й підкреслював наступне: «установлення звукового закону у з'ясуванні усіх представлених обмежень для нас є лише констатацією здійсненого в мові процесу вже *post factum*, із докладним з'ясуванням його меж у різних відносинах, і в такому разі зрозуміло, що закон не буде мати виключень, оскільки всі вони й будуть обговорені протягом його формулювання» (Бузук, 1926: 54). П.О. Бузук підтримував тезу про безвинятковість звукових законів: «у певний час у певній мовній групі відбулася така-то звукова зміна. Виключень із цього звукового закону не може бути. Уявне виключення пояснюється хронологічним співвідношенням до інших законів або новоутворенням за аналогією» (Бузук, 1918: 45). Як приклад, дослідник наводить факти зміни дифтонгів **ai, *oi, *ei* в монофтонги *ē* та *i* (Бузук, 1918: 46).

До аналогії як засобу пояснення мовних змін зверталися мовознавці 20-х – 60-х рр. XIX ст., учені Харківської та Казанської шкіл, молодого-

граматики; І.О. Бодуен де Куртене дає психологічне підґрунтя чиннику аналогії. На противагу молодограматичному тлумаченню аналогії, представники Московської школи розуміли зазначені процеси як закономірні та не обов'язково як такі, що суперечать фонетичним законам. У працях учених, прихильників історичного методу, значне місце посідає трактування фактору аналогії. Теоретичне трактування явища аналогії (особливо граматичної) представив П.О. Бузук. Саме явище аналогії мовознавець вважав «складним психологічним процесом, у змісті якого ми вбачаємо, по-перше, асоціацію за схожістю та, по-друге, асоціацію за суміжністю» (Бузук, 1918: 95). Таке тлумачення сутності аналогії подібне до трактування В.О. Богородицького (Богородицкий, 1913: 442). А внутрішня, глибинна причина аналогії полягає в тому, що «в її основі є той же загальний до всієї духовної діяльності людини принцип економії мислення» (Бузук, 1918: 96).

У практиці своїх досліджень П.О. Бузук звертався до явища аналогії. Так, заочно дискутуючи з О.І. Соболевським та О.О. Шахматовим щодо історії сполучень «голосна + плавна», які утворилися з «*плавна + ъ, ъ*» не на початку слова, П.О. Бузук пояснює *ь* перед *к* в слові *гъськъ* аналогією. Мовознавець досліджує історію переходу *о, е* в *і* в закритих складах після занепаду «глухих». Як зазначали раніше, у словах *кілок, кінець* появу *і* замість *о, е* й у словах типу *мед* замість *мід, сел* замість *сіл* учений пояснював аналогією (Бузук, 1924: 43]. До явища аналогії П.О. Бузук апелює, коли розглядає так звані «виймки (А.О., О.П. – винятки) із зазначеного звукового закону, які виявлено, по-перше, захованням *е, о* з *ь, ъ* (*день* із *днь*, *менше* із *мньше*, *сон* із *сьнь*, *сином* із *сьньмь*) і, по-друге, захованням *е, о* в повноголосних формах (*город, горох, порог, берег, голос, холодно* тощо; такі рідні явища, як *поріг, голівка*, викликані пізнішою аналогією) (Бузук, 1924: 43). Винятки в словах типу *сьомий* під час дослі-

дження історії лабіалізації *е* та поява *е* замість *о* (у словах *хочемо* під впливом *хоче*) мовознавець пояснює аналогією та впливом числівників *восьмий, шостий* (Бузук, 1924: 48–49). П.О. Бузук також навів приклад граматичної аналогії форм типу *землі*, яка виникла за аналогією з *рибі* < *рыбь* (Бузук, 1924: 64), а також дослідив форми на *-ові* під впливом *-овь* і новоутворення за аналогією з твердими основами *коньові, коньови, коном* тощо (Бузук, 1924: 67). Виникнення *е* замість очікуваного *о* лінгвіст пояснює як позицією перед м'якою шиплячою, так і тюркським впливом (слова *женитися, черга*) (Бузук, 1924: 49).

У практичному аспекті А.Ю. Кримський звертався до явища аналогії (нефонетичної) з метою пояснення виникнення *а* в словах типу *панахида* (Кримський, 1907: 252): мовознавець не визнає вплив російської мови. Нефонетичною аналогією пояснює мовознавець появу в корені *я* в словах типу *Яким, Ярмола* (Кримський, 1907: 396 – 397). А.Ю. Кримський дослідив і сформулював фонетичні умови дії фонетичного закону, коли «звук *е* після м'яких приголосних може перетворюватися в малорусів перед твердими складами в [*ь*] *о*; а перед м'якими складами і в изгласении (вимові – А.О., О.П.) або зберігаються у формі *е*, або розширюється в *я*» (Кримський, 1907: 399).

Висновки. Підсумовуючи результати лінгвоісторіографічного дослідження, відзначимо, що вивчення причин фонетичних (звукових) змін допоможе пояснити особливості лінгвістичної реконструкції, а також хронологію (відносну та абсолютну) фонетичних змін і послідовність тих чи інших фонетичних законів. **Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо в поглибленому вивченні студій українських мовознавців кінця ХІХ ст. – початку ХХ ст. щодо особливостей лінгвістичної реконструкції із залученням сучасного фактологічного матеріалу в контексті взаємозв'язку з лінгвістичною методологією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. Из университетских чтений. Казань, 1913. VI. 553 с.
2. Бузук П.А. Асноўная пытанні мовазнаўства : падручная кніга для настаўнікаў беларускае мовы і студэнтаў-лінгвістаў. Менск: Дзяржаўнае выдавецтва Беларусі, 1926. 123 с.
3. Бузук П.А. Очерки по психологии языка. Одесса: Типография «Техникъ», 1918. 140 с.
4. Бузук П.О. Коротка історія української мови: вступ і звучня. Одеса, 1924. 60 с.
5. Бузук П.О. Нарис історії української мови. Вступ. Фонетика і морфологія, з додатком історичної хрестоматії. К., 1927. 98 с.
6. Глушенко В.А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.). Донецьк, 1998. 222 с.
7. Глушенко В.А., Орел А.С. Концепція фонетичного закону в студіях В. К. Журавльова. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Вип. 266. Т. 278. Філологія. Мовознавство. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2016. С. 26–29.
8. Голуб О.М. Лінгвістична спадщина П.О. Бузука в сучасному контексті: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15. Донецьк, 2006. 20 с.

9. Журавлев В.К. Наука о праславянском языке: эволюция идей, понятий и методов. // *Бирнбаум Х. Праславянский язык: Достижения и проблемы в его реконструкции* / Общ. ред. В. А. Дыбо и В. К. Журавлева. М.: Прогресс, 1987. С. 453–493.
10. Крымский А.Е. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья. М., 1907. Т. 1. Вып. 1. С. 16 – 200.
11. Орел А.С. До питання про поняття фонетичного закону. *Актуальні питання сучасної науки: матеріали науково-теоретичної та науково-методичної конференції викладачів та студентів Слов'янського державного педагогічного університету, учителів загальноосвітніх закладів (філологічний факультет, 19–21 квітня 2011 р.)*. Слов'янськ: СДПУ, 2011. Вип. 3. С. 168 – 173.
12. Піскунов О.В. Особливості лінгвістичної реконструкції в працях А. Ю. Кримського. *Ідентичність. Дискурс. Імагологія: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції з іноземною участю до 150-річчя Агатангела Кримського, м. Острог, 15 квітня 2021 року*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 142 с.
13. Тищенко К.А. Історія української мови в науковій концепції А.Ю. Кримського: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Донецьк, 2006. 20 с.
14. Шахматов А.А. [Рец.]. А. Е. Крымский. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья. М., 1907–1908. *Rocznik slawistyczny*. 1909. Т. 2. С. 135–174.
15. Шахматов А. А. Очерк древнейшего периода истории русского языка // *Энциклопедия слав. филол.* 1915. Вып. 11. XXVIII, II, L, 369 с.

REFERENCES

1. Bogoroditskiy V.A. Obschiy kurs russkoy grammatiki. Iz universitetskikh chteniy [General course of Russian grammar. From university readings]. Kazan, 1913. VI. 553 s. [in Russian]
2. Buzuk P.A. Asnoynaya pytanni movaznauystva : padruchnaya kniga dlya nastaynikaŭ belaruskaj movy i studentaŭ-lingvistyŭ. [The main issues of linguistics: a textbook for Belarusian language teachers and linguists]. Miensk: Dziaŭzaŭnaje vydaviectva Bielarusi, 1926. 123 s. [in Byelorussian]
3. Buzuk P.A. Oчерky po psyhologiyi yazyka [Sketches on psychology of language]. Odessa: Typografiya «Technician», 1918. 140 s. [in Russian]
4. Buzuk P.O. Korotka istoriya ukrayinskoyi movy : vstup i zvuchnyia [Brief history of the Ukrainian language: introduction and phonetics]. Odesa, 1924. 60 s. [in Ukrainian]
5. Buzuk P.O. Narys istoriyi ukrayinskoyi movy. Vstup. Fonetyka i morfologiya, z dodatkom istorychnoyi hrestomatiyi [Essay on the history of the Ukrainian language. Introduction. Phonetics and morphology, with the addition of a historical textbook]. K., 1927. 98 s. [in Ukrainian]
6. Glushchenko V.A. Prynцыpy porivnyal'no-istorychnogo doslidzhennya v ukrayins'komu i rosijskomu movoznavstvi (70-i rr. XIX st. – 20-i rr. XX st.) [Principles of comparative-historical research in the Ukrainian and Russian linguistics (70 s of the XIX century – 20 s of the XX century)]. Doneczk, 1998. 222 s. [in Ukrainian]
7. Glushchenko V.A., Orel A. S. Konceptiya fonetychnogo zakonu v studiih V. K. Zhuravl'ova. *Naukovi praci: naukovo-metodychnyj zhurnal*. Vyp. 266. T. 278. *Filologiya. Movoznavstvo*. Mykolayiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2016. S. 26–29 [in Ukrainian].
8. Golub O.M. Lingvistychna spadshhyna P.O. Buzuka v suchasnomu konteksti [Linguistic heritage of P. A. Buzuk in the modern context]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.15. Doneczk, 2006. 20 s. [in Ukrainian].
9. Zhuravlev V.K. Nauka o praslavyanskom yazyike: evolyutsiya idey, ponyatyi i metodov [The science of the Proto-Slavic language: the evolution of ideas, concepts and methods]. Birnbaum H. Praslavyanskiy yazyik: Dostizheniya i problemy v ego rekonstruktsii / obsch. red. V. A. Dybo i V. K. Zhuravleva. M.: Progress, 1987. S. 453–493. [in Russian]
10. Krymskiy A.E. Ukrainskaya grammatika dlya uchениkov vysshih klassov gimnaziy i seminariy Pridneprovya [Ukrainian grammar for students of the upper grades of gymnasiums and seminaries of the Dnieper region]. M., 1907. Т. 1. Vyip. 1. S. 16–200. [in Russian]
11. Orel A.S. Do pytan'nyia pro ponyattya fonetychnogo zakonu. *Aktualni pytan'nyia suchasnoyi nauky: materialy nauko-ovo-teoretychnoyi ta nauko-ovo-metodychnoyi konferentsiyi vykladachiv ta studentiv Slov'yans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu, uchyteliv zahalnoosvitnih zakladiv (filologichnyj fakultet, 19–21 kvitnya 2011 r.)*. Slov'iansk: SDPU, 2011. Vyp. 3. S. 168–173 [in Ukrainian].
12. Piskunov O.V. Osoblyvosti lnhvistychnoyi rekonstruktsiyi v pratsyakh A. Y. Krymskoho. *Identychnist'. Dyskurs. Imaholohiya* [Features of linguistic reconstruction in the works of A.Y. Krymsky. *Identity. Discourse. Imagology*]: zbirnyk materialiv Vseukrayinskoyi naukovoyi konferentsiyi z inozemnoyu uchastyu do 150-rihchya Ahatanhela Krymskoho, m. Ostroh, 15 kvitnya 2021 roku. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya», 2021. 142 s. [in Ukrainian]
13. Tyshchenko K.A. Istoriya ukrayinskoyi movy v naukovij koncepciyi A. Yu. Krymskogo [History of the Ukrainian language in the scientific concept of A. Yu. Krymsky]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10. 02. 01. Doneczk, 2006. 20 s. [in Ukrainian]
14. Shahmatov A.A. [Rets.]. A.E. Krymskiy. Ukrainskaya grammatika dlya uchениkov vysshih klassov gimnaziy i seminariy Pridneprovya. [Review]. A.E. Krymsky. Ukrainian grammar for students of the upper grades of gymnasiums and seminaries of the Dnieper region]. M., 1907–08. *Rocznik slawistyczny*. 1909. Т. 2. S. 135–174. [in Russian]
15. Shahmatov A.A. Oчерk drevneyshogo perioda istorii russkogo yazyika [Essay on the oldest period in the history of the Russian language] / A.A. Shahmatov // *Entsiklopediya slav. filol.* 1915. Vyp. 11. HHVIII, II, L, 369 s. [in Russian]

UDC 811.111-26

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-23>**Olga OCHERETNA,***orcid.org/0000-0001-7077-4878**PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the English Language Department № 2
National University “Odesa Maritime Academy”
(Odesa, Ukraine) ocheretolya5@gmail.com***Uliana SHOSTAK,***orcid.org/0000-0002-3258-2098**PhD in Psychology,
Senior Lecturer at the Foreign Philology and Translation Department
Vinnytsia Institute of Trade and Economics
of Kyiv National University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) ulyana.shostak30@gmail.com*

GENDER PECULIARITIES OF ADDRESS IN ENGLISH

The research aims to identify and characterize the origins of the notion of “gender”, to make a general description of “gender”, to characterize gender studies in linguistics, to trace and to analyze the gender aspect of the use of address in English. The object of research is gender aspect of the use of address in English. Address-regulations are evaluative in nature and regulate the relationship between interlocutors in accordance with the speech, etiquette standards and norms common in a particular society. The address without syntactic connections with other words in the sentence has a special intonation and a special communicative purpose – to control the behavior of the recipient. An address creates a transition between identifying and predicative nominations, from objective semantics to subjective semantics. Depending on the gender characteristics of the participants of communication, the situation of communication and the intention of the addressee in the messages are dominated by elements of encouraging, contact, meta communicative or evaluative-modal speech actions. When choosing an address in a particular speech act, the characteristics of the addressee are differentiated at the basic level of categorization: acquaintance-stranger, man-woman, senior-junior-equal, socially higher-lower-equal, and so on. In the etiquette of business communication, this differentiation usually has clear linguistic equivalents. Gender features of the use of address in English include address-nominations proper names, nicknames; official circulating constructions related to generally accepted norms in society; treatment without mentioning the addressee; terms of kinship in the literal and figurative sense; age, sex; profession; status and role characteristics; evaluative address of personality characteristics; substantivized adjectives; metaphorical.

Key words: address, gender, communication, female, male, speech act.

Ольга ОЧЕРЕТНА,*orcid.org/0000-0001-7077-4878**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови № 2
Національного університету «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна) ocheretolya5@gmail.com***Уляна ШОСТАК,***orcid.org/0000-0002-3258-2098**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) ulyana.shostak30@gmail.com*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ЗВЕРТАНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Дослідження має на меті виокремити та охарактеризувати витoki поняття «гендер», здійснити загальну характеристику поняття «гендер», охарактеризувати гендерні дослідження у лінгвістиці, прослідкувати та здійснити аналіз гендерного аспекту вживання звертань в англійській мові. Предметом дослідження є гендерний

аспект вживання звертань в англійській мові. Звертання-регулятиви мають оцінний характер і регулюють взаємини між співрозмовниками відповідно до мовленнєво-етикетних стандартів і норм, узвичаєних у певному суспільстві. Не вступаючи в синтаксичні зв'язки з іншими словами в реченні, звертання має особливу інтонаційну оформленість і особливе комунікативне призначення – управління поведінкою адресата. Звертання створюють перехід між ідентифікуючою та предикативною номінаціями, перехід від об'єктивної семантики до семантики суб'єктивного типу. Залежно від гендерних характеристик учасників комунікації ситуації спілкування та наміру адресанта у зверненнях домінують елементи заохочувальних, контактних, метакомунікативних або оцінно-модальних мовленнєвих дій. Під час вибору звертання в конкретному мовленнєвому акті відбувається диференціація ознак адресата на базовому рівні категоризації: знайомий-незнайомий, чоловік-жінка, старший-молодший-рівний, соціально вище-нижче-дорівнює тощо. В етикеті ділового спілкування ця диференціація, як правило, має чіткі мовні відповідники. Гендерні особливості використання звертань в англійській мові включають звертання-номінації, власні імена, прізвиська; офіційні звертальні конструкції, пов'язані із загально прийнятими у суспільстві нормами; звертання без згадки адресата; терміни спорідненості у прямому та в переносному значенні; вік, стать; професія; статусно-рольові характеристики; оцінні звертання характеристики особистості; субстантивовані прикметники; метафоричні.

Ключові слова: *звертання, гендер, комунікація, чоловічий, жіночий, комунікативний акт.*

Problem under consideration. Genderology is one of the sciences that has appeared relatively recently and focuses on the cognition. It examines the relationship between a person's biological sex and their cultural identity, social status, mental characteristics and behaviour, including speech. Today, gender studies are reflected as a scientific field in the United States and Western Europe. In recent decades, the gender dimension has become increasingly important in assessing the processes of social functioning and development. Until recently, the issue of defining gender categories was on the periphery of public consciousness, perceived more often as a secondary social and psychological factor.

Focusing on the communicative function of a language, the study of the human factor in a language and speech, it should be noted that this contributes to the growth of scientific interest in identifying the specifics of female communicative behaviour. This interest is precisely the nature of the use of address, the property of which is the focus on the interlocutor. Despite sufficient coverage in linguistics, the issue of gender-based choice of gender forms of address representing in English personal speech remains controversial to this day. There is an urgent need to create a theoretical basis and methodological foundation for the study of gender, which would be aimed not only at the theory of linguistics but also at the theory of translation, where gender specificity has not been taken into account so far.

The latest research analysis. The scientific bibliography devoted to gender issues in various fields includes dozens of works, which may indicate the diversity of approaches to the study of this concept and the multidimensionality of its definitions.

Unlike gender, it should not be interpreted as a biological structure. Gender is a cultural mask, a social representation, rather than a natural property (Байбуурин, 1985). In the trends of modern science, we see that the

term 'sex' is used to denote the anatomical and physiological features between men and women. That is why J. Scott, a well-known researcher in the history of feminism, calls gender a 'social article' (Scott, 1996).

One of the first recorded cases of the use of this term was noticed in 1955 by psychologist John Money (Money, 1955). In his understanding, the concept of gender and gender role was used as characteristics that determine what a person feels by their status or behaviour, the scientist did not limit his vision of the definition (Ehrhardt, 2007). The year 1968 also played a particularly important role in the history of gender studies, the American psychologist and psychoanalyst Robert Stoller introduced the concept of 'gender' into the scientific space, when he used it in the published article *Sex and Gender: on the Development of Masculinity and Femininity*" (Stoller, 1968). He suggested using gender as a separate term to denote the social, behavioral, and cultural aspects of gender. Thus, there was a need to distinguish biological characteristics from those given to man through the prism of social ideas about gender, subjectively fixed in the culture of knowledge about them.

Although gender is not a linguistic category (except for socio- and, in part, psycholinguistics), analysis of language structure provides information on the role of gender in culture, what behavioral norms for men and women are fixed in different types of texts, how the perception of gender norms, masculinity and femininity changes over time, what stylistic features can be attributed to predominantly female or predominantly male, how masculinity and femininity are perceived in different languages and cultures, how gender influences language acquisition, with what fragments and thematic spheres of the linguistic picture of the world it is connected.

The linguistic tools of gender studies appear in two guises, which can be conditionally classified as follows:

1) a language is a tool of gender cognition as an independent interdisciplinary paradigm, as a kind of intrigue of cognition, according to Iryna Khaleeva, with the appropriate branch – linguistic genderology;

2) gender-oriented linguistic research is the production of additional knowledge about language and communication, i.e, gender linguistics (Khaleeva, 2000: 10).

Linguistic gender research began in the 1990s, as did most gender research in Ukraine. Fundamental works of such foreign researchers as S. Gauthier, O. Goshchylo, S. Gubar, E. Gross, L. Irigirei, K. Kelly, Y. Kristeva, T. de Lauretis played an important role in the formation of gender linguistics in Ukraine.

The aim of the article is to clarify the origins of the notion ‘gender’ and its features, as well as to identify the peculiarities of gender research in literary studies and to identify the gender aspect of the use of address in English.

The main body of the article. The impetus for the formation of gender linguistics was the discovery of the ‘gender dimension’ as ‘the universal significance of human gender in all spheres of its socio-cultural existence’ (Brandt, 2006: 5). Until the twentieth century, the study of gender-based creativity was irrelevant, as precedents of female authorship were perceived either as an exception or with the presumption of inferiority, while literary discourse presented by men was regarded as universal, which removed the need to study the specifics of male writing.

A positive feature of domestic feminist/gender criticism is the predominance of linguistic discoveries over ideology, i.e., professional, deep and reasoned analysis of linguistic texts more often pursues scientific rather than political goals. From the time of its formation, the domestic feminist critique was easily combined with other methodological strategies (often post structural, postcolonial, psychoanalytic). In the second decade of the XXIth century, gender analysis, which is formed on its achievements, is increasingly used as one of the research methods along with a wide range of others (S. Filonenko, L. Shtohman, O. Yurchuk).

Gender studies in Ukraine still consider the gender difference found in society and culture as a precedent for inequality that needs to be eliminated and, overcoming the feminist-critical strategy of ‘suspicion’, revise the achievements of male authors and sympathize with women’s linguistic criticism. Instead, the gender approach to the analysis of linguistic research should be parity in the presentation of masculinity/femininity in linguistics and apolitical, and therefore should reveal the difference in gender ‘mentality’ of the creative subject, expressed in his text/writing.

As to the classification of address by M.D. Gorodnikova, who distinguishes address-nominations, or indices, and evaluation address, or regulations (Городникова, 2000: 120), then there is a need to indicate the following classification of address on the semantic principle:

- address-nominations of proper names and nicknames (*Margaret, Stump*);
- official constructions that have a connection with generally accepted norms in society (*Miss Barrow, Mister Mactack*);
- address that are used without mentioning the addressee (*Excuse me, can you tell*);
- terms of kinship, which are used in the literal and figurative sense (*Mother*);
- age and gender (*girl, young man*);
- professions (*Doctor, attorney*);
- status-role characteristics (*office worker, mister millionaire*);
- evaluative address aimed at characterization of personality (*clever boy*);
- substantivized adjectives (*dear, sweet*);
- metaphorical (*angel, old bone slacker, honey, you stupid cow*) (Городникова, 2000).

This analysis made it possible to identify quantitative and qualitative differences in the use of English language address – for women in the English is characterized by a reduced abundance of the use of address.

The English language is characterized by the use of proper names and official address constructions in their various combinations: *Vernadette, Mrs. Dunne, Dr. Maudsley*.

This focus on gender segregation in English confirms the importance of gender as the primary cultural frame for coordinating speech behaviour, which aims to establish communicative connections (Ridgeway, 2009). Traditionally, such feature of female character speech is defined as the use of neutral and affectionate treatment with a positive connotation. However, there are isolated cases of using rough, stylistically reduced units of nomination – *laud bastard, boredom, scoundrel, unhappy*. Such units do not necessarily indicate a negative attitude towards the recipient. An isomorphic feature of female speech behaviour with detailed address. They consist of a combination of name and attributive identifier and attachments, the purpose of which is to enhance the impact on the recipient. In addition, forms of treatment are often preceded by exclamations (*Oh, my poor child*).

This frequency of women’s use of address as markers of rapprochement to establish and maintain contact, quite clearly confirms the theory of D. Tannen on the inherent cooperation of women’s speech and communicative cooperation (Tannen, 1996: 182).

One cannot but emphasize the pragmatic aspect, as the choice regulates the nature of interpersonal relations, and is also a means of expressing solidarity or, conversely, its absence. As well as respect or removal, respectively, a condition for successful communication (Eckert, 2003: 168).

One of the first to be criticized from the standpoint of feminist linguistics is a three-member system of addresses in English – *Ms.*, *Mrs.*, *Miss*. “Historically *Mrs.* and *Miss* were used to distinguish between female and adult females (cf. the outdated *Master-Mister* distinction). However, at the end of the XVIIIth century, these constructions became associated with the distinction of marital status. Critics have accused that in addition to the inherent sexism in asymmetrical treatment of men and women and labelling women as ‘fit for mating’ or not, the use of *Miss* to women over 25 has developed into an additional meaning of social unwelcome, unattractiveness’ (Горюшко, 2003: 50). That is why in the 40s of the XXth century, *Ms.* was used as a neutral alternative to women, but this treatment only began to spread in the late 1960s.

There was difficulty in choosing the right form of treatment in cases where the marital status of the addressee is unknown. It concerns both oral and written communication. Recently, the use of *Ms.* no longer provokes discussion, as it is considered an acceptable innovation.

However, it should be noted that “intended to replace both *Miss* and *Mrs.*, the address of *Ms.* began to be used (if used at all) to address only unmarried women. The only context in which it is commonly applied to all women is in business and official letters to strangers. In this way, one can avoid involuntary insults to the addressee by erroneously determining her marital status” (Bonvillain, 1997: 191).

In addition, since the biological sex is not able to explain the differences that exist in social roles and characteristics, there is a need to introduce the concept of gender.

Thus, on the one hand, gender is a mental construct or model that has been used to more adequately and correctly describe the problems associated with the article. And also to distinguish its biological and socio-cultural functions.

On the other hand, gender is seen as a social construct. Its structure includes the socially constructed roles and responsibilities of men and women, as well as their characteristics and behaviour. Such social construct is formed by society through language mechanisms.

In language, the phenomena of sexism are recorded in different ways. The main thing is gender assessment.

Thus, there are two main categories in the language – + male (male affiliation), as well as – - male (absence of male affiliation). From this, the classification of female affiliation will be available with the sign - male. Because of this, there is a negative semantic space for the female category. The basic classification basis + masculine / - masculine, good and bad was formed. Within this limit, it is possible to interpret any expressions and concepts, and a kind of rating scale, which in turn is based on a single feature - male affiliation, which has polar values + / -. Therefore, the gender parameter of the language personality – significantly affects the perception of the value picture of the world and, as a consequence, on – verbalization in speech behaviour.

A detailed analysis of the lexicographic reflection of the gender aspect in dictionaries of different types indicates that this aspect has its irregular reflection in lexicographic sources. Comparing traditional sources and sources that make up the ‘female’ lexicography, it is clear that the former is characterized by ignoring the gender aspect of words. This confirms the relationship between gender changes in word semantics and the presence of sexism. A study of the definitions used in ‘female’ lexicography indicates that the neutral word can acquire a feminine colour. The more detailed connotations that have arisen in this case complicate the interpretation of basic and derived values. However, make it more difficult and the separate the semantic relationship between the original and derived values. The meanings recorded in lexicographic sources now change frequently as language draws attention to new communication requirements. Feminist lexicography allows not only to realize the full potential of the meaning of the word and to apply a critical attitude but also helps to consolidate gender changes in the language system.

Analyzing the ways of identifying gender assessment, there is a lack of a clear line between ‘male’ and ‘female’ axiological speech. This feature is studied as a trend of use. That is, the study of males and females should distinguish two layers of information: specific and universal. Each of them is related to the influence on the formation of speech of the following characteristics of individuals: neurophysiological, mental and other biological, as well as – with the influence of such factors as social and economic. The traditional direct dependence of the formation of male and female is age, education, upbringing, social and economic status, profession. Gender differentiation is more clearly manifested at the phonological and discursive levels, rather than at the lexical-syntactic. For example, women quite often use diminutive suffixes and diminutive-loving nominations: ‘*I hate her!*’ *she*

cried desperately. Red-headed thing! Calling me 'darling' and 'honey,' and sending me handkerchiefs for C-Christmas – and then sneaking off behind closed doors and k-kissing my h-husband (Горошко, 2003: 89). Women also have a specific feature such as the use of a large number of insert words and modal constructions: “*Well, you'll just have to take along what you've got. Maybe there'll be some way of getting the rest to you.*” “*Elmers come in every week, don't they?*” *Daisy demanded. 'Yes, but maybe they won't always be bringing you in.'* (Eckert, 2003: 97). Women's speech is characterized by the presence of forms of politeness: “*Mr Crich can't see you. He can't see you at this hour. Do you think he is your property, that you can come whenever you like?*” (Ridgeway, 2009: 288–289).

As well as the lack of such a feature as dominance, i.e., they listen more and focus on the problematic aspects of the conversation with the interlocutor. More precisely, women's speech is humane and mostly non-aggressive. Women are usually compliant and unsure of controversy, so they will more often refer to specific cases from personal experience. Unlike men, whose speech is rude and with frequent use of obscene words: “*Go to hell ... Do you think I can make an actress of you in a season? Do you think I'm going to work my guts out to make you give a few decent performances and then have you go away to play some twopenny-halfpenny part in a commercial play in London? What sort of a bloody fool do you take me for? ...*” (Tannen, 1996). They most often choose active verbs: “*I don't care,' said George. 'I'll give you twenty-four hours to decide.'*” (Ridgeway, 2009: 162). It should not be overlooked that the dialogues of men and women are characterized by the interruption of interlocutors. Men are less likely to do this to a woman, but when talking to a man, a sign of interruption is often present in such a dialogue.

It should be noted that the models of expression of one's opinion are inherent in women's speech. Often women's speech is coloured by a positive assessment, while men are characterized by rational over-emotional. They choose accuracy, the tendency to use expressive and stylistically reduced means.

Conclusions and further research prospects.

This study confirmed that gender transformations in

different countries of the world contribute to the recognition and growing interest in the development of gender-sensitive national languages.

The study found that the growing scientific interest in gender issues has led to the formation of a special linguistic field – gender linguistics, which aims to study the features of male and female speech, due to both psychological and behavioral differences between the sexes and social factors.

As for the address, it is a word or combination of words that names those to whom the communicator addresses. address-indexes name a person and express the social status of the interlocutor: position; occupation; academic degree; rank; rank; title.

Regulatory address are evaluative and regulate the relationship between interlocutors following speech and etiquette standards and norms common in a particular society. Without entering into syntactic connections with other words in the sentence, the address has a special intonation and a special communicative purpose – to control the behaviour of the recipient. address create a transition between identifying and predicative nominations, a transition from objective semantics to subjective semantics. Depending on the gender characteristics of the participants of communication, the situation of communication and the intention of the addressee in the messages are dominated by elements of encouraging, contact, metacommunicative or evaluative-modal speech actions. When choosing an address in a particular speech act, the characteristics of the addressee are differentiated at the basic level of categorization: acquaintance-stranger, man-woman, senior-junior-equal, socially higher-lower-equal, and so on. In the etiquette of business communication, this differentiation usually has clear linguistic equivalents.

Summing up, it is worth mentioning the gender features of the use of address in English, which include address-nominations proper names, nicknames; official circulating constructions related to generally accepted norms in society; treatment without mentioning the addressee; terms of kinship in the literal and figurative sense; age, sex; profession; status and role characteristics; evaluative address of personality characteristics; substantivized adjectives; metaphorical.

BIBLIOGRAPHY

1. Байбурин А. К. Этнические стереотипы поведения. Львів : Наука, 1985. 330 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Брандт Г. А. Философская антропология феминизма. Природа женщины : монография. Санкт-Петербург, 2006. 160 с.
4. Городникова М. Д. Гендерный аспект обращения как фактор речевого регулирования. Москва : Рудомино, 2000. С. 118–125.
5. Горошко Е. И. Языковое сознание: гендерная парадигма. Харьков : ИНЖЭК, 2003. 440 с.

6. Халеева И. И. Гендер как интрига познания. Москва : Рудомино, 2000. С. 9–14.
7. Bonvillain N. Language, culture, and communication: the meaning of messages. 1997. 374 p.
8. Eckert P. Language and Gender. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 366 p.
9. Ehrhardt A. John Money, Ph. D. *The Journal of Sex Research*, 44:3, 2007. P. 223–224. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224490701580741>.
10. Herbert Robert K., Nykiel-Herbert Barbara. Explorations in Linguistic Sexism: a Contrastive Sketch II, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, V. 21. 1986. P. 47–85.
11. Money J., Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bull Johns Hopkins Hosp*, 1955, jun, 96(6). P. 253–264.
12. Ridgeway C. L. Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society: Official Publication of Sociologists for Women in Society*, 23(2), 2009. P. 145–160.
13. Scott J. Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man. Cambridge. 1996.
14. Stoller R. Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity, Science House, 1968. 383 p.
15. Tannen D. Gender and Discourse. New York : Oxford University Press, 1996. 221 p.

REFERENCES

1. Baiburin A.K. Etnicheskie stereotipy povedeniya. [Ethnic stereotypes of behaviour]. Lviv: Nauka, 1985. 330 p. [in Russian].
2. Bacevych F.S. Osnovy komunikativnoi lingvistyky. [The essence of communicative linguistics]. Kyiv: vydavnychiy centr "Academia", 2004. 344 p. [in Russian].
3. Brandt H.A. Filosofskaya antropologiya feminizma. *Priroda zhenshiny: monografiya*. St. Peterburg, 2006. 160 p. [in Russian].
4. Gorodnicova M.D. Genderniy aspekt obrascheniya kak faktor rechevogo regulirovaniya. Moskva: Rudomino, 2000. P. 118–125. [in Russian].
5. Goroshko E.I. Yazykovoie soznaniye: gendernaya paradigma. Kharkov: Izdatelskiy dom "INZHEK", 2003. 440 p. [in Russian].
6. Khaleeva I.I. Gender kak intriga poznaniya. Moskva: Rudomino, 2000. P. 9–14. [in Russian].
7. Bonvillain N. Language, culture, and communication: the meaning of messages. 1997. 374 p. [in English].
8. Eckert P. Language and Gender. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 366 p. [in English].
9. Ehrhardt A. John Money, Ph. D. *The Journal of Sex Research*, 44:3, 2007. P. 223–224. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224490701580741> [in English].
10. Herbert Robert K., Nykiel-Herbert Barbara. Explorations in Linguistic Sexism: a Contrastive Sketch II, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, V. 21 1986. P. 47–85. [in English].
11. Money J., Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bull Johns Hopkins Hosp*, 1955, jun, 96(6), P. 253–264. [in English].
12. Ridgeway C. L. Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society: Official Publication of Sociologists for Women in Society*, 23(2), 2009. P. 145–160. [in English].
13. Scott J. Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man. Cambridge. 1996. [in English].
14. Stoller R. Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. Science House, 1968. 383 p. [in English].
15. Tannen D. Gender and Discourse. New York: Oxford University Press, 1996. 221 p. [in English].

ПЕДАГОГІКА

УДК 657.412.7:364](477)”20”

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-24>**Інна ЗАВУЛІЧНА,***orcid.org/0000-0003-4916-9643**аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
педагогічного факультету**Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) zavulicnainna@gmail.com*

БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ФОНДІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті аналізується зростання чисельності благодійних організацій у період незалежної України, трансформація одноразових гуманітарних акцій (благодійності) до регулярної соціальної роботи. Завданням дослідження стало обґрунтування місця доброчинності в соціальній роботі на підставі аналізу діяльності українських благодійних фондів.

З'ясовано, що Українське товариство Червоного Хреста (однією з програм фонду є «Медико-соціальна допомога людям похилого віку та інвалідам»), Всеукраїнська соціальна програма «Домашня опіка» Міжнародного благодійного фонду «Карітас України» акцентують увагу на здійсненні патронажу та забезпеченні хворих і членів їхніх сімей санітарно-гігієнічними й продуктовими наборами, організації благодійних пунктів харчування, оплаті лікування найбільш соціально незахищених громадян для самотніх літніх і людей з обмеженими фізичними можливостями, паліативних хворих, людей з ВІЛ/СНІД, тяжкохворих людей, їхніх сімей та опікунів.

На особливу увагу заслуговують благодійні соціальні фонди незалежної України із соціальними програмами в недержавному проширці – Міжнародний благодійний фонд «Фонд Олександра Фельдмана», Благодійний фонд «Повернись живим», «Армія SOS», «Миротворці України», «Народний тил», які базуються на таких поняттях, як милосердя, добро, допомога нужденним, співчуття, а також спрямовують роботу на надання допомоги учасникам Революції Гідності й подальшим діям, які відбуваються на Сході України.

Узагальнено, що окремі різновиди соціальної допомоги серед інших форм доброчинності в незалежній Україні стали невід'ємним складником системи доброчинності в соціальній сфері. Наявність такого значного числа соціальної допомоги, соціальних програм, які представлені в статті, є свідченням глибокої зацікавленості громадян України та засновників фондів благодійності в поширенні допомоги й залученні до неї якомога більшого кола дітей і молоді. Саме за допомогою небайдужих людей устанавлюється домінуюча риса доброчинності в соціальній сфері в період кінець ХХ – початок ХХІ ст.

Ключові слова: сфера соціальної благодійності в незалежній Україні, види соціальної благодійності, доброчинні соціальні фонди, програми фондів.

Inna ZAVULICHNA,*orcid.org/0000-0003-4916-9643**Postgraduate Student at the Department of Pedagogy
and Educational Management named after Bohdan Stuparyk
of the Pedagogical Faculty**Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) zavulicnainna@gmail.com*

CHARITABLE ACTIVITY OF SOCIAL FUNDS IN UKRAINE (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article analyzes the growth of the number of charitable organizations period of independent in Ukraine, the transformation of one-time humanitarian actions (charity) to regular social work. The task of the study was to substantiate the place of charity in social work based on the analysis of the activities of Ukrainian charitable foundations.

It was found that the Ukrainian Red Cross Society (one of the foundation's programs is "Medical and social assistance to the elderly and disabled"), the All-Ukrainian social program "Home Care" of the International Charitable Foundation "Caritas Ukraine" focus on patronage and provision patients and members of their families with sanitary and hygienic and food kits, organization of charitable food outlets, payment for treatment of the most socially vulnerable citizens for

lonely elderly and people with disabilities, palliative patients, people living with HIV / AIDS, seriously ill people, their families and guardians.

Special attention should be paid to charitable social funds of independent Ukraine with social programs in the non-state stratum – International Charitable Foundation “Alexander Feldman Foundation”, Charitable Foundation “Come Back Alive”, “SOS Army”, “Peacekeepers of Ukraine”, “People’s Rear” based on concepts such as charity, kindness, assistance to the needy, compassion, as well as direct their work to assist participants in the Revolution of Dignity and further actions taking place in eastern Ukraine.

It is generalized that certain types of social assistance, among other forms of charity in independent Ukraine, have become an integral part of the charity system in the social sphere. The existence of such a significant number of social assistance, social programs, which are presented in the article, is evidence of the deep interest of citizens of Ukraine and the founders of charitable foundations in distributing assistance and involving as many children and youth. It is with the help of caring people that the dominant feature of charity in the social sphere is established in the period of the end of the XX – beginning of the XXI century.

Key words: *sphere of social charity in independent Ukraine, types of social charity, charitable social funds, fund programs.*

Постановка проблеми. Важливими суспільними функціями благодійної діяльності незалежної України є безоплатна допомога, розвиток і підтримка в різних сферах суспільного життя (освіти, охорона здоров’я, екології, соціальної роботи тощо). Незважаючи на значні позитивні зрушення в царині вітчизняного благодійництва (Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» (1997), який визначав форми та базові засади благодійництва в нашій країні, а також Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2012), що визначає таку сферу благодійництва, як «соціальний захист, соціальне забезпечення, соціальні послуги і подолання бідності»), на наш погляд, потребує подальшого вдосконалення на законодавчому, державному, місцевому та інших рівнях свого прояву.

Саме за умов нестабільності й неефективності українська держава майже завжди уникає розгляду широкого кола питань, що стосуються життя найбідніших та уразливих верств населення, залишаючи за собою переважно лише функцію їхнього соціального захисту. Тому зростає роль благодійних зокрема соціальних фондів, таких, що об’єднують представників різних об’єктів соціальної політики. За останні декілька років незалежної України (2014 р.) спостерігається така динаміка в розвитку доброчинності: кожен третій мешканець країни перераховує кошти на благодійність; кожен другий допомагає незнайомим людям або подає милостиню; у світовому рейтингу World Giving Index Україна піднялася на 16 позицію (зі 115 на 99 місце) (Мировой рейтинг благотворительности, 2017 р.); а у 2018 р. – ще на 18 позицію (з 99 на 81 місце); станом на квітень 2019 року зареєстровано 18557 недержавних благодійних фондів різних напрямів, їхня кількість постійно зростає (Сичова, 2020).

Аналіз досліджень. Необхідність дослідження діяльності благодійних соціальних фондів зумов-

лена, відповідно, їх типовим статусом, адже спрямована на потреби допомоги громадянам, які цього потребують. Зокрема, мається на увазі, що той чи інший благодійний соціальний фонд бере на себе функції, які держава не може або не хоче виконувати.

Спроби осмислення благодійності здійснювалися дослідниками різних галузей наук: виникнення та розвиток благодійності в Україні вивчають О. Донік, Т. Курінна, М. Лапіна (2019), А. Нарядько, Р. Сербін (2014). Державну політику у сфері благодійності в Україні аналізував у роботах А. Андрющенко, І. Зверева, О. Ковтун, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Харабет, С. Харченко, Л. Хижняк, які віддають належне благодійності в становленні інституту соціального захисту, соціальної роботи. У роботах М. Житник, О. Човган благодійність досліджується як духовне підґрунтя соціальної роботи (Житник, 2014; Човган, 2015). Разом із тим наукові роботи зі співвідношенням благодійної діяльності соціальних фондів мають фрагментарний характер, що зумовлює наукову актуальність зазначеної теми.

Метою статті є обґрунтування діяльності благодійних соціальних фондів в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Виклад основного матеріалу. На основі результатів, отриманих вище згаданими авторами, і досліджень можемо констатувати, що нерідко благодійна діяльність соціальних фондів прирівнюється до соціальної роботи. Благодійна діяльність соціальних фондів виконує важливі функції: компенсації недоліків перерозподілу суспільних благ (як матеріальних, так і нематеріальних), реалізації людиною духовної потреби в допомозі ближньому, найважливішого інструменту самоорганізації суспільства, формування соціальної свідомості, «соціальної пам’яті»; дає можливість зменшити витрати та частково перебрати на себе соціальну відповідальність держави щодо вирішення багатьох соціальних проблем (Житник,

2014: 21–27). Благодійна діяльність соціальних фондів – це прояв гуманістично цілеспрямованої професійної уваги фахівців до нужденних людей незалежно від національної, расової, соціальної, релігійної належності, ефективної допомоги на соціальному рівні, займання активної позиції в житті (Сербін, 2014: 321–327).

Розвиток діяльності благодійництва соціальних фондів на теренах сучасної України розпочався з поліпшення якості життя літніх людей, що сприяє їх довголіттю, упровадження нових технологій, форм і методів соціальної роботи: організації фондів милосердя при спеціалізованих відділеннях соціально-медичного обслуговування на дому, створення програм соціальних фондів «інституту доглядальниць» і платформ для спілкування, «санаторіїв удома», «хоспіс на дому», інших форм роботи. Особливу увагу соціальні фонди приділяють питанню спілкування та сомосприйняттю, стимуляції спогадів, підтримці інтелектуальної активності, які допомагають повернути людям свіжість сприйняття інших людей, занурення в різноманітний внутрішній світ.

Зважаючи на цю дилему благодійності незалежної України, поза державних організацій наймасовішим було Українське товариство Червоного Хреста (ТЧХУ). Крім того, вагоме наукове значення ця проблема має тому, що в минулому мало місце замовчування й перекидання діяльності Червоного Хреста. У період сучасності особливість діяльності ТЧХУ набула нових пріоритетних напрямів (вихід зі спілки Товариств Червоного Хреста та Червоного Півмісяця, а згодом прийняття 28 листопада 2002 року Закону України «Про Товариство Червоного Хреста України») не тільки на території держави, а й за її межами (Цимбалюк, 2009: 56–59).

Варто зазначити, що саме в це період часу благодійна діяльність ТЧХУ набула найактуальніших рис, зокрема виникає програма – «Медико-соціальна допомога людям похилого віку та інвалідам» (2000 р.), що створена у зв'язку з економічною кризою, у якій найбільше страждали малозахищені верстви населення: інваліди, люди похилого віку, які залишилися проживати свій вік самотніми, і малозабезпечені. «Створення медико-соціального центру Червоного Хреста для надання послуг «престарілим, самотнім людям» серед верств населення – ця програма реалізується через Німецький Червоний Хрест, що передбачає обладнати медико-соціальний центр устаткуванням, забезпечити медичною апаратурою, медикаментами та приладами, щоб доглядати лежачих хворих, літніх людей, малозабезпечених пенсі-

онерів, безпритульних, дітей, багатодітні сім'ї з низькими прибутками, осіб, які знаходяться в еміграційних центрах, біженців. Через те програма передбачає здійснення патронажу та забезпечення хворих і членів їхніх сімей санітарно-гігієнічними й продуктовими наборами, організацію благодійних пунктів харчування, оплати лікування найбільш соціально незахищених громадян (Завулічна, 2021: 39–42).

Таким чином, Червоний Хрест України разом із зарубіжними колегами намагається внести в самотнє й обездолене життя літніх людей промінець радості.

В обсязі аналізу благодійності соціальних фондів варто увагу приділити Міжнародному благодійному фонду «Карітас України», який входить в одну з найбільших міжнародних мереж благодійних організацій у світі та Європі. Фонд проводить низку Всеукраїнських благодійних акцій: «Різдвяна свічка» через розповсюдження благодійних свічок, які декорують люди з інвалідністю, збирає кошти на допомогу дітям-сиротам і малюкам із сімей, які опинилися в кризі; Всеукраїнська благодійна акція «Шкільний портфелік» не лише збирає кошти для забезпечення дітей із багатодітних і кризових сімей усім необхідним до початку навчального року, а й створює атмосферу свята для підопічних Карітасу.

Одним із ключових напрямів роботи Міжнародного благодійного фонду «Карітас України» з 1999 р. стала Всеукраїнська соціальна програма «Домашня опіка», яка є найефективнішою не тільки в Україні, а й за її межами (Франції, Австрії та Німеччини) і передбачає надання соціальної допомоги вдома для самотніх літніх і людей з обмеженими фізичними можливостями, паліативних хворих, людей з ВІЛ/СНІД, тяжкохворих людей, їхніх сімей та опікунів. З 2020 р. працює 12 центрів у містах України (у Бориславі, Дніпрі, Дрогобичі, Івано-Франківську, Києві, Коломиї, Краматорську, Львові, Одесі, Тернополі, Харкові, Чорткові), в обов'язок яких входить надання опіки соціальних працівників, медсестри, психолога вдома, які допомагають людям у побуті (прибирають удома, купують продукти, готують їсти, годують); допомагають зі сплатою комунальних платежів, забирають брудну білизну на прання, повертають чистою та випрасуваною; надають реабілітаційне обладнання: ходунки, візки, милиці, туалетні крісла, протипролежневі матраци тощо. Учасники проекту завжди знаходять час просто поспілкуватися, підтримати, разом із підопічними згадати приємні моменти й те, заради чого варто жити.

Очевидно, що «Домашня опіка» являє собою системну соціальної роботи з людьми похилого віку на безоплатній основі (Сайт Міжнародного благодійного фонду «Карітас України»).

Міжнародний благодійний фонд «Фонд Олександра Фельдмана» – одна з найбільших благодійних організацій в Україні: у 2007 р. увійшов у ТОП-5 найбільших благодійних фондів країни. Так, у 2014 р. Фонд спільно з Товариством Червоного Хреста України почав гуманітарну волонтерську програму «Простягни руку допомоги», мета якої – усебічна допомога мирним жителям, які постраждали в результаті війни. У результаті цієї програми в зону АТО доставлено понад 20 т гуманітарної допомоги (у тому числі медикаменти, продукти харчування, одяг і предмети першої необхідності). Найбільш масштабні програми благодійності фонду спрямовані на психосоціальну реабілітацію людей з особливими потребами; зооохист та охорону природи; екоосвіту, розвиток дитячої творчості та спорту; пропаганду здорового способу життя й толерантності. Тобто благодійна діяльність Фонду створює умови для здійснення соціальної роботи з дітьми, дорослими, що хворіють на важкі хвороби, з людьми похилого віку через проведення безкоштовних виїздів на природу, організацію там активного спілкування (Сайт Фонду Олександра Фельдмана).

З початком Революції Гідності й зовнішньої агресії Сходу роль благодійних соціальних фондів змістилася в бік допомоги в забезпеченні обороноздатності держави. Саме в період 2014 р. можна вважати знаковим для розвитку благодійних соціальних фондів, серед них – Благодійний фонд «Повернись живим», «Армія SOS», «Миротворці України», «Народний тил» тощо, які спрямовували свою роботу на надання допомоги учасникам Революції Гідності й подальшим діям, які відбуваються на Сході України. Основною метою цих фондів була ініціатива, спрямована на підтримку малозабезпечених, хворих, людей похилого віку, багатодітних сімей, безпритульних, які постраждали внаслідок незвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру, дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції, у результаті соціальних конфліктів, нещасних

випадків, а також жертв злочинців, біженців. Варто відзначити, що благодійні соціальні фонди цього напрямку надавали благодійну допомогу Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади під час дії особливого періоду, правових режимів чи воєнного стану, проведення антитерористичних операцій (Яновська, 2017: 24–29).

Висновки. У наші дні благодійність є формою соціальної діяльності, яка проявляється в любові до ближнього, у жертвності, у допомозі нужденним, у доброті до всього навколишнього, що безпосередньо відображається в конкретних діях і вчинках людей, які безпосередньо займаються сферою цієї діяльності. Саме благодійна соціальна сфера має стати основою формування нової аксіології українського суспільства. Для цього необхідно не просто функціонувати у світі за відповідною схемою, а й направляти частину своєї практичної діяльності на розвиток гуманістичної свідомості суспільства та формування морально розвиненої самосвідомості. Саме благодійність є тим ключем, що дасть можливість не втратити істинної людської самобутності. Сучасне суспільство має викоринювати етику споживання й запроваджувати всі елементи дійсної моральності, де б людина з дитячого садочка формувалася за принципами людяності. Для цього необхідна обов'язкова діяльність громадських організацій, розвиток благодійних фондів. Саме їхня робота має активний характер і спрямована на реалізацію програм для виховання гуманістичного суспільства з усвідомленням необхідності формування практичних навичок до життя й допомоги нужденним за принципом відповідальності.

Відомі Українські благодійні організації – Українське товариство Червоного Хреста, Міжнародний благодійний фонд «Карітас України», Міжнародний благодійний фонд «Фонд Олександра Фельдмана» та Благодійний фонд «Повернись живим», «Армія SOS», «Миротворці України», «Народний тил» тощо, які спрямовували свою роботу на надання допомоги учасникам Революції Гідності й подальшим діям, що відбуваються на Сході України, зокрема людям похилого віку, створюють умови для проведення системної повсякденної соціальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сайт Міжнародного благодійного фонду «Карітас України». Всеукраїнська соціальна програма «Домашня опіка та охорона здоров'я». URL: <http://caritas.ua/diyalnist/domashnya-opika-ta-ohorona-zdorovya> (дата звернення: 10.07.2021).
2. Житник М. М. Благодійність в соціально-філософській ретроспективі та перспективі. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Політологія. Соціологія. Право»*. 2014. Вип. 3/4 (23/24). С. 21–27. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/17106/1/03_Zhytnyk.pdf (дата звернення: 10.07.2021).

3. Завуличнв І. І. Благодійна діяльність поза державних організацій Товариства Червоного Хреста незалежної України. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної конференції. Львів, 2021. С. 39-42.

4. Сербін Р. А. Історико-правові аспекти розвитку благодійної діяльності. *Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія»* : збірник наукових праць / редкол. : С. В. Ківалов (голов. ред.), М. В. Афанасьєва (заст. голов. ред.), Ю. П. Аленін та ін. ; відп. за вип. М. В. Афанасьєва, МОН України, НУ ОЮА. Одеса : Юрид. л-ра, 2014. Т. 15. С. 321–327.

5. Сичова В. В., Полонець Т.С. Благодійна діяльність як основа соціальної роботи. *SOCIOПРОСТІР* : міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2020. № 9 (дата звернення: 10.07.2021).

6. Сайт Фонду Олександра Фельдмана. URL: <https://feldman.fund/> (дата звернення: 10.07.2021).

7. Цимбалюк М. Символ гуманності та співчуття. *Вісник Червоного Хреста України*. 2009. № 2. С. 56–59.

8. Яновська О. Інституалізація волонтерського руху в Україні: безпековий вимір. *Вісник НТУУ КПІ. Серія «Політологія. Соціологія. Право»*. 2017. Випуск 1/2 (33/34). С. 24–29.

REFERENCES

1. Sayt Mizhnarodnoho Blahodiynoho fondu Karitas-Ukrayiny . Vseukrayins'ka sotsial'na prohrama «Domashnya opika ta okhorona zdorov'ya».[«All-Ukrainian social program «Home care and health care»]. URL: <http://caritas.ua/diyalnist/domashnya-opika-ta-ohorona-zdorovya> (data zvernennya 10.07.2021).

2. Zhytnyk M. M. Blahodiynist' v sotsial'no-filosofskiy retrospektyvi ta perspektyvi. [Charity in socio-philosophical retrospect and perspective] *Visnyk NTUU «KPI»*. Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo. Vyp. 3/4 (23/24) 2014. S. 21–27. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/17106/1/03_Zhytnyk.(data zvernennya 10.07.2021) [In Ukrainian].

3. Zavulichn I.I. Blahodiyna diyal'nist' poza derzhavnykh orhanizatsiy Tovarystva Chervonoho Khresta nezalezhnoyi Ukrayiny. [Charitable activity outside the state organizations of the Red Cross Society of independent Ukraine]. *Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoyi konferentsiyi «Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku suchasnoyi pedahohiky ta psykholohiyi» L'viv 2021*. S. 39–42 [In Ukrainian].

4. Serbin R. A. Istoryko-pravovi aspekty rozvytku blahodiynoyi diyal'nosti.[Historical and legal aspects of the development of charitable activities.] *Naukovi pratsi Natsional'noho universytetu «Odes'ka yurydychnoyi akademiya»*: zb. nauk. pr./ redkol.: S. V. Kivalov (holov. red.), M. V. Afanas'yeva (zast. holov. red.), YU. P. Alenin [ta in.] ; vidp. za vyp. M. V. Afanas'yeva, MON Ukrayiny, NU OYUA. Odesa: Yuryd. l-ra, 2014. T. 15. S. 321–327 [In Ukrainian].

5. Sychova V. V, Polonets' T.S. Blahodiyna diyal'nist' yak osnova sotsial'noyi roboty [Charitable activity as a basis of social work] «SOCIOПРОСТІР: mizhdystyplinarnyy elektronnyy zbirnyk naukovykh prats' z sotsiolohiyi ta sotsial'noyi roboty», № 9 (2020) / (data zvernennya 10.07.2021) [In Ukrainian].

6. Sayt Fondy Oleksandra Fel'dmana [Alexander Feldman Foundation website]. URL: <https://feldman.fund/> (data zvernennya 10.07.2021) [In Ukrainian].

7. Tsymbalyuk M. Symvol humannosti ta spivchuttya. [Symbol of humanity and compassion] *Visnyk Chervonoho Khresta Ukrayiny*. – 2009. № 2. S. 56–59 [In Ukrainian].

8. Yanovs'ka O. Instytualizatsiya volonters'koho rukhu v Ukrayini: bezpekovyy vymir. [Institutionalization of the volunteer movement in Ukraine: security dimension]. *Visnyk NTUU KPI. Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo. Vypusk 1/2 (33/34) 2017*. S. 24–29 [In Ukrainian].

УДК 37.014.3:373.5.011.33(477)«20»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-25>

Алла ЗАГОРОДНЯ,
orcid.org/0000-0003-2418-1670
доктор педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) *z_alla@i.ua*

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (2011–2017 РР.)

Стаття присвячена огляду основних аспектів траєкторії руху проектування профільного навчання старшокласників в Україні (2011–2017 рр.). Представлена таблична деталізація основних таких законодавчих програм і документів і їх основних положень, які розроблені й утілюються на державному рівні у 2011–2017 рр., як-от: Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.); Концепція профільного навчання у старшій школі (2013 р.); Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.); Концепція Нової української школи (2016 р.); оновлена редакція Закону України «Про освіту» (2017 р.); Проект Типового навчального плану для 10–11 класів (2017 р.); Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2018 р.) тощо. Подано розлогу характеристику авторського визначення поняття «профільне навчання». Доведено, що проектування змісту профільного навчання старшокласників відбувається на засадах системного, особистісно-орієнтованого, комплексного, інтегративного, психосоціального, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного, синергетичного, рефлексійного, середовищного, проектно-орієнтованого підходів, які є сукупністю таких, що не суперечать одне одному. У ході дослідження зосереджено увагу на реалізації компетентнісного та проектно-орієнтованого підходу, де головним у цьому плані є проектування й розроблення інноваційного змісту профільного навчання старшокласників за відповідними спеціалізаціями. Охарактеризовано фактори впливу на проектування профільного навчання старшокласників. Визначено перспективні напрями модернізації ланки загальної середньої освіти, що сприятимуть ефективному проектуванню профільного навчання учнів старшої школи.

Ключові слова: проектування, профільне навчання, старшокласники, нормативні документи, заклади загальної середньої освіти.

Alla ZAHORODNIA,
orcid.org/0000-0003-2418-1670
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher at the Department of History and Philosophy of Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) *z_alla@i.ua*

DESIGN OF THE CONTENT OF PROFILE EDUCATION IN SENIOR CLASSES OF SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE (2011–2017)

The article is devoted to the review of the main aspects of the trajectory of the design of profile education of high school students in Ukraine (2011–2017). The tabular detailing of the main legislative programs and documents and their main provisions, which were developed and implemented at the state level in 2011–2017, is presented, such as: State standard of basic and complete general secondary education (2011); “The concept of profile education in high school” (2013); Decree of the President of Ukraine “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021” (2013); “Concept of the New Ukrainian School” (2016); updated version of the Law of Ukraine “On Education” (2017); “Draft Standard Curriculum for Grades 10–11” (2017); “Draft conceptual framework for reforming vocational education in Ukraine” Modern vocational education (2018) and others. An extensive description of the author's definition of the concept of “profile education” is given. It is proved that designing the content of profile education of high school students is based on: systemic, personality-oriented, complex, integrative, psychosocial, axiological, culturological, acmeological, competence, activity, synergetic, reflection, environmental, project-oriented approaches. that do not contradict each other. The study focused on the implementation of a competency-based and project-oriented approach, where the main in this regard is the design and development of innovative content for profile education of high school students in relevant specializations. Factors influencing the design of profile education for high school students are described. Perspective directions of modernization of general secondary education have been identified, which will contribute to the effective design of profile education of high school students.

Key words: designing, profile education, high school students, regulations, general secondary education institution.

Постановка проблеми. Необхідність здійснення трансформаційних зрушень у всіх сферах суспільного життя в Україні XXI століття й розвиток техніки і технологій висувають низку нових вимог до особистості. Зосереджується увага на підготовці фахівців нового покоління майбутніх фахівців, здатних до критичного та креативного мислення, конструктивної діяльності, самонавчання, саморозвитку й самовдосконалення, уміння ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, технічними пристроями, штучним інтелектом, тощо. Відтак удосконалення лише змісту освіти вже недостатньо.

Означене зумовлює необхідність його проєктування на нових методологічних засадах, інноваційних підходах, урахуваючи запити людини та суспільства загалом, перспективи цивілізаційного розвитку, розвиток науки й технологій, проблеми сучасної освіти та реалії життя. Особливо це стає актуальним для профільного навчання старшокласників, адже саме школа є базовим шаблоном у системі освіти, яка повинна готувати особистість майбутнього фахівця до активної предметноперетворювальної діяльності в умовах постійного стрімкого розвитку високотехнологічного суспільства.

У такий спосіб надзвичайно важливим при здійсненні таких змін є глибокий аналіз витоків становлення проблеми проєктування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України з точки зору предметно-історичного погляду на постановку цієї проблематики, а також виокремлення основних віх (2011–2017 рр.), у яких простежується ієрархія кульмінації проблеми проєктування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України.

Аналіз досліджень. Проблема ініціювання проєктування профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України була й досі залишається предметом досліджень багатьох науковців, а саме: проєктування змісту профільного навчання старшокласників (В. Вдовиченко, М. Корець, О. Коберник, А. Тарара); теорія і методика навчання учнів старшої загальноосвітньої школи (М. Піддячий, А. Терещук); термінологічне поле профільного навчання (С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський); вивчення рівнів, форм і видів профільного навчання (О. Бугайов, Н. Ничкало, І. Унт, О. Ярошенко); закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, М. Солдатенко й ін.); диференціація змісту навчання школярів і профільна підготовка (Г. Авчіннікова, О. Барановська, Г. Васьківська, С. Дятленко, С. Закі-

рова); державна освітня політика щодо організації профільного навчання й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Березівська); соціально-професійний вибір учнів (М. Піддячий); концептуальні ідеї розвитку профільного навчання в системі національної освіти (Т. Мачача); Організаційно-педагогічне проєктування профільного навчання як профорієнтації (О. Козійчук) та ін.

Мета статті впливає з постановки наукової проблеми й огляду основних аспектів траєкторії руху проєктування профільного навчання старшокласників в Україні (2011–2017 рр.).

Виклад основного матеріалу. З метою всебічного розгляду проблеми дослідження доцільно виокремити ключові поняття досліджуваної проблеми та представити їх психолого-педагогічне осмислення. Отже, педагогічне проєктування варто розглядати як алгоритм висування та прогностичного обґрунтування й визначення місії, цілей, змісту, завдань, методів, засобів та організаційних форм навчання й розвитку учнів (Тарара, Мачача, Туташинський, Вдовченко, 2019: 8).

Проєктування змісту профільного навчання старшокласників трактуємо як процес створення або модернізації вже наявних умов процесу виховання й навчання, що мають відповідати потребам, інтересам, нахилам і здібностям учнів з метою їх мотивації до вибору старшокласниками майбутньої професії.

Під поняттям «профільне навчання» розуміємо вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання (Загородня, 2020: 17).

До завдань профільного навчання відносимо такі: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпеченні умов для їхнього життєвого й професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою та професійною освітою відповідно до обраного профілю (Загородня, 2020: 17; Загородня, 2021: 202).

З метою вибудови ефективної траєкторії руху в контексті досліджуваної тематики варто виокремити найбільш значущі проблеми загальної середньої освіти, що стали поштовхом до проектування змісту профільного навчання старшокласників у 2011–2017 рр.

Отже, необхідність проектування профільного навчання старшокласників зумовлюють такі фактори: надмірно затеоретизований зміст навчальних програм і підручників, як наслідок, непрактичність здобутих знань, умінь і навичок учнів для застосування їх у буденному житті; перехід до постіндустріального суспільства; глобалізм і динамізм трансформаційних процесів; європейська інтеграція України; зміна ідеології держави; ринкові реформи; зміни на ринках праці, товарів і

послуг; зміна педагогічної парадигми; підвищення запитів і вимог щодо якості освіти, тощо (Тарара, Мачача, Туташинський, Вдовченко, 2019: 11).

Усе вищезазначене актуалізувало переосмислення концептуальних положень щодо профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України у 2011–2017 рр. і спричинило процес реформування галузі середньої загальної освіти шляхом прийняття й уведення в дію нових нормативно-правових документів, що регулюють діяльність системи загальної середньої освіти.

Варто зазначити, що здійснення проектування змісту профільного навчання старшокласників відбувається на засадах: системного, особистісно-орієнтованого, комплексного, інтегративного,

Таблиця 1

Основні законодавчі програми й документи, які розроблені й утілюються на державному рівні у 2011–2017 рр.

№ з/п	Назва законодавчого документа	Рік прийняття (оновлення редакції)	Основні положення
1	Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти	2011 рік	– навчання на принципах індивідуалізації, патріотизму, розвитку критичного мислення; – зміна циклів навчання (адаптаційний (5–6 класи), базове предметного навчання (7–9 класи); – зменшення кількості тижневих годин для реалізації інваріантного складника до 18 годин на тиждень
2	Концепція профільного навчання	2013 рік (оновлена редакція)	– реалізація принципу особистісно-орієнтованого навчання; – зміна моделей навчання (внутрішньошкільна та зовнішньошкільна); – запровадження курсу «Профільні проби»
3	Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»	2013 рік	– модернізація мережі закладів професійної освіти, яка передбачає оптимізацію малокомплектних закладів з контингентом учнів менше 300 осіб шляхом приєднання їх до більш потужних; – упровадження державних стандартів з конкретних робітничих професій на модульно-компетентнісній основі
4	Концепція Нової української школи	2016 рік	– запровадження інтегрованого та проектного навчання учнів, нової моделі оцінювання знань учнів (Свідоцтво досягнень); – структурування профільної середньої школи в 2 цикли навчання: 10 клас (1 цикл), 11–12 цикли (2 цикл)
5	Закон України «Про освіту»	2017 р. (оновлена редакція)	– перехід школи на трирівневу систему навчання: базова середня освіта – 5 років (гімназії), профільна середня освіта (ліцеї та заклади професійної середньої освіти)
6	Проект Типового навчального плану для 10–11 класів	2017 рік	– скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантного складника) з 22 до 9, що дає можливість школі визначити свій профіль і поглиблено викладати обрані предмети; – самостійний вибір школами й учнями профілю навчання; – можливість для шкіл створювати власні «спекурси» для поглиблення профільного навчання.

Авторська розробка

психосоціального, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного, синергетичного, рефлексійного, середовищного, проектно-орієнтованого підходів, які є сукупністю таких, що не суперечать одне одному.

У зв'язку з тим що означене дослідження порушує проблему змісту й методичного спрямування проектування профільного навчання старшокласників, доцільно зупинитися на важливості застосування компетентнісного та проектно-орієнтованого підходу в профільному навчанні старшокласників.

У загальному розумінні В. Карпенко трактує проектно-орієнтований підхід як напрям, націлений на отримання учнем тих знань, що будуть використані на практиці та задля створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам учнів і завданням, що вони ставлять перед собою (Карпенко, 2012: 129).

За визначенням Л. Хоружої, компетентність нині стосується не тільки змісту освіти, а й передбачає формування в молоді певних навичок для життя й діяльності в соціальній сфері суспільства (Хоружа, 2007).

У межах дослідження реалізацію компетентнісного та проектно-орієнтованого підходу ми вбачаємо в спрямованості освітнього процесу за спеціалізаціями кожного окремого профілю навчання. Головним у цьому плані є проектування та розроблення інноваційного змісту профільного навчання старшокласників за відповідними спеціалізаціями. Кінцевою метою профільного навчання за цим змістом має бути сформована предметна проектно-орієнтована компетентність за обраними старшокласниками спеціалізаціями.

Зосереджуючи увагу на законодавчих актах і нормативній базі щодо діяльності системи загальної середньої освіти та запровадження профільного навчання старшокласників, варто виокремити найбільш значущі. Нижче представлена таблична

деталізація основних законодавчих програм і документів, які розроблені й утілюються на державному рівні у 2011–2017 рр. (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011; Концепція профільного навчання, 2013; Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013; Концепція Нової української школи, 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Проект Типового навчального плану для 10–11 класів, 2017).

Перспективними напрямками в контексті проектування профільного навчання старшокласників є прийняття й уведення в дію у 2018 р. Колегією Міністерства освіти і науки Проекту концептуальних засад реформування профільного навчання «Сучасна професійна освіта», мета якого полягає у створенні ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складника сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості впродовж життя відповідно до її інтересів і потреб економіки України (Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта», 2018).

Висновки. Отже, розглянуті сутність, зміст, мету, завдання, концептуальні підходи організації, структуру, теоретичні й практичні аспекти траєкторії руху проектування профільного навчання учнів старшої школи в Україні (2011–2017 рр.), дали змогу окреслити змістове наповнення основних законодавчих програм і документів, які розроблені й утілюються на державному рівні та регулюють діяльність системи загальної середньої освіти, також визначити перспективні напрями модернізації ланки загальної середньої освіти, що сприятимуть ефективному проектуванню профільного навчання учнів старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.
2. Загородня А. А. Профільна школа в Україні у 2011–2017 рр. XXI століття: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2021. № 35. С. 202–206.
3. Загородня А. А. Профільне навчання як форма радикальної диференціації навчання. *Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2020. № 2 (35). С. 17–22. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02>.
4. Про освіту : Закон України від 28.09.2017 № 2145-VIII. ВВР України. 2017.
5. Карпенко В. І. Проектно-орієнтований підхід до управління в освіті. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2012. № 1 (34). С. 128–132.
6. Концепція Нової української школи (колегія МОН від 27.10.2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Концепція профільного навчання. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
8. Сучасна професійна освіта : Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>.

9. Проект Типового навчального плану для 10–11 класів. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT2952>
10. Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі : монографія / А. Тарара, Т. Мачача, В. Туташинський, В. Вдовченко. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.
11. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.
12. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Серія «Психологія. Педагогіка»* : збірник наукових праць. Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. 202 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Zahorodnia A. A. Profilna shkola v Ukraini u 2011–2017 rr. XXI stolittia: teoriia i praktyka, dosvid, problemy, perspektyvy [Profile school in Ukraine in 2011–2017 of the XXI century: theory and practice, experience, problems, prospects]. *Naukovyi zbirnyk «Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka»*, № 35. 2021. S. 202–206 [in Ukrainian].
3. Zahorodnia A. A. Profilne navchannia yak forma radykalnoi dyferentsiatsii navchannia [Profile education as a form of radical differentiation of training]. *«Pedahohichni nauky»*, m. Zaporizhzhia, № 2 (35). 2020. S. 17–22. DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «About education»] № 2145-VIII vid 28.09.2017, VVR, 2017 [in Ukrainian].
5. Karpenko V. I. Proektno-orientovanyi pidkhid do upravlinnia v osviti [Project-oriented approach to management in education]. *Visnyk NTUU«KPI». Filosofii. Psykholohiia. Pedahohika* : zbirnyk naukovykh prats. 2012. № 1(34). S. 128–132 [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly (kolehiia MON vid 27.10.2016) [Concept of the New Ukrainian School (MES Board dated October 27, 2016)]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
7. Kontsepsiia profilnoho navchannia [The concept of specialized training]. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm> [in Ukrainian].
8. Proiekt kontseptualnykh zasad reformuvannia profesiinoi osvity Ukrainy «Suchasna profesiina osvita» [Draft conceptual framework for reforming vocational education in Ukraine «Modern vocational education»]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proiekt-kontseptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita> [in Ukrainian].
9. «Proekt Typovoho navchalnoho planu dlia 10-11 klasiv» [Draft Standard Curriculum for Grades 10–11]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT2952> [in Ukrainian].
10. Tarara A., Machacha T., Tutashynskyi V., Vdovchenko V. Proiektuvannia zmistu profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli : monohrafiia [Designing the content of profile education of technologies in high school: monograph]. K.: KONVI PRINT, 2019. 160 [in Ukrainian].
11. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013. [Presidential Decree «On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021» of June 25, 2013 No. 344/2013] (2013, June 25) [in Ukrainian].
12. Khoruzha L. L. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: retrospektyvnyi pohliad na rozvytok idei [Competence approach in education: a retrospective look at the development of the idea]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka* : zbirnyk naukovykh prats. K. : KMPU imeni B.D. Hrinchenka, 2007. № 7. (Serii «Psykholohiia. Pedahohika»). 202 [in Ukrainian].

УДК 378.147:796.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-26>**Ірина КВАСНИЦЯ,***orcid.org/0000-0003-1718-3301**викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту**Хмельницького національного університету**(Хмельницький, Україна) irishakvas@gmail.com***Борис КОРОЛЬОВ,***orcid.org/0000-0001-9543-9572**старший викладач кафедри фізичного виховання**Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана**(Київ, Україна) bobking@meta.ua***Олена ЛЯШЕНКО,***orcid.org/0000-0001-2759-9345**старший викладач кафедри фізичного виховання**Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана**(Київ, Україна) martalla1967@meta.ua*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ІЗ ВИДУ СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена моделі формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту у закладах вищої освіти. Слід зауважити, що ефективність професійної діяльності майбутнього тренера-викладача з виду спорту, конкурентоздатність та кар'єрний розвиток залежать від рівня сформованих професійних, спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей, здатності гнучко реагувати на мінливі умови ринку праці, що формують його професійну мобільність. Саме професійна мобільність є однією з важливих характеристик, яка необхідна особистості фахівця фізичної культури та спорту для успішної самореалізації та кар'єрного зростання, її відсутність призводить до неможливості гнучкої орієнтації в змінних професійних умовах. Сформованість професійної мобільності у майбутнього тренера-викладача з виду спорту сприятиме підвищенню його конкурентоспроможності, трудової мотивації і в майбутньому – ефективності його праці за рахунок забезпечення своєї зайнятості на ринку послуг та впевненості у її збереженні. З огляду на актуальність проблеми вважаємо за доцільне створити структурну модель формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту у закладах вищої освіти. Під час побудови моделі враховували сучасні вимоги до якості надання освітніх послуг, актуальні потреби підготовки майбутніх фахівців фізкультурно-спортивного напрямку, здатних до виконання професійної діяльності. У статті здійснено аналіз науково-теоретичних підходів до педагогічного моделювання, на основі якого подається характеристика експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту. Автор розкриває принципи побудови моделі, визначає зміст та організаційну структуру кожного з елементів моделі, сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, критерії та показники сформованості професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту, етапи формування, які зумовлюють її результативність за відповідних умов.

Ключові слова: професійна мобільність, моделювання, модель формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту, компоненти структурної моделі.

Iryna KVASNYTSYA,*orcid.org/0000-0003-1718-3301**Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sport**Khmelnyskyi National University**(Khmelnyskyi, Ukraine) irishakvas@gmail.com***Borys KOROLOV,***orcid.org/0000-0001-9543-9572**Assistant Professor at the Department of Physical Education**Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman**(Kyiv, Ukraine) bobking@meta.ua*

Olena LIASHENKO,

orcid.org/0000-0001-2759-9345

*Assistant Professor at the Department of Physical Education
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
(Kyiv, Ukraine) martalla1967@meta.ua*

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPORTS COACHES-TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the model of professional mobility formation of future sports coaches-teachers in higher educational establishments. It should be noted that efficiency of professional activity of future sports coaches-teachers, competitiveness, and career growth depend on the level of formation of his professional, special knowledge, skills, competences, ability to flexibly respond to changeable conditions of the labour market, which form his professional mobility. Professional mobility is one of the important characteristics needed for a personality of a specialist in physical culture and sport for successful self-realization and career growth. Its absence leads to impossibility of a flexible orientation under changeable professional conditions. Formation of professional activity of future sports coach-teacher promotes his competitiveness, labour motivation, and, further on, efficiency of his work due to assurance of his employment in the services market and confidence in its retention. Given the topicality of the issue, we consider it to be reasonable to create a structure model of formation of professional mobility of future sports coaches-teachers in higher educational establishments. When designing the model, we took into account present-day requirements to providing educational services, urgent needs in training of future specialists in physical culture and sports field who would be able to carry out professional activity. The article presents the analysis of academic and theoretical approaches to pedagogical modelling. Based on the analysis of academic and theoretical approaches to pedagogical modelling, characteristics of the experimental model of formation of professional mobility of future sports coaches-teachers is given. The author reveals principles of the model structure, defines the content and organizational structure of model's each element, totality of logical, functionally related components, criteria and indices of the level of formation of professional mobility of future sports coaches-teachers, stages of formation that stipulate its efficiency under certain conditions.

Key words: *professional mobility, modelling, model of formation of professional mobility of future sports coaches-teachers, components of the structure model.*

Постановка проблеми. В умовах сучасності одним з провідних факторів розвитку освіти виступає зміст, який визначається потребами особистості й держави, рівнем розвитку науки, основними тенденціями розвитку суспільства. При цьому сфера освітніх послуг має відповідати й на виклики ринку праці, а результативність проведення тих чи інших освітніх реформ слід оцінювати, зокрема, й за показниками стану ринку праці та зайнятості. Саме кон'юнктура ринку праці об'єктивно вимагає від особистості всебічного розвитку, який забезпечував би конкурентоспроможність фахівця вже на початку його професійної діяльності, що стає гарантом його працездатності й самореалізації. Це пов'язано з тим, що конкуренція на ринку послуг, зокрема і на ринку фізкультурно-спортивних послуг, щороку зростає (Хазова, 2011: 164).

Нині в усіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості особистості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові фактори, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до спілкування, соціально активних дій, здатність швидко адаптуватися до нових умов, та інші якості, які визначають конкурентоздатність особистості та її професійну мобільність. Саме

сформована професійна мобільність майбутнього фахівця, його впевненість у працевлаштуванні та адаптація до мінливих економічних та професійних умов багато в чому залежать від набутої ним професійної освіти (Сушенцева, 2011: 130).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури доводить, що проблема формування різних видів мобільностей привертає все більше уваги науковців та дослідників. Так, у педагогіці проблеми підготовки професійно мобільних фахівців різних галузей, аспекти та умови формування професійної мобільності знайшли своє відображення у дослідженнях Є. Іванченко, Л. Амірової, Л. Сушенцевої, Л. Вороновської, Г. Рідкодубської, Н. Денисенко, О. Малишевського та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що натеper серед науковців різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери фізичної культури та спорту розглядали Н. Волянчук, Л. Сущенко, А. Сват'єв, Є. Павлюк, Н. Василенко та ін. Водночас звертає на себе увагу той факт, що професійна мобільність майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту, їх готовність до успішної професійної діяльності в умовах ринку праці та зайнятості більшістю дослідників розглядається фрагментарно у межах аргументації основної проблеми дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати змістові параметри експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання є важливим засобом педагогічних досліджень і передусім пов'язане з прийомом аналогії – узагальнення щодо подібності об'єктів на основі схожості їхніх властивостей. Узагальнено моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, в якому для одержання інформації про об'єкт вивчення, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт, система або структура, що мають певну відповідність з реальними явищами та замінюють оригінали для отримання узагальнених знань. Слід зауважити, що у сучасних наукових дослідженнях основна увага приділяється моделюванню прихованих внутрішніх властивостей об'єкта, тобто розглядається здатність моделі до відтворення і тим самим заміщення об'єкта вивчення (Лодатко, 2011: 341).

Метод моделювання є інтегративним, він дозволяє скоординувати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, іншими словами, поєднати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Під моделлю у педагогічній науці розуміється практично створена структура, система об'єктів або знаків, яка відтворює суттєві властивості системи-оригіналу, частину дійсності у спрощеній (схематизованій або ідеалізованій) і наочній формі. Модель є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту (Бондаренко, 2014: 74).

Модель формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту у закладах вищої освіти побудована з урахуванням основних положень теорії моделювання.

Методологічною основою проектування експериментальної моделі формування професійної мобільності тренера-викладача з виду спорту виступають такі принципи, як:

– принцип системності (викликаний багатогранністю феномена професійної мобільності, чисельністю внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначають його функціонування. Цей принцип зумовлює аналіз зв'язків у структурі навчально-виховного процесу ЗВО, виявлення особливостей змісту професійної підготовки майбутніх фахівців і їх взаємозв'язку з професійною мобільністю майбутнього фахівця; дозволяє розглядати формування професійної мобільності як педагогічну систему);

– принцип цілісності (означає досягнення єдності та відносної завершеності всіх компонентів педагогічного процесу і фактів, які до нього входять, тобто умов, що забезпечують його ефективність. Згідно з цим принципом, формування професійної мобільності розглядатиметься як щось розчленоване на окремі частини, що органічно інтегроване в єдине ціле);

– принцип професійної спрямованості (викликаний навчально-пізнавальною діяльністю здобувача освіти, яка реалізується шляхом формування цілісного образу фахівця та професійної діяльності майбутнього тренера-викладача з виду спорту. Принцип здійснюється за допомогою використання різних методів для надання процесу навчання професійної спрямованості, розвитку професійно значущих якостей та фахових здібностей тренера-викладача з виду спорту);

– принцип зв'язку теорії з практикою (передбачає чітке розуміння наукових відомостей та застосування практичних умінь, реалізується шляхом широкого використання активних методів навчання на аудиторних заняттях);

– принцип міждисциплінарної інтеграції (дозволяє розглянути систему формування професійної мобільності з позиції оптимізації освітнього процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів на основі міжпредметних зв'язків. Застосування інноваційних технологій дозволяє сформувати у здобувачів вищої освіти здатність до комплексного вирішення завдань фізкультурно-спортивної галузі на основі широкого інтегрування знань, отриманих під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін);

– принцип варіативності та вибору студентом власної освітньої траєкторії (поступове збільшення академічної свободи, вибір освітніх компонентів можна використовувати як резерв для формування у студентів професійних компетенцій із суміжних за профілем спортивної спрямованості видів діяльності, що забезпечують розвиток професійної мобільності).

З огляду на вищезазначені положення запропонована модель розглядається як цілісний педагогічний процес, спрямований на набуття здобувачами освіти знань, умінь і навичок та носить випереджальний характер особистісного та професійного розвитку, самореалізації майбутніх учасників професійної діяльності.

Методологічно-цільовий компонент моделі виконує функцію наукового обґрунтування, відображає запланований результат через цільову спрямованість (мету та завдання, методологічну базу дослідження), віддзеркалює зовнішні (вимоги

ринку праці, що висуваються до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, соціальне замовлення, стандарти вищої освіти) та внутрішні (особистісні та професійні якості тренера-викладача з виду спорту) чинники. Мета формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту у закладах вищої освіти реалізується через виконання зазначених у моделі завдань: орієнтацію освітнього процесу на формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача для подальшої ефективної професійної діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці; розвиток мотивації бути мобільним, успішним; формування професійної спрямованості особистості; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення, саморозвитку. Прогностична функція процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця дозволяє спрогнозувати результат, передбачити шляхи ймовірного розвитку зазначеного процесу, забезпечує можливість досягнення здобувачем підсумкових результатів навчання, формує усвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності, готовність особистості до ефективної адаптації на сучасному ринку праці та конкурентоспроможності. Методологічно-цільовий блок педагогічної моделі інтегрує й орієнтує на досягнення результату та є основою для структурування кожного етапу формування професійної мобільності.

Змістово-процесуальний компонент структурної моделі охоплює структурні компоненти, дидактичне забезпечення, зміст, форми, методи і засоби формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту у закладах вищої освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту розглядається як сформована потреба у професійній мобільності, прагнення до постійного пізнання, накопичення знань з майбутньої професійної діяльності; наявність мотивів позитивного ставлення до широкого спектра видів майбутньої професійної діяльності; визначає упевненість майбутніх тренерів-викладачів у змісті отриманих знань для успішного працевлаштування та адаптації за фахом, а за необхідності зміни виду професійної діяльності; вмотивованість на досягнення успіху у майбутній професійній діяльності (прагнення професійного зростання, кар'єрного росту); здатність до самомотивації професійного розвитку та самовдосконалення, самоосвіти; формування системи особистісних цінностей, що відповідають соціально значущим орієнтирам.

Когнітивний компонент характеризується сукупністю накопичених знань щодо сутності та особливостей різних видів професійної діяльності; спрямований на вивчення фахових та професійно орієнтованих дисциплін; репрезентує розвиток професійних умінь і навичок; характеризується прагненням до опанування якісно нових знань, що є необхідними тренеру-викладачу з виду спорту у професійній діяльності; потребою у професійній самореалізації.

Діяльнісний компонент професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту розглядається нами як наявність загальноновизнаних практичних професійних умінь; здатність до планування, структурування професійної діяльності; уміння визначати чіткі цілі; приймання нестандартних рішень для вирішення професійних завдань; уміння швидко адаптуватися у професійному середовищі; усвідомлення майбутнім тренером-викладачем необхідності розвитку власних професійних здібностей як гарантія успішності у професійній діяльності.

Рефлексивний компонент характеризується як здатність усвідомлювати власну діяльність і готовність до широкого спектра видів професійної діяльності, зміни виду професійної діяльності; готовність особистості мобілізувати внутрішній потенціал у професійній діяльності, орієнтація на досягнення успіху; активізація пізнавальної діяльності студентів на вирішення професійних завдань, самостійність, творчий підхід до професійної діяльності.

Діагностично-результативний компонент моделі забезпечує встановлення відповідності цілей процесу формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту. Зазначений компонент структурної моделі відображає оцінювання результатів відповідно до критеріїв і показників, що характеризують рівні сформованості: базовий, достатній, високий.

Зміст окреслених компонентів моделі передбачає поетапну її реалізацію. Комплексна реалізація складників моделі дозволяє досягти кінцевого результату – позитивної динаміки сформованості професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту у закладах вищої освіти.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що моделювання є одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки, що допомагає систематизувати знання стосовно досліджуваного явища чи процесу, передбачає шляхи опису і пізнання, формує структуру зв'язків між компонентами, відкриває можливість для більш глибокого проникнення в суть явища, для управління ними,

для виявлення шляхів покращення характеристик досліджуваних явищ і процесів. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у реалі-

зації спроектованої структурної моделі формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т., Липчанська Ю., Агєєва О. Напрями інноваційної діяльності у системі професійно-технічної освіти. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия «Педагогические науки»*. 2014. Вып. 48. С. 70–74.
2. Лодатко Є. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. 2011. Вип. 3 (1). С. 339–344.
3. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка : наук.-метод. журн.* 2011. Вип. 1. С. 129–136.
4. Хазова С. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки : монография. Майкоп : Адыгейский государственный университет. 2011. 371 с.

REFERENCES

1. Bondarenko T., Lypchanska Yu., Ahieieva O. Napriamy innovatsiynoi diyalnosti u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Directions of innovative activity in the system of vocational education]. *Uchenye zapysky Krymskoho inzhenerno-pedahohycheskoho universiteta*. 2014. Vyp. 48. Pp. 70–74 [in Ukrainian].
2. Lodatko Ye. Pedahohichni modeli, pedahohichne modeliuвання i pedahohichne vymiriuvannya: that is that? [Pedagogical models, pedagogical modelling and pedagogical measurement: that is that?]. *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii*. 2011. Vyp. 3 (1). Pp. 339–344 [in Ukrainian].
3. Sushentseva L. Profesiina mobilnist yak suchasna pedahohichna problema [Professional mobility as a modern pedagogical problem]. *Kreatyvna pedahohika*. 2011. Vyp. 1. Pp. 129–136 [in Ukrainian].
4. Khazova S. Razvytye konkurentosposobnosti spetsyalystov po fyzycheskoi kulture y sportu v protsesse professyonalnoi podhotovky [Development of the competitiveness of specialists in physical culture and sports in the process of professional training]: monohrafyia. Maikop: Adyheiskyi hosudarstvennyi unyversytet. 2011. 371 p. [in Russian].

УДК 316.61:159.9-051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-27>

Вікторія КОВАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7792-4653

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *kovalenkov811@gmail.com*

МОДЕЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ТВОРЧИХ ОБ'ЄДНАННЯХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти. Метою статті є наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях закладів позашкільної освіти. Структурно-функціональна модель передбачає спеціально організовану корекційно-педагогічну діяльність, здійснювану шляхом залучення дітей до гурткової роботи і спрямовану на соціалізацію та розвиток школярів з інтелектуальними порушеннями. У сфері соціалізації модель спрямована на засвоєння й відтворення соціального досвіду школярами з інтелектуальними порушеннями, формування ціннісних орієнтацій; у сфері розвитку – на формування знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до напрямку позашкільної освіти), розвиток здібностей. Структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти розглядається як складна цілісна система, яка представлена сукупністю таких взаємопов'язаних структурних компонентів, як цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний і результативно-аналітичний.

Цільовий компонент передбачає визначення мети й формулювання завдань, взаємозв'язок та опис усіх складників моделі. Змістовий компонент становить зміст освіти і є одним із основних засобів корекції розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями та їх соціалізації. Організаційно-процесуальний компонент моделі включає забезпечення організації освітньої діяльності, у якому виділені необхідні етапи й умови освітнього середовища закладу позашкільної освіти, що базуються на урахуванні модально-специфічних закономірностей психічної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями. Результативно-аналітичний компонент передбачає проведення проміжних і контрольних аналітичних процедур і досліджень результативності проведених заходів, оцінку рівня соціалізованості й динаміки розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: позашкільна освіта, творчі об'єднання, гурткова робота, інтелектуальні порушення, соціалізація.

Viktorii KOVALENKO,

orcid.org/0000-0002-7792-4653

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *kovalenkov811@gmail.com*

MODEL OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS TO CREATIVE ASSOCIATIONS OF AFTERSCHOOL EDUCATION

The article considers the problem of socialization and development of students with intellectual disabilities in creative associations of afterschool education. The purpose of the article is to substantiate scientifically the structural and functional model of socialization and development of students with intellectual disabilities in creative associations of afterschool educational institutions. The structural and functional model provides for specially organized correctional and pedagogical activities, carried out by involving children into group work and aimed at socialization and development of students with intellectual disabilities. In the field of socialization, the model is aimed at the assimilation and reproduction of social experience by students with intellectual disabilities, the formation of value orientations; in the field of development - for the formation of knowledge, skills, profile competencies (according to the direction of afterschool education), the development of abilities. The structural-functional model of socialization and development of students with intellectual disabilities in creative associations of afterschool education is considered as a complex holistic system, which is represented by a set of interconnected structural components: target, content, organizational-procedural and result-analytical.

The target component involves defining the goal and formulating tasks, the relationship and description of all components of the model. The content component is the content of education and is one of the main means of correcting the development of students with intellectual disabilities and their socialization. The organizational-procedural component of the model includes ensuring the organization of educational activities, which identifies the necessary stages and conditions of the educational environment of afterschool education, based on modal-specific patterns of mental activity of students with intellectual disabilities.

Key words: afterschool education, creative associations, hobby groups work, intellectual disorders, socialization.

Постановка проблеми. Залучення школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти сприяє їх соціалізації та розвитку особистості (Коваленко, 2020: 62). У цьому контексті Н. Мерфі, П. Карбоне (2008) зазначають, що участь дітей з інтелектуальними порушеннями (інтелектуальною недостатністю) у діяльності творчих об'єднань позашкільної освіти важлива для їхнього здоров'я, вона позитивно впливає на самооцінку, психоемоційний стан, створює умови для набуття соціальної компетентності, сприяє фізичному розвитку (Murphy, Carbone, 2008: 1060). Р. Каммінс, А. Лоу підкреслюють, що залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок і соціальній інтеграції (Cummins, Lau, 2003: 155). На думку Г. Кінга, М. Лоу, С. Кінга, П. Розенбаума, М. Кетрой, Н. Янг, залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до творчих об'єднань позашкільної освіти дає змогу розвивати соціальну компетентність цих дітей і міжособистісні стосунки, покращити «якість життя», забезпечити їх інтеграцію в суспільство (King, Law, King, Rosenbaum, Kertoy, Young, 2003: 77).

Разом із тим дослідженнями Д. Ебелс, Дж. Бурбайдж, П. Міннс встановлено, що діти з інтелектуальними порушеннями рідше залучаються до позашкільної освіти, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком (Abells, Burbidge & Minnes, 2008: 92). Л. Мандхенк, Л. Хермансон, Б. Наттерланд зауважують, що в дітей з інтелектуальною недостатністю є бажання залучатися до творчих об'єднань позашкільної освіти, але вони мають значно менше можливостей для цього порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком (Mundhenke, Hermansson & Natterlund, 2010: 135). Бар'єрами для залучення школярів з інтелектуальними порушеннями, на думку Н. Шилдз, А. Саннот, М. Барр, є нестійкість їхнього інтересу до участі в гуртковій роботі, суттєвий розрив у сформованих навичках порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком, недостатня участь батьків у вихованні дітей, підтриманні інтересу до діяльності у творчих об'єднаннях і такі особистісні бар'єри самих дітей, як поведінкові проблеми або дефіцит соціальних навичок (Shields, Synnot & Barr, 2012: 997).

У дослідженнях І. Тат'янчикової (Тат'янчикова, 2014: 167), В. Коваленко (Коваленко, 2020: 178) встановлено наявність у школярів з інтелектуальною недостатністю зниження рівня соціалізованості й порушення емоційно-особистісного розвитку, що негативно впливають на їх соціальну адаптацію. Отже, наявність модально-специфічних особливостей розвитку, що виявляється в дивергенції соціального та біологічного профілів розвитку, ускладненнях процесів розвитку й соціалізації цих дітей, обґрунтовує значущість розробки структурно-функціональної моделі соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

Аналіз досліджень. З метою підвищення рівня соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями нами розроблено структурно-функціональну модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

Аналіз дефініції «педагогічна модель» і «педагогічне моделювання» в літературі дає змогу вказати на наявність варіативних підходів до їх трактування. Наукове обґрунтування педагогічного моделювання здійснили С. Архангельський, В. Афанасьєв, В. Беспалько, А. Беляєва, М. Вартофський, П. Гальперін, Б. Гершунський, В. Давидов, О. Дахін, Н. Козирев, О. Козирева, С. Коновалов, О. Кочергін, В. Штофф та ін. В. Шинкарук у Філософському енциклопедичному словнику визначає модель як аналог (схему, структуру) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог слугує для зберігання й розширення інформації про оригінал, його властивості та структури, для перетворення його або управління ним (Філософський словник, 2002: 196). В. Штофф трактує модель так: «... це матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» (Штофф, 1963: 13). У свою чергу, педагогічне моделювання – це дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окре-

мих сторін навчально-виховного процесу в межах певного соціокультурного простору на загально-освітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях (Козирев, Козирева, 2015).

Мета статті – наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях закладів позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. При розробці структурно-функціональної моделі соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти ми спиралися на визначення педагогічної моделі В. Міхеєва: «Це модель педагогічної діяльності, у якій представлено задум прогнозованого результату, визначений його зміст, подано характеристику засобів та умов, необхідних для реалізації очікуваного результату, визначено суб'єктів діяльності» (Міхеєв, 1987: 23). Структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти передбачає спеціально організовану корекційно-педагогічну діяльність, здійснювану шляхом залучення дітей до гурткової роботи і спрямовану на соціалізацію й розвиток школярів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, у сфері соціалізації модель спрямована на засвоєння та відтворення соціального досвіду школярами з інтелектуальними порушеннями, формування ціннісних орієнтацій; у сфері розвитку – на формування знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до напрямку позашкільної освіти), розвитку здібностей.

Спираючись на результати експериментального дослідження та наукові праці А. Висоцької, вважаємо за доцільне виділити такі вимоги в процесі соціалізації дітей шкільного віку в позашкільній освіті: здійснення корекції спрямованості інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями й формування просоціальних ціннісних орієнтацій; формування ціннісних установок на соціальні об'єкти та ситуації; формування системи ситуативних соціальних установок як готовність до оцінювання й дій у конкретних умовах діяльності (Висоцька, 2012: 8).

Розробка структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти дала нам змогу логічно вибудувати корекційно-педагогічну діяльність. Метод моделювання дав нам змогу змістовно розкрити сутність моделі та продемонструвати її графічно (таблиця 1).

У дослідженні структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти розглядається як складна цілісна система, що представлена сукупністю таких взаємопов'язаних структурних компонентів, як цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний і результативно-аналітичний.

Цільовий компонент передбачає визначення мети й формулювання завдань, взаємозв'язок та опис усіх складників моделі. Мета структурно-функціональної системи – підвищення рівня розвитку й соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями на етапах адаптації, індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки шляхом залучення школярів до творчих об'єднань позашкільної освіти. У контексті дослідження мету розуміємо як ідеальний, запланований результат освітньої діяльності. Поставлена мета реалізовується через розв'язання таких завдань: у сфері соціалізації: розвиток когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного й діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості; у сфері розвитку: формування знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до напрямку позашкільної освіти), розвитку здібностей.

При побудові структурно-функціональної моделі ми спиралися на ідеї організаційного, діяльнісного, корекційного, особистісно-орієнтованого й терапевтичного підходів. Особистісно-орієнтований підхід передбачає урахування інтересів, здібностей і нахилів дитини при визначенні напрямку позашкільної освіти та профілю творчого об'єднання позашкільної освіти, він спрямовується на створення умов для становлення особистості дитини, її розвитку й соціалізації в цікавій і доступній дитині діяльності (художньо-естетичній, фізкультурно-спортивній, туристсько-краєзнавчій, еколого-натуралістичній тощо).

Діяльнісний підхід є системоутворювальною основою для розвитку та соціалізації школяра з інтелектуальними порушеннями, він спрямовується на створення умов у творчих об'єднаннях позашкільної освіти для здійснення активної цілеспрямованої діяльності, адже результати навчання, виховання й розвиток особистості досягаються в результаті діяльності, яка має бути цікавою для дітей з інтелектуальними порушеннями та успішною.

Організаційний підхід спрямовано на створення безпечного освітнього середовища, орієнтованого на реалізацію принципів, цілей, змісту позашкільної освіти, що забезпечує розвиток і

Структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти

Цільовий	<p>Мета: підвищення рівня розвитку й соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями на етапах адаптації, індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки шляхом залучення школярів до гурткової роботи позашкільної освіти</p>			
	<p>Завдання: у сфері соціалізації: розвиток когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного й діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості; у сфері розвитку: формування знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до напрямку позашкільної освіти та профілю творчого об'єднання), розвитку здібностей</p>		<p>Методологічні підходи: особистісно-орієнтований, діяльнісний, організаційний, корекційний, терапевтичний</p>	
	<p>Принципи: корекційної та практичної спрямованості, активності, інтеграції навчальних програм позашкільної освіти й тематичних модулів зі збагачення соціального досвіду школярів</p>			
Змістовий	Зміст навчання, виховання й розвитку			
	Модифіковані навчальні програми напрямів позашкільної освіти			
	Початковий рівень		Основний рівень	
	Відповідність рівнів позашкільної освіти стадіям соціалізації школяра у творчих об'єднаннях позашкільної освіти			
	адаптація		індивідуалізація, інтеграція, рання дотрудова	
Організаційно-процесуальний	Компоненти соціалізованості			
	когнітивно-усвідомлювальний	мотиваційно-ціннісний	емоційно-регулятивний	діяльнісно-поведінковий
	Діагностичний (виявлення інтересів, здібностей дітей)	Визначення напрямку позашкільної освіти та профілю творчого об'єднання	Адаптація й модифікація просто-рєдметних, психодидактичних, соціальних умов освітнього середовища закладу позашкільної освіти	Навчання, виховання, розвиток, соціалізація школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти
	Організаційні форми: групові й індивідуальні заняття, гурткова робота, секційні тренування, змагання, екскурсії, походи, виставки робіт, концерти			
Результативно-аналітичний	Оцінка рівня соціалізованості й динаміки розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями			
	У сфері соціалізації		У сфері розвитку	
	сформованість когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного; діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості		сформованість знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до модифікованої програми напрямку позашкільної освіти), ступінь розвитку здібностей	
	Рівні соціалізованості:		Рівні розвитку:	
	високий; середній; достатній; низький		високий; середній; достатній; низький	

соціалізацію школярів з інтелектуальними порушеннями. Організаційний підхід передбачає визначення оптимальних форм залучення школярів до позашкільної освіти: групові, індивідуальні, тренувальні заняття, концерти, змагання, виставки, фестивалі, екскурсії, походи тощо.

Корекційний підхід передбачає здійснення корекції вторинних і третинних порушень розвитку в ході навчання й корекційного виховання школярів у творчих об'єднаннях позашкільної освіти. Організаційні питання корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах позашкільної освіти, їхнього навчання й соціальної адаптації передбачають створення в освітньому процесі спеціальних, максимально відповідних потребам дитини умов навчання, що актуалізує потребу в модифікації (спрощенні та практичній спрямованості) програм напрямів позашкільної освіти.

Терапевтичний підхід спрямовано на саморозкриття, вивільнення та сублімацію внутрішнього напруження й негативних переживань школярів з інтелектуальними порушеннями в соціально-схвалювальних формах поведінки через діяльність у творчих об'єднаннях. Внутрішні конфлікти дитини виражаються через образотворчу, художню, спортивну діяльність у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.

Ґрунтуючись на особистісно-орієнтованому, організаційному, корекційному, діяльнісному, терапевтичному підходах, ми визначили основні принципи моделі: корекційної та практичної спрямованості, активності, інтеграції навчальних програм позашкільної освіти й тематичних модулів для збагачення соціального досвіду школярів. Система принципів регулює процес соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти й виступає як нормативи, що визначають діяльність суб'єктів процесу навчання, а також структуру змісту, методів і форм організації.

Наступним блоком моделі є змістовий компонент, який становить зміст освіти і є одним із основних засобів корекції розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями та їх соціалізації. Соціалізація та розвиток школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти здійснюється на основі встановлених у моделі завдань, відбувається цілеспрямоване формування когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості; а також формування знань, умінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до

напрямку позашкільної освіти та профілю творчого об'єднання), розвиток здібностей.

Організаційно-процесуальний компонент моделі включає забезпечення організації освітньої діяльності, у якому виділені необхідні етапи й умови освітнього середовища закладу позашкільної освіти, що базуються на урахуванні модально-специфічних закономірностей психічної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями та організації на цій основі психодидактичних, просторово-предметних і соціальних умов освітнього середовища закладу позашкільної освіти.

Просторово-предметні умови освітнього середовища характеризують не стільки сукупність, «колекцію» тих чи інших просторових і предметних «одиниць» (приміщень, меблів, приладів тощо), скільки спосіб їх функціонування в освітньому середовищі, яке надає суб'єктам комплекс різноманітних можливостей, провокуючи їх на вияв самостійності й вільної активності в різних видах діяльності, що є чинником і загальною закономірністю пізнавального розвитку (Коваленко, 2017: 14).

Психодидактичні педагогічні умови освітнього середовища передбачають створення спеціальних умов для здобуття позашкільної освіти відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і схильностей, розвиток здібностей і творчого потенціалу кожного школяра; забезпечення варіативності змісту програм позашкільної освіти для школярів з інтелектуальними порушеннями з урахуванням їхніх освітніх потреб, здібностей і стану здоров'я, модально-специфічних та індивідуальних особливостей. Особливого значення набуває модифікація навчально-виховних програм напрямів позашкільної освіти та інтеграції до програм початкового й основного рівнів модулів, спрямованих на збагачення соціального досвіду школярів.

Соціальні умови освітнього середовища характеризують комунікаційну сферу взаємодії (стиль спілкування й викладання, просторова й соціальна щільність суб'єктів навчання), застосування керівниками творчих об'єднань технологій розвитку соціальної компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями.

Наступний блок моделі – результативно-аналітичний, передбачає проведення проміжних і контрольних аналітичних процедур, досліджень результативності проведених заходів, оцінку рівня соціалізованості й динаміки розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Результатом педагогічного моделювання є досягнення поставленої мети – підвищення рівня розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями на етапах

адаптації, індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки. Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушен-

нями в позашкільній освіті постає у вигляді цілісної, динамічної системи, що відбиває мету, зміст, компоненти, результат і є відкритою для постійного оновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белослудцева Н. В. Педагогическая модель формирования готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности в условиях моногорода. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. № 8 (4). URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата звернення: 19.07.2021).
2. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5–10 класи) : методичні рекомендації. Київ : Правда, 2012. 112 с.
3. Kovalenko V. Ye. Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2017. Vol. 7. P. 11–15.
4. Коваленко В. С. Вікові особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 6 (2). С. 173–184.
5. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования. *Современная педагогика*. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (дата звернення: 19.07.2021).
6. Литовченко О. В. Соціальне становлення особистості у позашкільних навчальних закладах як проблема соціально-педагогічної науки. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. № 14 (1). URL: https://lib.iitta.gov.ua/4886/1/Lytovchenko_%D0%9D%D0%9E2010.pdf (дата звернення: 19.07.2021).
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Высшая школа, 1987. 200 с.
8. Татьяначикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ, 2014. 195 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 751 с.
10. Штофф В. А. Роль моделей в познанні. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1963. 128 с.
11. Abells D., Burbidge J., Minnes P. Involvement of adolescents with intellectual disabilities in social and recreational activities. *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. № 14. P. 88–94.
12. Cummins R., Lau A. Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2003. № 16. P. 145–157.
13. A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities / G. King, M. Law, S. King, P. Rosenbaum, M. Kertoy, N. Young. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 2003. № 23. P. 63–90.
14. Mundhenke L., Hermansson L., Natterlund B. Experiences of swedish children with disabilities: Activities and social support in daily life. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2010. № 17. P. 130–139.
15. Murphy N., Carbone P. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*. 2008. № 121. P. 1057–1061.
16. Rimmer J., Rowland J., Yamaki K. Obesity and secondary conditions in adolescents with disabilities: Addressing the needs of an underserved population. *Journal of Adolescent Health*. 2007. № 41. P. 224–229.
17. Shields N., Synnot A., Barr M. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*. 2012. № 46. P. 989–997.

REFERENCES

1. Belosludtseva N. V. Pedagogicheskaya model formirovaniya gotovnosti studentov uchrezhdeniy SPO k professionalnoy deyatelnosti v usloviyah monogoroda [Pedagogical model of formation of students' readiness of secondary vocational schools for professional activity in a monotown]. *Modern studies of social problems*. 2017. 8 (4). URL: <http://ej.soc-journal.ru> (data zvernennya 19.07.2021) [in Russian].
2. Vysotska A. M. Orhanizatsiia pozaklasnoi vykhovnoi roboty v spetsialnykh navchalnykh zakladakh dlia ditei z rozumovoiu vidstalistiui (5 – 10 klasy) [Organization of afterschool educational work in special educational institutions for children with mental retardation (classes 5 – 10)]. Kyiv : Pravda, 2012. 112 p. [in Ukrainian].
3. Kovalenko V. Ye. Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2017. Vol. 7. pp. 11–15.
4. Kovalenko V. Ye. Vikovi osoblyvosti sotsialnoho stanovlennia ditei z intelektualnymy porushenniamy v spetsialnykh psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Age features of social formation of children with intellectual disabilities in special psychological and pedagogical researches]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Pedagogy and psychology*. 2020. Vol. 6 (2). pp. 173–184 [in Ukrainian].
5. Kozyirev N.A., Kozyireva O.A. Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya [Pedagogical modeling as a product and method of scientific and pedagogical research]. *Modern pedagogy*. 2015. Vol. 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (data zvernennya 19.07.2021) [in Russian].

6. Lytovchenko O. V. Sotsialne stanovlennia osobystosti u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh yak problema sotsialno-pedahohichnoi nauky [Social formation of personality in out-of-school educational institutions as a problem of social and pedagogical science]. Theoretical and methodological problems of raising children and students. 2010. Vol. 14 (1). URL: https://lib.iitta.gov.ua/4886/1/Lytovchenko_%D0%9D%D0%9E2010.pdf (data zvernennia 19.07.2021) [in Ukrainian].
7. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike [Modeling and methods of measurement theory in pedagogy]. Moskva: Vysshaya shkola, 1987. 200 p. [in Russian].
8. Tatiachykova I. V. Sotsializatsiia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Socialization of children with intellectual disabilities]. Slaviansk, 2014. 195 p. [in Ukrainian].
9. Philosophical encyclopedic dictionary [Philosophical encyclopedic dictionary]. ed. V. I. Shinkaruk. Kyiv: Abris, 2002. 751 p. [in Ukrainian].
10. Shtoff V. A. Rol modeley v poznanii [The role of models in cognition]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1963. 128 p. [in Russian].
11. Abells D., Burbidge J., Minnes P. Involvement of adolescents with intellectual disabilities in social and recreational activities. *Journal on Developmental Disabilities* 2008, № 14. P. 88–94.
12. Cummins R., Lau A. Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2003, № 16. P. 145–157.
13. King G, Law M., King S., Rosenbaum P., Kertoy M., Young N. A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 2003, № 23. P. 63–90.
14. Mundhenke L., Hermansson L., Natterlund B. Experiences of swedish children with disabilities: Activities and social support in daily life. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2010, № 17. P. 130–139.
15. Murphy N., Carbone P. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*. 2008, № 121. P. 1057–1061.
16. Rimmer J., Rowland J., Yamaki K. Obesity and secondary conditions in adolescents with disabilities: Addressing the needs of an underserved population. *Journal of Adolescent Health*. 2007, № 41. P. 224–229.
17. Shields N., Synnot A., Barr M. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*. 2012. № 46. P. 989–997.

УДК 373.2.015.3:159.937.5]:793.7
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-28>

Олена КОВАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5957-7256
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) o.kovalenko@kubg.edu.ua

Юлія БЕРЕЗНА,
orcid.org/0000-0002-3606-0211
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньої програми «Педагогіка та методика дошкільної освіти»
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) yvberezna.pi19@kubg.edu.ua

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ТА ВПРАВИ ЯК МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основні класифікації методів навчання дітей дошкільного віку представлено перелік найбільш ефективних засобів і методів формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку (дидактичні ігри та вправи, дитяче експериментування, створення спеціальних проблемних ситуацій, прогулянки й екскурсії, спостереження, бесіди тощо). Стаття присвячена особливостям організації та проведення дидактичних ігор і вправ з дітьми дошкільного віку з метою формування в них просторових уявлень і безпосереднього орієнтування в просторі. Зважаючи на те що в людини немає спеціального просторового аналізатора, психофізіологічний механізм сприйняття простору відбувається на основі взаємозалежної діяльності зору, слуху, кінестезії і статико-динамічних відчуттів (рівноваги, прискорення). Відповідно, уся освітня робота з дітьми має бути спрямована на розвиток відчуттів і сприймань. Авторами доведена важливість цього напрямку освітньої роботи з дошкільниками на підставі виокремлення завдань Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.). У статті розглядаються психолого-педагогічні дослідження, у яких висвітлюються особливості й форми організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку (Г. Беленька, І. Бех, А. Бозуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Рейпольська та ін.). Використовуючи опрацювання психолого-педагогічних досліджень, охарактеризували, а також виділили спільне й відмінне в поняттях «дидактичні ігри» та «дидактичні вправи». Авторами статті представлені структурні частини й особливості організації дидактичних ігор і вправ, а саме: дидактичне (...ні) завдання, ігрове завдання, ігрові правила, інструкція, ігрові дії, виконавські дії, результат. З огляду на послідовність освітньої роботи з дітьми дошкільного віку з формування в них просторових уявлень, запропоновану на основі психологічних досліджень (Б. Ананьєв, М. Вовчик-Блакитна, О. Лурія, Т. Мусейібова та ін.), представлено послідовність ускладнення дидактичних ігор і вправ. Також наведено приклади дидактичних ігор і вправ з формування в дітей просторових уявлень.

Ключові слова: методи формування просторових уявлень, дидактичні ігри, дидактичні вправи, структура дидактичних ігор та вправ.

Olena KOVALENKO,
orcid.org/0000-0002-5957-7256
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Pedagogical Institute
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) o.kovalenko@kubg.edu.ua

Yulia BEREZNA,
orcid.org/0000-0002-3606-0211
Applicant of the educational level of the second (master's)
of Educational Program "Pedagogy and Methods of Preschool Education"
Pedagogical Institute
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) yvberezna.pi19@kubg.edu.ua

DIDACTIC GAMES AND EXERCISES AS METHODS OF FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

The main classification of teaching methods for preschool children presents a list of the most effective tools and methods of forming spatial representations in preschool children (didactic games and exercises, children's experimentation, creating special problem situations, walks and excursions, observations, conversations, etc.). The article is devoted to the peculiarities of organizing and conducting didactic games and exercises with preschool children in order to form their spatial representations and direct orientation in space. Due to the fact that a person does not have a special spatial analyzer, the psychophysiological mechanism of perception of space is based on the interdependent activity of vision, hearing, kinesthesia and static-dynamic sensations (balance, acceleration). Accordingly, all educational work with children should be aimed at the development of feelings and perceptions. The authors proved the importance of this area of educational work with preschoolers on the basis of identifying the tasks of the Basic component of preschool education (2021). The article considers psychological and pedagogical research, which highlights the features and forms of organization of the educational process with preschool children (G. Belenka, I. Bekh, A. Bogush, N. Gavrish, K. Krutiy, T. Pirozhenko, O. Reipolska and etc.). Using the elaboration of psychological and pedagogical research, the article characterizes and highlights the common and different in the concepts of "didactic games" and "didactic exercises". The authors of the article present the structural parts and features of the organization of didactic games and exercises, namely: didactic (...no) task, game task, game rules, instructions, game actions, executive actions, result. Given the sequence of educational work with preschool children on the formation of their spatial representations, proposed on the basis of psychological research (B. Ananiev, M. Vovchik-Blakytina, O. Luria, T. Museibova, etc.) presents a sequence of complicating didactic games and exercises. The authors of the article also give examples of didactic games and exercises for the formation of children's spatial representations.

Key words: methods of formation of spatial representations, didactic games, didactic exercises, structure of didactic games and exercises.

Постановка проблеми. У наш час питання про засоби та методи організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку стоїть доволі гостро, у зв'язку з тим що в низці закладів дошкільної освіти нерідко спостерігається неправомірне використання методів навчання, характерних для початкової школи. Варто зазначити, що неврахування з різних причин, нехтування педагогами віковими особливостями дітей дошкільного віку може призвести до значного зниження ефективності освітнього процесу, до неповного використання всіх можливостей дошкільників. Особливо актуальною, на нашу думку, є ця проблема на тлі впровадження Концепції НУШ та оновлення Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.).

Аналіз досліджень. Провідними в цьому питанні стали дослідження Ю. Бабанського, Г. Беленької, І. Беха, Н. Бібік, І. Зверєва, С. Кулачківської, І. Лернера, Т. Поніманської, О. Проскури, Г. Щукіної та ін. Зокрема, Ю. Бабанський виділяє три основні групи методів навчання дітей дошкільного віку: 1) стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності дітей; 2) організацію та здійснення навчально-пізнавальних дій; 3) контроль і самоконтроль ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Кочерга, 2007; Кулачківська, Ладивір, 1996; Поніманська, 1998: 253–263).

Оскільки одна з характерних особливостей дошкільників полягає в недостатньому розвитку в них довільних дій, довільної поведінки, у дошкільному віці основним мотивом навчання є

пізнавальний інтерес. Саме наявність пізнавального інтересу в дітей підвищує ефективність освітнього процесу, а також насичує його позитивними емоціями. У зв'язку з цим особливу роль в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку відіграє група методів, яка відповідає практичним методам навчання, до яких відносять і ігрові, зокрема дидактичні ігри та вправи (класики дошкільної педагогіки: Н. Ветлугіна, І. Держинська, Л. Парамонова та ін., а також сучасні дослідники: Г. Беленька, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Т. Піроженко, О. Рейпольська та ін.) (Поддяков, 1972: 52; Піроженко, Карасьова, 2014: 63).

Мета статті – висвітлення організації та проведення дидактичних ігор і вправ як методів формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку, а також розмежування поняття «дидактичні ігри» та «дидактичні вправи».

Виклад основного матеріалу. На першому етапі роботи ми опрацьовували дослідження психологів і педагогів щодо значення й особливостей формування просторових уявлень у дітей. Проблема орієнтування в просторі та формування правильних просторових уявлень є однією з актуальних у психології, педагогіці й методиках, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини. Оскільки в людини немає спеціального просторового аналізатора, психофізіологічний механізм сприйняття простору відбувається на основі взаємозалежної діяльності зору, слуху, кінестезії і статико-дина-

мічних відчуттів (рівноваги, прискорення). Діяльність одного аналізатора завжди співвідноситься з діяльністю інших аналізаторів, які беруть участь в орієнтуванні в просторі. Відповідно, уся освітня робота з дітьми має бути спрямована на розвиток відчуттів і сприймань. Результати наукових досліджень підтверджують, що в основі орієнтування в просторі лежить утворення складних умовних рефлексів, адже природа сприйняття простору – умовно-рефлекторна. Психологами та фізіологами доведено, що умовні рефлекси на просторові сигнали утворюються в кілька разів повільніше порівняно зі звичайними умовними рефлексамі. Тому ці закономірності необхідно враховувати в роботі з дітьми, саме на це спрямовують педагогів закладів дошкільної освіти Базовий компонент дошкільної освіти (2021 р.) (Гавриш, Піроженко та ін., 2021) та варіативні програми для ЗДО. До ефективних засобів і методів освітньої роботи з дітьми щодо формування в них просторових уявлень і вправлення їх в орієнтуванні в просторі психологи й педагоги відносять такі: дидактичні ігри та вправи, дитяче експериментування, створення спеціальних проблемних ситуацій, прогулянки й екскурсії, спостереження, бесіди тощо. Найбільш значущими знахідками дошкільної педагогіки, за загальним визнанням, є дидактичні ігри і вправи (Поддьяков, 1972: 56). У дидактичній грі як формі навчання, зазначають Т. Піроженко та К. Карасьова, взаємодіють навчальна (пізнавальна) й ігрова (діяльнісна) сторони. Відповідно до цього, вихователь водночас навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти, граючись, навчаються. Т. Богдан підкреслює, що дидактична гра здатна навчати й розвивати дитину через ігровий задум, дії та правила (Піроженко, Карасьова, 2014: 63).

У педагогічній скарбниці кожного вихователя дидактичні ігри та вправи займають чільне місце. Попри це, нерідкі випадки, коли педагоги плутають ці поняття. Саме розмежуванню понять «дидактичні ігри» та «дидактичні вправи» ми вирішили присвятити другий етап дослідження й детально дослідити структуру як дидактичної гри, так і вправи. Перша частина дидактичної гри і вправи – *дидактичне завдання* (В. Беспалова, Р. Жуковська, Е. Удальцова та ін.). У ньому закладається мета, з якою вона проводиться. Завдання визначається вихователем відповідно до програми. Наявність завдання (завдань) підкреслює спрямованість освітнього змісту гри чи вправи на процеси пізнавальної діяльності дітей. Зазвичай дидактична гра починається з того, що вихователь повинен повідомити дітям *ігрове завдання* (Е. Удальцова та ін.), яке потрібно буде їм вико-

нати в ході гри (напр.: «Предмети округлої форми будемо виставляти на верхню полицку, а всі інші – на нижню» тощо). Якщо ж на початку гри вихователь випадково повідомить дітям не ігрові завдання, а дидактичні (напр.: «Продовжувати вправляти дітей у розрізненні понять «верхня» та «нижня» тощо), то можна вважати, що гра буде зведена нанівець (Поддьяков, 1972: 56–57).

Класики дошкільної педагогіки (О. Сорокіна, Е. Удальцова та ін.) зазначали, що відмінність між дидактичними іграми й дидактичними вправами полягає в тому, що виконання ігрових правил спрямовується ігровими діями, за допомогою яких діти реалізують ігровий задум. Вони складають основу дидактичної гри: без них неможлива сама гра. Ігрові дії є мовби «малюнком» сюжету гри (Поддьяков, 1972: 56–57, 80–82).

У дидактичній вправі є *інструкція* – чітко сформульовані вимоги до дитячої діяльності. Інструкція, як правило, небагатослівна, конкретна, чітка (напр.: «Розкласти стрічки в ряд – від найдовшої до найкоротшої» тощо).

На противагу дидактичній грі, після повідомлення дітям інструкції дидактичної вправи вони розпочинають виконувати завдання. У структурі дидактичної вправи цей складник називається *виконавські дії*. Здійснюючи керівництво дидактичними вправами, вихователь повинен пам'ятати про те, що це фактично – найважливіша частина дидактичної вправи, заради якої вона й використовується. Тут, на нашу думку, варто пригадати, що, за твердженням психологів, провідною групою методів і прийомів у формуванні уявлень дітей про навколишнє є практичні, адже саме вони дають можливість дошкільникам вправлятися застосувати набуті знання та компетентності в різних ситуаціях. Неоціненне значення в цьому плані мають виконавські дії дітей у дидактичних вправах (наприклад: «Пошук карток із зображенням предметів, які розташовані на аркуші по-різному»; «Розкладання на дві групи машинок, які рухаються вперед і які рухаються назад» тощо). Варто зазначити, що цікаві виконавські дії фактично «приховують» від дитини складність виконання дидактичного завдання, а відтак допомагають розв'язати розумові завдання, виконання яких поза вправою буває неможливе. Примітивні, прості або, навпаки, занадто складні виконавські дії не сприятимуть розвитку дітей, а можуть викликати байдужість і роздратування. Завершальною частиною дидактичної вправи є *результат* (О. Сорокіна та ін.) вирішення дидактичних завдань і виконання інструкції. Науковці радять оцінювати результат із двох позицій: з позиції

дитини – чи дала дидактична вправа можливість дитині повправлятися, виявити набуті знання й уміння та чи були виконані дитиною інструкції, а також із позиції вихователя – чи виконане дидактичне завдання, тобто чи досягнуто освітніх, розвивальних, виховних цілей вправи (Коваленко, 2014: 40–44; Поддьяков, 1972: 56–57, 80–82).

Третій етап роботи був присвячений дослідженню послідовності формування в дітей просторових уявлень. Психологи (О. Лурія та члени його наукової школи, М. Вовчик-Блакитна, Т. Мусейібова та ін.) пропонують певну послідовність освітньої роботи з дітьми дошкільного віку з формування в них просторових уявлень, що ґрунтується на психологічних особливостях дітей та особливостях оволодіння ними цією групою уявлень: 1) орієнтування на собі, освоєння схеми власного тіла, 2) орієнтування на навколишніх предметах, 3) засвоєння словесної системи відліку за основними просторовими напрямками (уперед-назад, угору-вниз, праворуч-ліворуч), 4) визначення розташування предмета в просторі «від себе», 5) визначення власного місцезнаходження відносно інших предметів чи дітей, 6) визначення просторового розташування предметів відносно один одного, 7) просторове орієнтування на площині (Ананьев, Рыбалко, 1964; Голота, 2016: 151–154; Мусейібова, 1988: 53).

Змістом роботи на четвертому етапі було співвіднесення послідовності формування в дітей просторових уявлень (за результатами досліджень психологів і педагогів) і змістового складника освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». Дослідження показало таке. Перший і другий етапи відповідають програмовим завданням освітньої роботи з дітьми третього року життя: «Учити розрізняти розміщення предметів відносно свого тіла: вгорі – там, де голова, внизу – там, де ноги; розуміти просторові відношення (на, під, у); напрямок руху (до мене, від мене)» (Огнев'юк, Беленька та ін., 2020: 35).

На четвертому році життя завдання педагога ускладнюється, оскільки розширюється коло просторових відношень для оволодіння дітьми (над, за, поруч, високо, низько). З'являється завдання щодо вправління дітей у визначенні напрямків руху (до мене, від мене, уперед, назад, угору, вниз), що відповідають третьому й четвертому етапам роботи, рекомендованим науковцями (Огнев'юк, Беленька та ін., 2020: 85).

Аналіз програмових завдань щодо формування просторових уявлень у дітей п'ятого року життя дає змогу стверджувати, що в цьому віці з'являється завдання перед вихователем щодо

вправління дітей у позначенні свого місцезнаходження, а також місцезнаходження предметів і речей. У цьому віці рекомендує програма формувати в дітей розуміння понять між, посередині, біля, поза, а також вправляти дітей у визначенні напрямів: уперед-назад, угору-вниз, зліва направо, справа наліво. Окрім цих завдань, з дітьми починається робота зі схемами: орієнтування за простими схемами на площині та вправління в самостійному створенні таких схем (Огнев'юк, Беленька та ін., 2020: 146). Як бачимо, саме на п'ятому році життя реалізуються п'ятий, шостий і частково сьомий етапи роботи щодо формування в дітей просторових уявлень.

На шостому й сьомому роках життя завдання в програмі «Дитина» спрямовують освітній процес на повторення знань і вмінь, сформованих у дітей і попередні роки, а також з'являються нові: вправління дітей в орієнтуванні на площині столу, аркуша паперу, у зошиті, книзі, розрізнене орієнтування в рядочках і стовпчиках, зображених на аркуші паперу (Огнев'юк, Беленька та ін., 2020: 216, 297). Наведене нами цитування програмових завдань свідчить, що в цьому віці педагогами реалізується сьомий етап формування в дітей просторових уявлень.

На п'ятому етапі метою роботи було здійснення добору дидактичних ігор і вправ з метою формування в дітей просторових уявлень, відповідно до означеної послідовності. Для першого етапу освітньої роботи з дітьми ми виокремили такі дидактичні ігри та вправи: «Наші ручки, наші ніжки», «Де наша спинка», «Куди присів метелик», «Сонячний зайчик», «Знайди те, що на картинці», «Піжмурки» (з прозорою хустинкою), «Куди ми зав'яжемо хусточку» тощо. Для другого етапу – «Покладемо ляльку спати», «Стрічечки для ляльок», «Збираємося на прогулянку», «Ляльковий обід», «Дожени зайчика», «Ведмедик грається в піжмурки», «Ку-ку», «Знайди, де сховано (з використанням блоків Дьєнеша)», «Зроби, як я» (з використанням поличок Кюїзенера) тощо. Для третього етапу – «Знайди і промовчи», «Магазин іграшок», «Квітникарі», «Наші самокати», «Автопарковка», «Літовище», «Веселий м'яч», «Розкладіть під парасольки»; посібники В. Воскобовича «Геоконт», «Квадрат Воскобовича», «Прозорий квадрат», «Диво-хрестики»; ігрові вправи «Вузлики» Б. Нікітіна тощо. Для четвертого етапу – «Хто покликав», «Музичні молоточки», «Супермаркет», «Танграм», «Монгольська гра», «Колумбове яйце», «Пентаміно», «Тетраміно» тощо. Для п'ятого етапу – «Я і мої друзі», «Люди», «Сусіди», «Знайди і розкажи»,

«Доручення», «Стрічка Мебіуса», Флексагоони тощо. Для шостого етапу – «Наша кімната», «Експерсія на спортивний майданчик школи», «Спогади про експерсію до класу школи», «Наша вулиця», «Моя дорога в дитячий садок», «Роботи» тощо. Для сьомого етапу – «На вушко», «Зоровий диктант», «Слуховий диктант», «Наведіть порядок», «Доручення», «Розклади і розкази» тощо. (Беленька, Вертугіна, 2013: 142–155; Коваленко, 2014: 24–26; Михайлова, 1990; Піроженко, Карасьова, 2014: 63–74; Рєпина, 2008; Стеценко, 2008: 20–22).

Висновки. Доведено, що основною умовою орієнтування в просторі є пересування в ньому та власна активність особистості. Нами досліджено

засоби й методи формування просторових уявлень у дітей, виокремлено деякі з них, а також розмежовано й охарактеризовано такі найбільш ефективні методи, як дидактичні ігри та дидактичні вправи. На основі опрацювання низки посібників, відкритих джерел нами дібрано орієнтовні дидактичні ігри та вправи для роботи з дітьми на різних етапах оволодіння ними просторовим орієнтуванням. Ми переконалися, що лише глибоке опрацювання результатів досліджень психологів і педагогів може слугувати підґрунтям для грамотної організації освітнього процесу з дітьми щодо формування в них просторових уявлень і практичного орієнтування в просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. Москва : Синтез, 1964. 140 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (2021 р.). URL: <https://ezavdnz.mcf.ua/book?bid=37876> (дата звернення: 05.07.2021).
3. Голова Н. М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини в школі. *Освітній простір України*. 2016. № 8. С. 151–158.
4. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін. ; наук. ред. Г. В. Беленька. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина») : навчально-методичний посібник / Г. В. Беленька, В. М. Вертугіна та ін. ; за ред. Н. В. Кудикіної. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 220 с.
6. Коваленко О. Просторове моделювання як оригінальний прийом сенсорно-пізнавального розвитку старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 3. С. 21–26.
7. Коваленко О. Особливості використання дидактичних ігор та вправ у освітньому процесі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 12. С. 40–44.
8. Кочерга О. Психологія дітей 6 року життя. Київ : Шкільний світ. 2007. 128 с.
9. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ : Нора-принт., 1996. 108 с.
10. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. Москва : Просвещение, 1990. 94 с.
11. Мусейбова Т. А. Ориентировка в пространстве. *Дошкольное воспитание*. 1988. № 8. С. 53.
12. Піроженко Т., Карасьова К. Ігрова діяльність дошкільника. Старший дошкільний вік : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2014. 96 с.
13. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. Київ : Абрис. 1998. 448 с.
14. Рєпина Г. А. Математическое развитие дошкольников: современные направления. Москва : ТЦ Сфера. 2008. 128 с.
15. Стеценко І. Загадковий лист Мьобіуса. *Дошкільля*. 2008. № 2 (6). С. 20–22.
16. Умственное воспитание дошкольника / под. ред. Н. Н. Поддьякова. Москва : Педагогика, 1972. 288 с.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G., Rybalko E. F. Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detey [Features of the perception of space in children] M., Sintez, 1964, 140 p. [in Russian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu [The basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process] (2021 r.) Rezhym dostupu: <https://ezavdnz.mcf.ua/book?bid=37876> data zvernennya: 05.07.2021 [in Ukrainian].
3. Holota N. M. Osoblyvosti piznannia prostoru y chasu v doshkilnomu vitsi yak peredumova uspishnoho navchannia dytyny v shkoli [Features of knowledge of space and time in preschool age as a prerequisite for successful learning of the child at school] *Osvitnii prostir Ukrainy*, 2016, Nr 8, pp. 151–158 [in Ukrainian].
4. Dytna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokov [Child: Educational program for children from two to seven years] / nauk. ker. proiektu V. O. Ohneviuk; avt. kol. H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich ta in., nauk. red. H. V. Bieliienka Kyiv, Kyiv. un-t. im. B. Hrinchenka, 2020, 440 p. [in Ukrainian].
5. Ihrova diialnist u doshkilnii osviti p'iatyrichnykh ditei (pedagogichnyi suprovit do prohramy «Dytna») [Play activities in preschool education of five-year-old children (pedagogical support to the «Child» program)] / H. V. Bieliienka, V. M. Vertuhina ta in.; za red. N. V. Kudykini. – navch-metod. posibn. Kyiv, Kyiv.un-t. im. B. Hrinchenka, 2013, 220 p. [in Ukrainian].

6. Kovalenko O. Prostorove modeliuвання yak oryhinalnyi pryiom senso-no-piznavalnoho rozvytku starshykh doshkilnykiv [Spatial modeling as an original method of sensory-cognitive development of older preschoolers] Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 2014, Nr 3, pp. 21–26 [in Ukrainian].

7. Kovalenko O. Osoblyvosti vykorystannia dydaktychnykh ihor ta vprav u osvithomu protsesi [Features of the use of didactic games and exercises in the educational process] Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 2014, Nr 12. pp. 40–44 [in Ukrainian].

8. Kocherha O. Psykhofiziologhiia ditei 6 roku zhyttia [Psychophysiology of children 6 years of age] Kyiv, Shkilnyi svit, 2007, 128 p. [in Ukrainian].

9. Kulachkivska S. Ye., Ladyvir S. O. Ya – doshkilnyk (vikovi ta indyvidualni aspekty psykhichnoho rozvytku) [I am a preschooler (age and individual aspects of mental development)] Kyiv, Nora-prynt, 1996, 108 p. [in Ukrainian].

10. Mihaylova Z. A. Igrovyye zanimatelnyie zadachi dlya doshkolnikov [Game entertaining tasks for preschoolers] M.: Prosveschenie, 1990, 94 p. [in Russian].

11. Museyibova T.A. Orientirovka v prostranstve [Orientation in space] Doshkolnoe vospitanie, 1988, Nr 8, 53 p. [in Russian].

12. Pirozhenko T., Karasova K. Ihrova diialnist doshkilnyka. Starshyi doshkilnyi vik: navch-metod. posib [Preschool play activities. Senior preschool age] Kyiv, Heneza, 2014, 96 p. [in Ukrainian].

13. Ponimanska T. I. Osnovy doshkilnoi pedahohiky [Fundamentals of preschool pedagogy] Kyiv, Abrys, 1998, 448 p. [in Ukrainian].

14. Repina G. A. Matematicheskoe razvitie doshkolnikov: sovremennyye napravleniya [Mathematical development of preschoolers: modern trends] M., TTs Sfera, 2008, 128 p. (Biblioteka zhurnala «Vospitatel DOU») [in Russian].

15. Stetsenko I. Zahadkovyi lyst Mobiusa [Mysterious letter of Möbius] Doshkillia. 2008, Nr 2 (6), pp. 20–22 [in Ukrainian].

16. Umstvennoe vospitanie doshkolnika [Mental education of a preschooler] pod. red. N. N. Poddyakova M., Pedagogika, 1972, 288 p. [in Russian].

УДК 373.291

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-29>**Ольга КОВАЛЕНКО,***orcid.org/0000-0001-8039-4895*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освітіХарківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) *olga_kovalenko2002@ukr.net***Вікторія ВІТЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0223-5965*

здобувач вищої освіти (магістерського) рівня

факультету дошкільної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) *vikavitchenko81@gmail.com*

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування мовленнєвої компетентності дошкільників, пошуку ефективних шляхів забезпечення мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі.

Відповідно до завдань, визначених чинними нормативними документами дошкільної освіти – Базовим компонентом і програмою «Дитина», формування мовленнєвої компетентності передбачає опанування звукової культури мовлення, лексичного багатства і граматичної будови мови, уміння створювати зв'язне висловлювання і вести діалог із дотриманням норм і правил культури спілкування. Однак, як свідчать отримані нами дані, значна частина випускників дошкільних закладів мають вади звуковимови, припускаються помилок у словотворенні та словозміні, відчують труднощі під час переказу художніх творів і складання власних описових і сюжетних розповідей. Їм важко логічно і послідовно передавати зміст зв'язного висловлювання, добирати найбільш точні слова і вирази, граматично правильно будувати поширені речення. Неналежний рівень розвитку навичок усного мовлення створює значні перешкоди щодо опанування дітьми грамоти. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних методів і прийомів розвитку мовлення дошкільників, серед яких високою продуктивністю відзначаються сучасні технології навчання.

Метою статті є визначення методичних підходів і шляхів практичної реалізації завдань мовленнєвої підготовки дітей до школи на основі впровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти.

Значні можливості щодо формування в дошкільників мовленнєвої компетентності надають інформаційно-комунікаційні технології, ейдетика, мнемотехніка й інші. Їх упровадження дозволяє забезпечити збагачення словникового запасу, формування й удосконалення навичок діалогічного і монологічного мовлення тощо.

Найбільш дискусійним нині залишається питання щодо навчання дітей дошкільного віку грамоти на основі використання сучасних технологій. Досягнення успіху стає можливим за таких умов: створення доброзичливої атмосфери спілкування у процесі навчання грамоти, формування в малюка позитивної мотивації, виявлення дорослим інтересу до спільної діяльності, заохочення і підтримка дитини в разі виникнення труднощів.

Отже, використання сучасних технологій є дієвим засобом мовленнєвого розвитку дітей. Їхня ефективність зумовлена тим, що вони дозволяють урахувати вікові й індивідуальні особливості дошкільників, підвищити інтерес дітей до виконання навчальних завдань.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, сучасні технології, підготовка до школи.

Olga KOVALENKO,*orcid.org/0000-0001-8039-4895*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines
in Preschool, Primary School and Special EducationH. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *olga_kovalenko2002@ukr.net***Viktoriia VITCHENKO,***orcid.org/0000-0003-0223-5965*

Master Student at the Department of Preschool Education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *vikavitchenko81@gmail.com*

INTRODUCING MODERN SPEECH DEVELOPMENT TECHNOLOGIES TO THE PROCESS OF PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL EDUCATION

The article is dedicated to the topical problem of the preschool students' speech competence formation, the search of the effective ways to provide children's speech readiness to school education.

In accordance with the tasks defined by current regulations of preschool education – Basic component and the program "Dytyna", the formation of speech competence involves mastering the sound culture of speech, lexical richness and grammatical structure of language, the ability to create coherent expression and dialogue according to the cultural norms and rules of communication. However, according to the obtained data, a large number of preschool graduates have speech defects in pronouncing sounds, make mistakes in word formation and inflexions, meet difficulties in translating works of art and compiling their own descriptive and narrative stories. It is difficult for them to logically and consistently convey the meaning of a coherent statement, to choose the most accurate words and expressions, to construct extended sentences in grammatically correct way. Insufficient level of speaking skills development creates significant obstacles to children's literacy mastering. This necessitates the search for effective methods and techniques of preschoolers' speech development, among which modern learning technologies are characterized by high productivity.

The purpose of this article is to determine the methodological approaches and ways of practical implementation of the tasks of speech preparation of the children for school on the basis of the introduction of modern technologies in the educational process of preschool education.

Information and communication technologies, eidetics, mnemonics and others provide significant opportunities for the formation of speech competence in preschoolers. The introduction of thereof allows to provide vocabulary enrichment, dialogue and monologue speech skills formation and improvement, etc.

The most controversial issue today is the teaching preschool children literacy on the basis of modern technologies. Achieving success becomes possible under the following conditions: creating a friendly communication atmosphere in the process of teaching reading and writing, forming child's positive motivation, adults showing interest in joint activities, encouraging and supporting the child in difficult situations.

Thus, the use of modern technologies is an effective means of children's speech development. Their effectiveness is due to the fact that they allow to take into account the age and individual characteristics of preschoolers, to increase children's interest in learning tasks.

Key words: *speech development, modern technologies, school preparation.*

Постановка проблеми. Формування мовленнєвої компетентності дитини є одним із пріоритетних напрямів дошкільної освіти, оскільки мовлення є основним засобом спілкування, пізнання навколишнього світу, здобуття знань. У наш час це завдання набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які досить пізно починають опановувати активне мовлення. Як наслідок, такі дошкільники мають значні недоліки у звуковимові, обмежений словниковий запас, недосконалу граматичну будову мови, несформовані навички монологічного мовлення. Низький рівень мовленнєвого розвитку стає суттєвою перешкодою забезпечення готовності дитини до навчання у школі. Тому питання оптимізації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти на етапі підготовки дітей до шкільного навчання набуває особливого значення.

Аналіз досліджень. Проблема мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі досліджувалася багатьма науковцями в різних напрямках. А саме: змістовий аспект навчання дітей 6–7 років рідної мови та мовленнєвої підготовки до школи (А. Богуш, Н. Орланова, Л. Пеньковська, О. Усова, О. Ушакова й інші), формування граматично правильного мовлення (А. Арушанова, О. Гвоздев, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніко-

лайчук, Ф. Сохін та інші), виховання звукової культури мовлення (О. Жильцова, Н. Тоцька, М. Фомічова й інші), збагачення словника дітей (Н. Луцан, І. Непомнящий, В. Савельєва, Е. Струніна й інші), комунікативний розвиток дитини (Л. Айдарова, Л. Калмикова, А. Маркова, Т. Піроженко й інші), навчання грамоти (О. Бугрименко, М. Вашуленко, О. Воскресенська, Д. Ельконін, Л. Журова, М. Зайцев, А. Іваненко, Г. Цукерман та інші).

Як зазначає А. Богуш, «мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає опанування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення» (Богуш, Гавриш, 2007: 468). Без мовленнєвого спілкування, як уважає Ф. Сохін, неможливий повноцінний розвиток дитини, тому «завдання навчання рідної мови, розвиток мовлення є одним із провідних у всебічному розвитку дошкільника. Отже, його розв'язання багато в чому сприяє підготовці дітей до навчання у школі» (Сохін, 1977: 50).

Однак, як свідчать дані здійсненого нами обстеження мовленнєвого розвитку 158 випускників закладів дошкільної освіти, рівень мовленнєвої готовності до навчання у школі у значної частини опитаних є неналежним. Так, понад 50% респондентів мають вади звуковимови, у 13% відзначається низький рівень розвитку фонематичного

слуху. Понад 75% дітей припускаються помилок у словотворенні та словозміні, приблизно 80% старших дошкільників відчувають труднощі під час переказу художніх творів і складання власних описових і сюжетних розповідей. Їм важко логічно і послідовно передавати зміст зв'язного висловлювання, добирати найбільш точні слова і вирази, граматично правильно будувати поширені речення. На нашу думку, це зумовлено такими причинами, як:

- обмеженість спілкування з батьками;
- заміна повноцінного спілкування з оточенням безконтрольним використанням технічних засобів;
- відсутність у батьків бажання читати дітям;
- небажання батьків бачити мовленнєві проблеми своїх дітей і вчасно реагувати на них.

Тому перед вихователями закладів дошкільної освіти постає надзвичайно складне завдання – створення оптимальних умов для всебічного розвитку мовлення дітей і забезпечення їхньої готовності до навчання у школі. Одним з ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми може стати використання сучасних технологій мовленнєвого розвитку дошкільників.

Мета статті – розкрити методичні підходи до реалізації завдань мовленнєвої підготовки дітей до школи на основі впровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Базовим компонентом дошкільної освіти і чинною програмою «Дитина» серед основних напрямів мовленнєвого розвитку дошкільників визначається формування мовленнєвої компетентності, що передбачає опанування звукової культури мовлення, лексичного багатства і граматичної будови мови, уміння створювати зв'язне висловлювання і вести діалог із дотриманням норм і правил культури спілкування. Реалізація цих завдань спрямована на розвиток у дошкільників навичок усного мовлення, що має стати важливою передумовою для опанування грамоти. Значні можливості для досягнення успіху у процесі навчання надають сучасні технології, серед яких варто відзначити такі, як:

- інноваційна методика розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників А. Богуш;
- технологія мовленнєво-творчого розвитку Н. Гавриш;
- технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера (ТРВЗ);
- ейдетика (І. Матюгін, Л. Айзенварг, Є. Антошук, І. Рибнікова, Т. Слопенко й інші);
- мнемотехніка (Г. Авшарян, Н. Вечеріна, Р. Славін, Д. Фоєр та інші);

– технологія раннього навчання грамоти Г. Домана, О. Декролі, В. Ліщука;

– складова методика навчання грамоти М. Зайцева;

інформаційно-комунікаційні технології тощо.

В основі опанування мовлення лежить здатність дитини до наслідування, тому надзвичайно важливо надавати дошкільникам правильні зразки. Невичерпним джерелом для мовленнєвого розвитку є художня література. Літературний твір дає готові мовні форми, словесні характеристики образу, якими оперує дитина. Систематичне слухання художніх творів сприяє збагаченню мовлення дітей новими словами, образними виразами, емоційною, поетичною лексикою. Через художнє слово ще до школи, до вивчення граматичних правил малюк практично засвоює граматичні норми рідної мови в єдності з її лексикою. Література допомагає дітям висловити своє ставлення до твору за допомогою порівнянь, метафор, епітетів та інших засобів образної виразності. У процесі організації роботи із книжкою простежується взаємозв'язок між мовленнєвим та естетичним розвитком, мова засвоюється дитиною в її естетичній функції. Тому з раннього віку необхідно залучати дітей до систематичної діяльності, безпосередньо пов'язаної із книгою, суть якої полягає у слуханні, читанні, розгляданні, переказі, вивченні напам'ять, драматизуванні тощо. Це дозволить забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток, формування в дітей інтересу до спілкування із книжкою, бажання опанувати навичку читання, а отже, створити передумови для подальшого успішного навчання у школі.

Формування лексичної компетентності дошкільників є одним із провідних завдань мовленнєвої підготовки, оскільки слово – це основна одиниця мовлення. Тому словниковій роботі приділяється увага на всіх заняттях у закладах дошкільної освіти. Особливе значення їй відводиться на заняттях із художньої літератури.

Робота над усвідомленням лексичного значення слова може здійснюватися до читання, під час читання і після читання художнього твору. Зазвичай до читання пояснюються ті слова, без розуміння лексичного значення яких стає неможливим повноцінне усвідомлення тексту. Деякі слова вихователь може пояснити заздалегідь, при нагоді, наприклад, під час прогулянки, перегляду ілюстрованої книжки, пізнавального фільму тощо.

Під час читання прозових творів пояснюються ті слова, які можна легко замінити синонімами. Однак варто пам'ятати, що кількість таких слів має бути невеликою.

Після читання пояснюються слова, нерозуміння лексичного значення яких не заважає повноцінному сприйняттю змісту художнього твору завдяки тому, що воно фактично пояснюється через контекст. Однак із метою уточнення й активізації в мовленні дошкільників нових слів варто після читання художнього твору акцентувати на них увагу.

Серед найпродуктивніших прийомів словникової роботи виділяють такі: показ реального предмета або його зображення на картинці; тлумачення лексичного значення слова; пояснення етимології; добір синонімів або антонімів; введення слова в речення, контекст; багаторазове повторення слова упродовж заняття. Нині поряд із традиційними прийомами роботи все частіше використовуються сучасні технології, які надають більші можливості щодо пояснення як прямого, так і переносного значення слів.

Розглянемо особливості організації словникової роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій на прикладі одного із творів Т. Шевченка. Вірші видатного українського поета, що увійшли в дитяче читання, насичені образною лексикою, для того, щоб створені автором словесні образи відображалися в уяві дошкільників, необхідно передбачити попередню роботу, спрямовану на активізацію у свідомості дітей картин природи, про які йтиметься у творі. Так, знайомство з уривком із поеми «Сон» «<...> Дивлюсь, аж світає <...>» варто розпочати зі вступної бесіди, під час якої за допомогою аудіо- та відеоматеріалів максимально забезпечити з опорою на попередній досвід відтворення в пам'яті дітей погожого теплого ранку кінця весни, початку літа. Якщо ж подібного власного досвіду діти не мали, то необхідно у процесі попередньої роботи створити такий емоційний фон, який дозволив би малюкам відчувати красу ранкового пробудження природи. Наприклад:

– Діти, ви коли-небудь прокидалися рано вранці, до схід сонця? Коли надворі ще темно і тільки-тільки збирається розвиднятися? Сьогодні на нас з вами чекає чарівна подорож. Ми побачимо і почуємо, як вранці прокидається природа від нічного сну, як сонечко кидає на землю своє перше проміння. Тож дивіться і слухайте (відеозапис сходу сонця, що супроводжується співом птахів: <https://www.youtube.com/watch?v=SyiuJv8UdcE>).

– Сподобався вам схід сонця? Пригадайте, як починається ранок? Чи відразу на небі з'являється сонечко, чи ні? Яким ви побачили небо спочатку? (Сірим). Яким воно стало перед появою сонечка?

(Воно почервоніло в тому місці, де мало з'явитися сонечко). Поміркуйте, на що в цей час було схоже небо, що воно вам нагадувало? (Узагальнюючи відповіді дітей, вихователь підводить їх до думки, що небо нагадувало вогнище, що розгорається все сильніше й сильніше). Коли вогонь розгорається, про нього говорять, що він палає. А якщо небо схоже на вогнище, що розгорається, то й про нього можна сказати, що небо палає.

– Як гарно ми з вами розповіли про те, яким побачили небо вранці. А що ж вдалося нам почути? (Спів пташок). Хто-небудь знає, голос якої пташки ми чули? (Вихователь пропонує дітям ще раз послухати спів солов'я). Так, це соловейко – найкращий співак серед птахів. Його голос не сплутаєш із жодною іншою пташкою. Ось чому в народі про хороших співаків говорять: «Гарний голос має, мов соловей співає!»

– Діти, а зараз я хочу вас запросити зустріти ще один ранок. Допоможе нам у цьому чудовий вірш, який написав видатний український поет Тарас Григорович Шевченко. У цьому творі ви почуєте, що верби ростуть і зеленіють між ярами над ставами. Щоб краще це уявити, подивіться, будь ласка, на екран. (Вихователь демонструє ілюстрацію, на якій зображений яр, ставок, верби і пояснює лексичне значення слів «яр» і «став». Яр – глибока довга западина, що утворилася внаслідок вимивання землі потоками води. Став – невелике водоймище з непроточною водою).

– А тепер заплющить очі та уявіть ранок таким, яким його побачив Тарас Григорович Шевченко (виразне читання вірша вихователем).

Така організація словникової роботи на занятті сприяє розвитку в дітей творчої уяви – здатності бачити змальовані автором картини, чути звуки природи, а отже, забезпечує краще розуміння змісту художнього твору.

Інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Вони можуть використовуватися у процесі формування навичок діалогічного мовлення, оскільки дозволяють демонструвати наочний матеріал, який спонукає дітей до запитань та відповідей; розглядаючи зображення сюжетних картинок або призупинених фрагментів мультфільмів, кінофільмів, дітей можна залучити до обговорення ситуації і розігрування уявлених діалогів між персонажами, а потім запропонувати перевірити свої здогадки, переглянувши відеосюжет до кінця.

За допомогою ІКТ дошкільників також можна залучити до складання різноманітних зв'язних розповідей. Розглядаючи на екрані зображення

знайомого предмета, дитина має можливість у режимі комп'ютерної гри усвідомити послідовність опису через добір правильної форми, визначення розміру, кольору, призначення цього предмета. Така гра сприяє розвитку навичок самостійного складання дошкільниками описових розповідей.

Заохочення дітей до складання сюжетних розповідей може здійснюватися за допомогою визначення правильного розташування на екрані серії картинок. Не менш цікавим варіантом роботи може стати залучення дошкільників до складання творчих розповідей за картинками. На екрані з'являється зображення першої сюжетної картини, у процесі розглядання якої дошкільники вдаються до опису побаченого. Після цього вихователь пропонує подумати, що може трапитися з героями після події, яку щойно розглянули. Діти роблять свої припущення, тобто фактично складають творчу розповідь, а потім перевіряють свої здогадки за наступними зображеннями.

Сучасні технології, спрямовані на розвиток пам'яті (ейдетика, мнемотехніка), є надзвичайно ефективними під час розучування віршів і навчання дошкільників переказу. Наведемо приклад організації такої роботи під час ознайомлення старших дошкільників зі збіркою творів Н. Забіли «Ясочина книжка».

I. Вступна частина.

Вихователь показує дітям олівець і запитує:

– Подивіться, що в мене в руках? Звичайний олівець. Що можна зробити за допомогою такого олівця?

II. Основна частина.

1. Настанова на сприйняття художнього твору.

– Сьогодні ми прочитаємо з вами оповідання про дівчинку, у якої був ось такий звичайний олівець. Написала це оповідання Наталя Забіла. І називається воно «Олівець-малювець». Тож, сідайте зручніше і слухайте уважно.

2. Виразне читання вихователем віршованого оповідання.

3. Бесіда за змістом:

– Вам сподобалося віршоване оповідання? Що ви відчували, коли його слухали? Вам було весело чи сумно?

– Як ви думаєте, хто ж винен у тому, що зник малюнок: олівець чи дівчинка? Спробуємо в цьому розібратися. Давайте ще раз пригадаємо, що намалювала дівчинка.

4. Повторне читання оповідання вихователем.

а) читання уривка до слів «Налетіла чорна хмара».

– А що сталося потім?

б) продовження читання.

– Як ви думаєте, чому зник малюнок, коли дівчинка почала малювати дощ? (Вона дуже добре собі його уявила і тому намалювала справжню зливу).

– А вам шкода того малюнка, який знищила дівчинка? Давайте спробуємо його відновити разом.

5. Читання вихователем напам'ять уривка до слів «Налетіла чорна хмара» з паралельним малюванням.

6. Розучування уривка з оповідання з опорою на малюнок (прийоми мнемотехніки):

а) вихователь запрошує дітей хором за малюнком відтворити напам'ять зміст віршованого оповідання;

б) вихователь пропонує дітям взяти аркуші паперу й олівці, повторювати текст оповідання і паралельно малювати;

в) кілька дітей (2–3) по черзі виходять і розповідають уривок із віршованого оповідання з опорою на власні малюнки.

7. Розгляд дитячої книжки з метою пошуку в ній оповідання (робота з ілюстраціями, змістом).

8. Рекомендації дітям щодо самостійної діяльності із книжкою у вільний час:

– Розгляньте самостійно книгу Н. Забіли «Ясочина книжка» і визначте, яке оповідання ви б хотіли ще послухати. «Ясочину книжку» я залишу в куточку книги.

III. Підсумок заняття.

– З якою книжкою ми сьогодні познайомилися? Яке оповідання прочитали?

– Діти, покажіть свої малюнки і ще раз розкажіть про те, що на них намальовано.

Повторне хорове читання уривка з оповідання Н. Забіли.

Вдома діти можуть показати батькам свої малюнки і розказати про те, що на них намальовано.

Використання прийомів мнемотехніки й ейдетики, пов'язаних із паралельним малюванням, забезпечує більш швидке запам'ятовування й підвищує інтерес дошкільників до самостійного відтворення текстів.

Говорячи про мовленнєву підготовку старших дошкільників, неможливо також обминути проблему щодо використання у ЗДО сучасних технологій навчання грамоти. Натепер це питання залишається одним із найбільш дискусійних. У різних науково-методичних джерелах як оптимальний називається вік від шести місяців до чотирьох – п'яти років. Кожен із прихильників тієї чи іншої теорії, який обстоює свої позиції, наводить аргументи на користь запровадженої

ним методики і намагається висвітлити недоліки методичних підходів своїх опонентів. Водночас виділяється значна група науковців, які виступають проти раннього залучення дітей до самостійного читання, пояснюють це тим, що малюки в ранньому віці ще не готові до здійснення такої складної діяльності.

У чинній програмі «Дитина» навчання грамоти віднесено до варіативної складової частини, якою передбачається, що формування механізму читання має розпочинатися у старшій групі на основі використання аналітико-синтетичного методу, який є провідним у сучасній початковій школі. Однак натеper досить поширені технології раннього навчання грамоти Г. Домана, О. Декролі, В. Ліщука, побудовані на основі методу цілих слів, і складова методика навчання грамоти М. Зайцева.

Аналіз сучасних технологій навчання грамоти дітей дошкільного віку дозволяє зробити такі висновки:

1. Натеper немає універсальної методики навчання грамоти. У процесі навчання дітей необхідно спиратися на їхні індивідуальні особливості. Комплексне використання прийомів, запозичених із різних методів, дозволить створити оптимальні умови для опанування грамоти в закладах дошкільної освіти.

2. Визначаючи, з якого віку залучати дітей до читання, необхідно чітко усвідомлювати мету цієї роботи (загальний розвиток дитини, формування інтересу до читання або задоволення амбіцій батьків). Лише врахування бажання і потреб дитини матиме позитивні наслідки в навчанні. Завдання дорослого – індивідуально для окремого малюка визначити оптимальний час початку навчання,

час, коли дитина готова сприймати навчальні дії та позитивно реагувати на них.

3. Будувати роботу варто на основі використання ігрових прийомів, забезпечувати належну рухливість дітей у процесі навчання.

4. Навчання грамоти варто поєднувати із загальним мовленнєвим і розумовим розвитком дітей.

5. Результативність навчання забезпечується дотриманням таких умов: створення доброзичливої атмосфери спілкування у процесі навчання грамоти, формування в малюка позитивної мотивації, виявлення дорослим інтересу до спільної діяльності, заохочення і підтримка дитини під час виникнення труднощів.

Найголовніше – не форсувати події, а наполегливо йти до поставленої мети, у жодному разі не вимагати від усіх дітей однакового темпу просування, пам'ятати про те, що навчання грамоти в дошкільному закладі має стати для дитини приємним спілкуванням з доброзичливим вихователем, який знає чим і як можна зацікавити кожного вихованця. Це дозволить створити необхідне підґрунтя для подальшого вдосконалення навички читання у школі.

Висновки. Отже, використання сучасних технологій є дієвим засобом мовленнєвого розвитку дітей. Їхня ефективність зумовлена тим, що вони дозволяють урахувати вікові й індивідуальні особливості дошкільників, підвищити інтерес дітей до виконання навчальних завдань. Уміле й доречне поєднання традиційних методів і прийомів розвитку мовлення із сучасними технологіями навчання створює сприятливі умови для формування мовленнєвої компетентності дошкільників, для забезпечення їхньої готовності до навчання у школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / авт. кол. : Г. Беленька та ін. ; наук. кер. проекту В. Огнев'юк ; наук. ред. : Г. Беленька, М. Машовець. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2016. 304 с.
4. Подготовка детей к школе в детском саду / под ред. Ф. Сохина, Т. Тарунтаевой. Москва : Педагогика, 1977. 146 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education] / https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]
2. Bohush A., Havrysh N. Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Preschool linguodidactics: Theory and methods of teaching native language to children]. Kyiv.: Vyshcha shkola, 2007. 542 p. [in Ukrainian]
3. Dytna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Dytna: Educational program for children aged from two to seven] / scientific supervisor of the project V. O. Ohneviiuk; auth.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, N. I. Bohdanets-Biloskalenko [and others]; sc. edit. H. V. Bielienka, M. A. Mashovets. Kyiv. University named after B. Hrinchenko, 2016. 304 p.
4. Podgotovka detei k shkole v detskom sadu [Getting children ready for school in the kindergarten]/ Edited by F. A. Sokhyn and T. V. Taruntaeva. Moscow : Pedagogiya, 1977. 146 p.

УДК 009

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-30>**Хана КОЖУХОВА,**

orcid.org/0000-0002-1373-931X

аспірант кафедри педагогіки і психології

Університету імені Альфреда Нобеля,

вчитель

КЗО «Навчально-виховний комплекс № 144

«спеціалізована школа з поглибленим вивченням івриту, історії єврейського народу,

єврейських традицій – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)»

Дніпровської міської ради

(Дніпро, Україна) bilmes5775@gmail.com

МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Упровадження цифрових технологій в освітній процес дозволить вирішити низку проблем у навчанні майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, оскільки сучасний світ висуває високі вимоги до професії викладача. Розвиток окремих компетентностей у цьому разі завжди має бути відповіддю на замовлення професійної сфери, яка щороку висуває нові вимоги. Питання впровадження цифрових технологій під час вивчення гуманітарних спеціальностей досліджують цифрові гуманітарні науки, *Digital Humanities*. Такий синтез відкриває нові можливості для збору та візуалізації даних, інформаційного пошуку, інтелектуального аналізу даних, а також застосування математичної статистики. Ці можливості допомагають у вирішенні багатьох дослідницьких питань. Закордонні країни вже побачили перспективи в цьому напрямі, що привело до відкриття нових спеціальностей у закладах вищої освіти (ЗВО). Уже зараз ринок праці відчуває гостру потребу у фахівцях, які не лише володіють інформаційними технологіями, але і є фахівцями в гуманітарній сфері. Окрім того, упровадження цифрових технологій дозволяє реалізовувати освітні програми на якісно новому рівні. Цифрова компетентність є підґрунтям для розвитку та становлення індивідуальності студентів, активізує процес залучення студента в навчальну та майбутню професійну діяльність.

Варто оцінити і слабкі боки та загрози застосування цифрових технологій, які можна розподілити на зовнішні чинники та внутрішні проблеми. Одна з таких центральних проблем – це відставання професорсько-викладацького складу від технічного прогресу, що безпосередньо пов'язано з низьким рівнем цифрової компетентності серед студентів. У цьому разі варто говорити про таке поняття, як «цифровий розрив», або «цифровий бар'єр».

Визначення вимог до впровадження цифрових технологій у закладах вищої освіти можна знайти в Концепції розвитку цифрових компетентностей в суспільстві України. Одним із шляхів реалізації цієї Концепції став «Опис рамки цифрової компетентності для громадян України». Рівні володіння кожною компетентністю ґрунтуються на Європейській кваліфікаційній рамці (EQF) та DigComp2.1, які орієнтовані на вчителів та викладачів усіх рівнів освіти. Для вирішення вищенаведених та інших проблем у системі освіти у 2017 році було ухвалено Закон України «Про освіту», який передбачає створення в країні системи забезпечення якості освіти. Він включає внутрішню та зовнішню (інституційний аудит) систему забезпечення якості.

Ключові слова: цифрові технології, гуманітарні науки, освітній процес, *digital humanities*, освітнє середовище.

Chana KOZHUKHOVA,

orcid.org/0000-0002-1373-931X

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology

Alfred Nobel University,

Teacher

Educational complex № 144 “Specialized School with in-depth study of Hebrew,

History of the Jewish People, Jewish Traditions – a Preschool Educational

Institution (Kindergarten)”

of the Dnipro City Council

(Dnipro, Ukraine) bilmes5775@gmail.com

OPPORTUNITIES AND PROBLEMS OF INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Introducing digital technologies into the educational process will make it possible to solve a series of issues related to instructing future teachers of the humanities, as modern world places high demands upon instructors. In this case,

competences development has to become a response to the requests of a professional field that annually imposes high standards. The issues of introducing digital technologies into teaching humanities belong to the scope of Digital Humanities. This combination creates new opportunities for data collection and visualization, data retrieval, intelligent data analysis as well as the application of mathematical statistics. These opportunities help solve numerous research tasks. Foreign countries have already defined this trend as perspective, which led to opening new majors in higher education institutions (HEI). Labor market is currently facing an acute need in experts not only in IT, but also in the humanities. Furthermore, introducing digital technologies make it possible to implement curricula at a qualitatively new level. Digital competence underpins the development and formation of students' identity through engaging them into academic and future professional activity.

It is necessary to identify weaknesses and threats of applying digital technologies, which can be divided into external factors and internal challenges. One of the biggest challenges is instructors' lagging behind the technological progress, which is directly connected with students' low level of digital competence. In this case, we can think of such concept as "digital gap" or "digital barrier".

The definition of requirements to introducing digital technologies into HEI can be found in the Concept of Digital Competence Development in Ukrainian Society. One of the ways to implement this Concept is Digital Competence Framework for Ukrainian Citizens. The levels of each competence lean on the European Qualifications Framework (EQF) and DigComp2.1 that target teachers and instructors of all levels of education. To solve the above-mentioned issues, the local education system adopted the Law of Ukraine On Education (2017), which seeks to assure in the country high-quality education. It includes internal and external (institutional audit) education quality assurance.

Key words: digital technologies, humanities, education process, digital humanities, educational environment.

Постановка проблеми. Упровадження цифрових технологій в освітній процес дозволить вирішити низку проблем у навчанні майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, оскільки сучасний світ висуває високі вимоги до професії викладача. Саме викладачі протягом навчання в університеті готують випускника, у якого за весь період має сформуватися цілісна система знань і вмінь, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Розвиток окремих компетентностей у цьому разі завжди має бути відповіддю на замовлення професійної сфери, яка щороку висуває нові вимоги. Тому вчитель має бути у тренді сучасних змін, інакше навчання зводиться лише до видання атестату, а не підготовки ефективної особистості, що володіє необхідним набором навичок для того, щоб стати успішною та зайняти своє місце в суспільстві. Окрім того, нам здається важливим аспект підготовки вчителів саме гуманітарних спеціальностей. В останні роки все частіше постає питання ролі відповідальності гуманітарних наук у сучасному суспільстві, що підтверджується політикою Організації Об'єднаних Націй, ухваленою у 2015 р. на термін до 2030 р. У ній зазначено: «Гуманітарні науки покликані відігравати важливу роль як у вирішенні складних завдань, що постають сьогодні перед людством, так і в досягненні мети сталого розвитку <...> Шляхом вивчення історії, критичного мислення та детального аналізу гуманітарні науки можуть сприяти розвитку сталих інклюзивних суспільств» (UNESCO, 2017).

Аналіз досліджень. Дуже важливе для формування сучасного погляду на це питання розроблення проблеми розвитку теорії й методики використання цифрових технологій в освіті,

представлене у працях вітчизняних науковців. Теоретичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у процесі навчання досліджувались у роботах М. Жалдака, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Ю. Рамського. У працях В. Бикова, Ю. Запорожченко, М. Лещенко, О. Спіріна, О. Овчарук та інших здійснено порівняльно-педагогічні дослідження закордонного досвіду застосування цифрових технологій в освіті.

Серед робіт іноземних науковців важливими є дослідження К. Блертон (С. Blurton), Л. Ларсона (L. Larson) з історії та сучасного стану використання ІКТ у процесі навчання.

Мета статті – розгляд можливостей і проблем упровадження цифрових технологій під час вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Виклад основного матеріалу. Упровадження цифрових технологій під час вивчення гуманітарних спеціальностей розкриває нові можливості, яких не було раніше. Ці питання вивчають цифрові гуманітарні науки, Digital Humanities – галузь, що поєднує методики та практики гуманітарних, соціальних і обчислювальних наук із метою вивчення можливостей застосування й інтерпретації нових цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у гуманітарних науках і освіті (Можаєва, 2016: 28).

Ця наука передбачає використання оцифрованих матеріалів і матеріалів цифрового походження, а також поєднує в собі методології комп'ютерних і традиційних гуманітарних наук, наприклад, історії, лінгвістики, літератури та мистецтва. Такий синтез відкриває нові можливості для збору та візуалізації даних, інформаційного пошуку, інтелектуального аналізу даних, а також застосування

математичної статистики (Меньшикова, 2018). Наприклад, у Стенфордській літературній лабораторії (Stanford Literary Lab) було розроблено підхід *distant reading* (читання на відстані, віддалене читання), який дозволяє розглядати літературу на макрорівні та виявляти глобальні закономірності. У 2010 р., у результаті співробітництва між компанією “Google” та Гарвардським університетом, з’явився сервіс *Ngram Viewer*, який аналізує частоту появи термінів у мільйонах книг за заданий проміжок часу (Wikipedia, 2020).

Як зазначають фахівці, нові інструменти та технології допомагають не лише зібрати та візуалізувати ту чи ту інформацію, але й обробити величезні масиви даних із метою отримання відповідей на питання, що існують у гуманітарних науках вже давно (Меньшикова, 2018: 25). Раніше це потребувало серйозних людських ресурсів, які на належному рівні володіють статистичним аналізом. Ці можливості допомагають у вирішенні багатьох дослідницьких питань. Одним із таких прикладів є розроблення корпусів-сховищ, текстів, що описані особливим чином. На їхній підставі створюються серйозні наукові роботи, цифрові гуманітарні технології використовуються й для формування освітніх програм.

Багато експертів бачать застосування *Digital Humanities* у педагогіці як один із перспективних напрямів. Цифрові технології допомагають оцифрувати та візуалізувати великі масиви різнорідних даних, до того ж за допомогою кардинально різних підходів. Це допомагає зробити навчання диференційованим, а також отримати готовий продукт після завершення вивчення матеріалу. Не варто забувати про підвищення мотивації серед студентів під час розроблення таких проєктів.

Закордонні країни вже побачили перспективи в цьому напрямі, що привело до відкриття нових спеціальностей у ЗВО. Так, наприклад, в Університеті Ерлангена – Нюрнберга було впроваджено бакалаврську програму (FAU), що поєднує дві спеціальності. Перша – інформатика, другу студенти обирають за бажанням. Можливості комбінування предметів не обмежені. Ця ж тенденція простежується в більш ніж десятих німецьких університетах.

Учені передвіщають, що через 10–20 років додаток “Digital” зникне, усі гуманітарні науки працюватимуть із цифровими технологіями. Уже зараз ринок праці відчуває гостру потребу у фахівцях, які не лише володіють ІТ, але і є спеціалістами в гуманітарній сфері. *Digital Humanities* частіше трапляється в оголошеннях про вакансії. Воно продовжить існувати й займатиметься роз-

робленням нових методів, що дозволяють застосовувати досягнення в інформатиці до культурних цінностей. Тому студент, який обирає сьогодні цю спеціальність для подальшої праці в бізнесі або науці, діє на випередження (Вайнман, 2015).

Окрім того, упровадження цифрових технологій дозволяє реалізовувати освітні програми на якісно новому рівні. Саме цифрові технології можуть слугувати підґрунтям в організації будь-якої діяльності, пов’язаної з інформаційним обміном, а також у створенні загального інформаційного простору, що сприятиме підвищенню якості підготовки студентів. Також їх використання розширює можливості освітнього середовища як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку креативності студентів (Інститут дистанційного образования). Цифрова компетентність є підґрунтям для розвитку та становлення індивідуальності студентів, активізує процес залучення студента в навчальну та майбутню професійну діяльність. Упровадження цифрових технологій під час вивчення загальних дисциплін надалі дозволить розвивати професійні компетентності та застосовувати їх під час педагогічної та виробничої практики у ЗВО.

Виходячи з вищенаведеного, виокремимо такі можливості впровадження цифрових технологій в освітній процес:

- розвитку у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей компетентностей ХХІ ст. для їхньої реалізації в педагогічній діяльності;
- формування позитивного ставлення до застосування цифрових технологій як до однієї з навичок, необхідних сучасному вчителю;
- керування діяльністю викладачів і студентів у галузі використання цифрових технологій у професійній і освітній діяльності як засобу розвитку творчого особистісного потенціалу;
- створення позитивної мотивації до цифрових технологій під час навчання у ЗВО;
- розширення знань про цифрову грамотність як інструмент розвитку, самоосвіти та набуття навичок громадянина інформаційного суспільства;
- формування цифрової культури у використанні сучасних технологій тощо.

Велика увага в цьому питанні приділятиметься запиту з боку сучасних реалій до компетентностей, якими має володіти вчитель; змісту програм ЗВО з галузі знань гуманітарні науки, тенденцій, пов’язаних із реалізацією дистанційного навчання через пандемію COVID-19; урахуванню індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу.

Варто оцінити і слабкі боки та загрози застосування цифрових технологій. Їх можна розподілити на зовнішні чинники та внутрішні проблеми, які в разі правильної стратегії впровадження цифрових технологій в освітній процес можна вирішити. Одна з таких центральних проблем – це відставання професорсько-викладацького складу від технічного прогресу, що безпосередньо пов'язано з низьким рівнем цифрової компетентності серед студентів. У цьому разі варто говорити про таке поняття, як «цифровий розрив», або «цифровий бар'єр», – нерівність у доступі до різноманітних можливостей, тобто в економічній, соціальній, культурній, освітній галузях, яка поглиблюється внаслідок нерівного доступу до комп'ютерних технологій (Wikipedia, 2021). Незважаючи на те, що цей термін уперше пролунав ще в 1997 р., проблема цифрової нерівності набула нових масштабів у сучасних реаліях. На наш погляд, тлумачення цього терміна не завжди застосовуватиметься до викладачів українських шкіл. За даними, які оприлюднив міністр освіти і науки України С. Шкарлет, станом на квітень 2021 р. лише 24 школи не мають доступу до інтернету (у 2019 р. їх було 420) (Gordon, 2021). Звичайно, є нюанси з перебоями та якістю інтернету, а також із кількістю робочих місць із персональним комп'ютером у всіх учителів, але все ж у цьому контексті недоцільно говорити про «нерівний доступ до комп'ютерних технологій». Окрім того, у сучасному суспільстві важко зустріти людину без телефону з інтернетом, а численні освітні платформи дозволяють використовувати мобільні телефони як засіб навчання. Часто-густо трапляється зворотна ситуація, коли є комп'ютери, інтернет, інтерактивні дошки, але ними не користуються, або навіть якщо й користуються, то не повною мірою.

Цю проблему описано і в Концепції Нової української школи (НУШ, 2016), у якій підкреслюється, що у зв'язку з низьким соціальним статусом і рівнем зарплатні вчителі здебільшого використовують застарілі дидактичні засоби та не готові витрачати час на вивчення нових технологій навчання, що збільшує цифровий розрив між учителем і учнем. Після закінчення школи учні стають студентами, з'являються нові викладачі у ЗВО, але ситуація здебільшого не змінюється. Тому цю тенденцію варто розглядати більш глобально на всіх рівнях системи освіти.

Якщо розглядати процес цифрового розриву більш широко, ніж у вищеведеному терміні, варто говорити про такі причини цієї проблематики:

- відсутність взаєморозуміння між студентами та викладачами;

- відсутність вільного обміну інформацією і середовища для відкритих дискусій;

- відсутність професійних спільнот викладачів;

- несформованість колективного запиту на підвищення кваліфікації;

- погіршення перспектив професійного росту викладачів;

- неефективне управління ЗВО, слабкий зворотний зв'язок;

- незнання сучасних можливостей освіти, погіршення перспектив здобуття якісної вищої освіти студентами (Педагогічний щоденник, 2011).

Ми підтримуємо позицію І. Лікарчука, ексеківника Українського центру оцінювання якості освіти, який ще у травні 2020 р. визначив подолання цифрового розриву стратегічним завданням закладів освіти, органів управління освітою тощо. Він наголошував на тому, що насамперед саме на це мають бути спрямовані організаційні, матеріальні та кадрові ресурси (Лікарчук, 2020).

Для визначення вимог до впровадження цифрових технологій у ЗВО ми вирішили звернутися до Концепції розвитку цифрових компетентностей у суспільстві України (КМУ, 2021). Завдяки найкращим світовим практикам цифрова трансформація стала пріоритетним напрямом у розвитку України, оскільки саме від неї залежить збільшення росту економіки, забезпечення соціального прогресу, підвищення темпів розвитку цифрових технологій, збільшення кваліфікованих кадрів у цій галузі. Одним зі шляхів реалізації цієї концепції став «Опис рамки цифрової компетентності для громадян України» [14]. Ця Рамка є динамічною структурою, яка надає змогу в разі необхідності переглядати й оновлювати її складники. Важливо розуміти, що вона дозволяє визначити рівень володіння цифровими компетентностями, необхідними у професійному та побутовому аспектах. Оцінювання відбувається за чотирма вимірюваннями, для кожного з яких розроблено свої дескриптори (опис головного змісту наповнення певної структурної одиниці цієї Рамки або її компонента). Рівні володіння кожною компетентністю ґрунтуються на Європейській кваліфікаційній рамці (EQF) і DigComp2.1, які орієнтовані на вчителів та викладачів усіх рівнів освіти.

Цілком зрозуміло, що підвищення рівня цифрової грамотності громадян зумовлює збільшення вимог до знань, умінь і навичок у цій галузі з боку вчителів. Для його оцінки було розроблено Цифрограм – національний тест цифрової грамотності (Цифрова освіта, 2021). Його можуть пройти представники таких категорій,

як учителі, громадяни, держслужбовці, медичні працівники. Питання для вчителів стосуються таких напрямів:

- розвиток цифрової компетентності студентів;
- навчання й оцінювання студентів;
- використання й аналіз цифрових ресурсів;
- професійний розвиток;
- учитель у цифровому суспільстві.

Рамка цифрової компетентності вчителя DigCompEdu (Пасічник, 2018) визначає 6 головних областей, на відміну від Цифрограму, у якому деякі області поєднані. На наш погляд, це не зовсім правильн. Наприклад, область «Оцінювання» варто відокремити, як і наведено в компетентностях учителя DigCompEdu, оскільки вона є головним індикатором діагностики проблем навчання, способом виявлення особливостей його перебігу й отримання зворотного зв'язку з метою її подальшого коригування. У цьому разі варто говорити про «формульальне оцінювання», яке, завдяки використанню цифрових технологій і стратегій, зможе вийти на якісно новий рівень.

Висновки. Варто зазначити, що для вирішення вищенаведених і багатьох інших проблем у системі освіти у 2017 р. було ухвалено Закон України «Про освіту» (Гурак, 2019: 4), який передбачає створення у країні системи забезпечення якості освіти. Він включає внутрішню та зовнішню (інституційний аудит) систему забезпечення якості. Цей аудит, на жаль, є не швидким вирішенням усіх проблем, а більше тривалим і ґрунтовним процесом, який допоможе керівникам закладів освіти та їхнім засновникам у формуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що має створити умови для постійного і послідовного вдосконалення якості освітніх і управлінських процесів (Державна служба якості освіти України, 2017). Аудит відбувається в чотирьох напрямках, кожен із яких має критерії (вимоги) його оцінювання, частина яких охоплює й питання використання викладачами цифрових технологій: створення або використання освітніх ресурсів; комунікацію педагогічних працівників і здобувачів освіти в різних формах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Какова роль гуманитарных наук сегодня? *UNESCO*. URL: <https://ru.unesco.org/news/kakova-rol-gumanitarnyh-nauk-segodnya-vsemirnaia-konferenciya-po-gumanitarnym-naukam-lezh-0> (дата звернення: 10.07.2021).
2. Digital Humanities : гуманитарные науки в цифровую эпоху / под ред. Г. Можяевой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 120 с.
3. Меньшикова Е. Педагогика в цифре: как и зачем используют цифровые технологии в гуманитарных науках. *ITMO.NEWS*. URL: <https://news.itmo.ru/ru/news/7330/> (дата звернення: 10.07.2021).
4. Стэнфордская литературная лаборатория. *Stanford Literary Lab*. URL: <https://litlab.stanford.edu/> (дата звернення: 10.07.2021).
5. Google Books Ngram Viewer. *Wikipedia*. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Books_Ngram_Viewer (дата звернення: 08.07.2021).
6. Informatik Bachelor of Science. *Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)*. URL: <https://www.fau.eu> (дата звернення: 08.07.2021).
7. Вайнман Т. Учеба для гуманитариев 21-го века. *Deutsche Welle*. URL: <https://www.dw.com/ru/%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%B0-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B3%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2-21-%D0%B3%D0%BE-%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0/a-18734777> (дата звернення: 08.07.2021).
8. Информационно-коммуникационные технологии в системе образования. *Институт дистанционного образования. Национальный исследовательский томский государственный университет*. URL: https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_1.htm (дата звернення: 09.07.2021).
9. Цифрова нерівність. *Wikipedia*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D0%BE_%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%96%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8E_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8 (дата звернення: 07.07.2021)/
10. Шкарлет розповів, скільки шкіл в Україні не має доступу до інтернету. *Gordon.ua*. URL: <https://gordonua.com/ukr/news/society/shkarlet-rozpoviv-skilki-shkil-v-ukrajini-ne-majut-dostupu-do-internetu-1557657.html> (дата звернення: 07.07.2021).
11. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.07.2021).
12. Цифровий розрив. *Педагогічний щоденник*. URL: <https://nataliszoh12.blogspot.com/2011/07/blog-post.html> (дата звернення: 07.07.2021).
13. Ігор Лікарчук: про подолання цифрового розриву. URL: <http://osvita.ua/blogs/73469/> (дата звернення: 08.07.2021).
14. Концепція розвитку цифрових компетентностей : Закон України / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 09.07.2021).

15. Цифрова освіта / Міністерство цифрової трансформації України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (дата звернення: 09.07.2021).
16. Пасічник О. Дистанційне та змішане навчання інформатики. *Дивосвіта*. URL : <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html> (дата звернення: 09.07.2021).
17. Гурак Р. Щодо окремих питань формування якості освіти України / Державна служба якості освіти України. URL: https://www.sqe.gov.ua/images/category/%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B0%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%82/01-01-22-1333-28-05-2019.pdf (дата звернення: 10.07.2021).
18. Лист Державної служби якості освіти від 28 травня 2019 р. № 01/01–22/1333 щодо окремих питань формування системи забезпечення якості освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/pro-nas/> (дата звернення: 08.07.2021).

REFERENCES

1. Kakova rol gumanitarnykh nauk segodnya? [What is the role of the humanities today?] *UNESCO* : website. URL : <https://ru.unesco.org/news/kakova-rol-gumanitarnykh-nauk-segodnya-vsemirnaya-konferenciya-po-gumanitarnym-naukam-lezh-0> [in Russian].
2. Digital Humanities: gumanitarnyye nauki v tsifrovuyu epohu [Digital Humanities: the humanities in the digital era] / pod red. G. V. Mozhaevoy. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2016. – 120 s. [in Russian].
3. Menshikova E. Pedagogika v tsifre: kak i zachem ispolzuyut tsifrovyye tehnologii v gumanitarnykh naukah. *ITMO. NEWS*: website. URL: <https://news.itmo.ru/ru/news/7330/> [in Russian].
4. Stenfordskaya literaturnaya laboratoriya [Stanford Literary Lab]. *STANFORD LITERARY LAB* : website. URL : <https://litlab.stanford.edu/>
5. Google Books Ngram Viewer. *WIKIPEDIA* : website. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Books_Ngram_Viewer [in Russian]
6. Informatik Bachelor of Science. *FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG* : website. URL: <https://www.informatik.studium.fau.de/studieninteressierte/infgeist.pdf>.
7. Ucheba dlya gumanitariyev 21-go veka. [Education for humanities majors]. *DEUTSCHE WELLE* : website. URL: <https://www.dw.com/ru/%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%B0-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B3%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2-21-%D0%B3%D0%BE-%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0/a-18734777> [in Russian].
8. Informatsionno-kommunikatsionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya. [Information and communication technologies in the education system]. *INSTITUT DISTANTSIONNOGO OBRAZOVANIYA. NATSIONALNIY ISSLEDOVATELSKIY TOMSKIY GOSUDARSTVENNIY UNIVERSITET* : website. URL: https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_1.htm [in Russian].
9. Tsyfrova nerivnist. [Digital inequality]. *WIKIPEDIA* : website. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D0%BE_%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%96%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8E_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8 [in Ukrainian].
10. Shkarlet rozpoviv, skilky shkil v Ukraini ne maie dostupu do internetu. [Shkarlet reported on how many Ukrainian schools have no Internet access]. *GORDON.UA* : website. URL: <https://gordonua.com/ukr/news/society/shkarlet-rozpoviv-skilki-shkil-v-ukrajini-ne-majut-dostupu-do-internetu-1557657.html> [in Ukrainian].
11. Nova ukrainska shkola [The New Ukrainian School] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
12. Pedahohichniy shchodennyk. Tsyfrovyi rozryv [Pedagogical diary. Digital gap]. *PEDAHOHICHNYI SHCHODEN-NYK* : website. URL : <https://nataliszoh12.blogspot.com/2011/07/blog-post.html> [in Ukrainian].
13. Ihor Likarchuk: pro podolannia tsyfrovoho rozryvu : veb-sait. URL: <http://osvita.ua/blogs/73469/> (data zvernennia: 8.07.2021)
14. Zakon Ukrainy “Kontsepsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti” [Law of Ukraine on “The concept of digital competence development”] : / Kabinet Ministriv Ukrainy. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#-Text> [in Ukrainian].
15. Tsyfrova osvita [Digital education] : / Ministretstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf [in Ukrainian].
16. Dystantsiine ta zmishane navchannia informatyky [Distance and mixed learning of computer science]. *DYVOSVITA* : website. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html> [in Ukrainian].
17. Hurak R. Shchodo okremykh pytan formuvannia yakosti osvity Ukrainy [On particular issues of building high-quality education in Ukraine] : / Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. URL: https://www.sqe.gov.ua/images/category/%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B0%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%82/01-01-22-1333-28-05-2019.pdf [in Ukrainian].
18. Lyst Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity vid 28.05.2019 № 01/01–22/1333 shchodo okremykh pytan formuvannia systemy zabezpechennia yakosti osvity [Letter of the State Education Quality Service dated 28.05.2019 № 01/01–22/1333 on particular issues of ensuring high-quality education] / Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. URL: <https://sqe.gov.ua/pro-nas/> [in Ukrainian].

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-31>**Марина КОРДУБАН,***orcid.org/0000-0002-7253-6627**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і фахових методик
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) marinakorduban@gmail.com***Юлія ВОСКОБОЙНИКОВА,***orcid.org/0000-0002-4729-8217**студент магістратури факультету дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) julia35vosk@gmail.com*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлена проблема підготовки майбутніх вихователів до розвитку логічного мислення дошкільників за допомогою інноваційних технологій. З'ясовано, що логічне мислення дитини проходить тривалий шлях розвитку. Охарактеризовано поняття «мислення» як вищий пізнавальний процес. Зазначено, що мислення формується і розвивається протягом дитинства під впливом різних соціальних умов.

У статті звернено увагу на складники здібностей розумового розвитку дошкільників: уміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що оточує дітей, належно оцінювати життєві ситуації, ухвалювати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі. Зауважено, що в освітньому процесі закладу дошкільної освіти важливо не просто дати дітям певні знання, діагностувати відповідні навички, а і сформувати їх як особистісні характеристики. Наголошено, що взаємодію дитини з дорослим треба розглядати як джерело логічного розвитку дошкільників. Уже з перших тижнів освітнього процесу правильно організована взаємодія підвищує в дітей допитливість і пошукову поведінку, сприяє більш ранньому розвитку особистісних якостей та індивідуальних здібностей логічного мислення.

У статті зазначено, що підготовленість майбутніх вихователів до розвитку логічного мислення дошкільників за допомогою інноваційних технологій є важливим питанням сучасної освіти. Розкрито сутність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. З'ясовано, що стрижневим компонентом у системі підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає сформованість ціннісного ставлення майбутніх вихователів до інноваційних технологій та педагогічної діяльності взагалі.

Доведено, що інноваційні технології мають невичерпні можливості в підготовці майбутніх вихователів, у формуванні та розвитку їхньої особистості, удосконаленні провідних індивідуально-психічних і професійних якостей, збагаченні світоглядно-культурологічної, психолого-педагогічної та фахово-методичної підготовки, у формуванні педагогічної майстерності здобувачів вищої освіти як майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, інноваційні технології, логічне мислення, діти дошкільного віку.

Marina KORDUBAN,*orcid.org/0000-0002-7253-6627**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Professional Methods
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) marinakorduban@gmail.com***Yulia VOSKOBOYNYKOVA,***orcid.org/0000-0002-4729-8217**Master's Student at the Faculty of Preschool Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) julia35vosk@gmail.com*

TRAINING OF FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article highlights the problem of training future kindergarten teachers for the development of logical thinking of preschoolers with the help of innovative technologies. It has been found that a child's logical thinking goes a long way. The concept of thinking is characterized as a higher cognitive process. It is noted that thinking is formed and developed during childhood under the influence of various social conditions.

The article draws attention to the components of the mental development abilities of preschoolers: the ability to reflect, to navigate everything that concerns children, to assess life situations properly, to take independent decisions, to argue their opinions, to notice and disclose cause-and-effect relationships in the environment. It is noted that in the education process of preschool institution it is important not only to give children certain knowledge, but to diagnose relevant skills and also to form them as personal characteristics. It is emphasized that the interaction of a child with an adult should be considered as a source of logical development of preschoolers. From the first weeks of the education process, properly organized interaction increases children's curiosity and exploratory behavior, promotes the earlier development of personal qualities and individual abilities of logical thinking.

The article states that the training of future kindergarten teachers for the development of logical thinking of preschoolers through innovative technologies is an important issue of modern education. The essence of motivation and value, cognitive thinking, operation and activity components training of future kindergarten teachers to use innovative technologies in the education process of preschool institution is revealed. It was found that the core component in the system training of future kindergarten teachers for the use of innovative technologies in the educational process of preschool institution is a motivational and value component that reflects the formation of the value attitude of future educators to innovative technologies and pedagogical activities in general.

It is proved that innovative technologies have inexhaustible opportunities in training future kindergarten teachers in the formation and development of their personality, improving the leading individual mental and professional qualities, enriching the worldview and cultural, psychological, pedagogical and professional training, in forming the pedagogical skills of higher education as future kindergarten teachers of preschool institution.

Key words: training of future kindergarten teachers, innovative technologies, logical thinking, preschool children.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) має здійснюватись з урахуванням швидкоплинного розвитку сучасного суспільства, а отже, спиратись на провідні педагогічні надбання сьогодення. За таких умов однією з актуальних проблем у галузі освіти є модернізація роботи зі здобувачами освіти як майбутніми професіоналами. Основні напрями розвитку освіти, що визначені «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Базовим компонентом дошкільної освіти, Законом України «Про дошкільну освіту», передбачають модернізацію системи освіти в усіх її галузях. Завдання модернізації освіти визначають: відхід від авторитарної педагогіки; створення умов для формування активної, відповідальної, творчо мислячої особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку; забезпечення умов для реалізації та самореалізації дитини в різних видах її діяльності, розвитку її логічного мислення.

Концептуальні положення щодо змісту й організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти ґрунтуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», інших нормативних документах. Зміст освітнього процесу в закладах дошкільної освіти визначається Базовим компонентом

дошкільної освіти і реалізується відповідно до освітніх програм розвитку дітей «Впевнений старт», «Дитина», «Стежина», «Світ дитинства», «Дитина в дошкільні роки», «Соняшник», «Граїлик», «Українське дошкільля», «Україна – моя Батьківщина», «Скарбниця моралі», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Радість творчості» тощо, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури (Богуш, 2014: 437; Богуш, Луцан, 2014: 302) свідчить, що ефективним засобом модернізації системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є використання в освітньому процесі інноваційних технологій. Теоретико-методологічні засади використання інноваційних технологій в освітньому процесі склалися під впливом прогресивних ідей мислителів, педагогів різних історичних епох, а саме: Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського й інших. У зарубіжній науці ці питання пов'язані з іменами Б. Блума, Д. Бруднера, Г. Грейса, Д. Хамбіна й інших. В українській теорії та практиці освіти проблемам модернізації змісту підготовки майбутніх вихователів ЗДО присвячено наукові праці Т. Андрущенко, Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Е. Кар-

пової, І. Княжевої, М. Машовець, І. Мардарової, В. Нестеренко, Г. Підкурманної, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Г. Сухорукової, Т. Степанової, О. Трифонові та інших.

Проблема розвитку мислення в дітей та різні його прояви досліджувалися в таких напрямках, як: розвиток мислення як психологічний процес (О. Леонт'єв, О. Смирнов, Д. Ельконін, П. Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов та інші), педагогічні засади мислення (Л. Войтко, Л. Занков, Г. Костюк, І. Лернер, В. Паламарчук, В. Сухомлинський та інші). Аналіз науково-педагогічної літератури (Бахов, 2015: 449; Любченко, 2011: 79–86; Дубасенюк, 2009: 564; Тарадюк, 2009: 164) показав, що використання інноваційних технологій в освіті має глибокі історичні підвалини. Так, науковці Г. Клімова, С. Іванов, Л. Шевченко зазначають, що інноваційний розвиток – це спосіб функціонування соціальних систем, за якого тенденції впровадження нових ідей, технологій, норм і цінностей в усіх сферах суспільства переважають над протилежними тенденціями збереження наявного стану (Клімова, 2015: 15). О. Дубасенюк виокремлено концепції, що характеризують інновації в сучасній освіті, як-от: традиційна – на основі академічного підходу до освітнього процесу; раціоналістична – на основі ефективної технології; гуманістична – з опорою на індивідуальні особливості особистості (Любченко, 2011: 14–18). Категоріальними показниками інновації автор убачає інноваційний процес, діяльність, потенціал та середовище (Любченко, 2011: 45–47).

Мета статті – висвітлення основних питань підготовки майбутніх вихователів до розвитку логічного мислення дошкільників за допомогою інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних, фізичних та культурних потреб. У психолого-педагогічній літературі логічне мислення визначається як вища форма інтелектуальної діяльності дитини, що розвивається тривалий період. Саме в дошкільному віці дитина набуває можливості розмірковувати, ставити питання, будувати докази і робити висновки. Про необхідність розвитку логічного мислення йдеться в пояснювальних записках до освітніх програм ЗДО, у методичних посібниках для вихователів, проте спеціальної програми з формування логічних прийомів мислення немає. Отже, у дітей старшого дошкільного віку є утруднення з опану-

вання початкових прийомів логічного мислення, що позначається і на опануванні навчального матеріалу в закладах загальної середньої освіти.

Як зазначається у психологічній літературі, мислення – це вищий пізнавальний процес, що є породженням нових знань, активною формою творчого відображення і перетворення людиною дійсності, особливість якого полягає у виявленні суттєвих, необхідних зв'язків, що ґрунтуються на реальних закономірностях. Мислення розпочинається із запитання, на яке людина може відповісти, сприймаючи певні об'єкти (Богуш, 2014: 120–124).

Психолого-педагогічним дослідженням І. Любченко «Педагогічні засади розвитку логічного мислення у старших дошкільників, інноваційні підходи виконання концепції розвитку дошкільної освіти 2010–2016 рр.» доведено, що мислення формується і розвивається протягом дитинства під впливом різних соціальних умов. На ранніх етапах розвитку дошкільників, у зв'язку з обмеженістю їхнього досвіду, міркування виявляється дуже наївним. Процес міркування в дошкільників набуває послідовного характеру через отримання дітьми нових знань про явища дійсності (Любченко, 2011: 134; Любченко, 2011: 79–86).

На думку вчених Л. Войтко, Л. Занкова, Г. Костюка, І. Лернера, найбільш сприяє розвитку дитини образне мислення. Отже, доступні для розуміння дітьми дошкільного віку суттєві властивості предмета або явища уможливають створення образу цих речей в уяві. Дослідники вважають, що в разі прихованості властивостей предмета і неможливості їх уявити ці властивості можна описати словами або символами, що без логічного мислення неможливо. Дитина починає мислити, а отже, помічати, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами; пізнає нове, невідоме, намагається відшукувати пояснення в самій природі речей, за участі дорослих робить узагальнення їхніх ознак.

Як свідчить освітня діяльність педагогів-практиків із дітьми старшого дошкільного віку, процес пізнання дитиною починається з відчуття і сприймання навколишніх предметів, образи яких зберігаються в пам'яті. Оскільки розвиток – це системний, цілісний процес кількісних, якісних, структурних і функціональних змін людини, то й вплив на дитину, становлення її як особистості повинен мати цілеспрямований і комплексний характер. Без знань загальних закономірностей розвитку організму, психіки й особистості дошкільника робота педагога не буде ефективною. Розвиток дітей неможливий і без створення

умов для їхньої самореалізації у взаємодії із предметним світом і світом людських взаємин.

Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти вихователь повинен діагностувати у вихованців уміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, ухвалювати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі. Наведені вміння становлять перелік здібностей розумового розвитку дошкільників. За таких умов першочерговими завданнями вихователя є не робота щодо надання дітям знань, умінь, а формування навичок як особистісних характеристик. Удосконалення механізмів узгодженої діяльності двох сигнальних систем є фундаментом для розвитку операцій мислення дітей дошкільного віку. У побуті діти часто висловлюють судження, які цілком правильні. Тому провідні педагоги в галузі дошкільної освіти стверджують, що дошкільники можуть висловити коректні логічні судження і дійти порівняно правильних висновків, коли розв'язують завдання, які знайомі їм за змістом та умовами. Отже, діти навчаються відшукувати і встановлювати найістотніші ознаки у предметах і явищах, знаходити істотні залежності, зв'язки між ними, у них швидко розвиваються логічні форми мислення. Для цього вихователю необхідні досвід та знання (Богуш, 2014: 302).

Вихователі повинні звертати увагу дітей на окремі якості об'єктів та явищ, залучати їх до аналізу, зіставлення, виділення ознак предметів, встановлювати зв'язки між ними. Завдяки такій роботі вихователя діти глибше сприймають побачене, активніше мислять, краще доходять самостійних висновків, ретельніше обмірковують свої відповіді. Тобто взаємодію дитини з дорослим треба розглядати як джерело логічного розвитку дошкільників. Уже з перших тижнів освітнього процесу у ЗДО правильно організована взаємодія підвищує в дітей допитливість і пошукову поведінку, сприяє більш ранньому розвитку особистісних якостей та індивідуальних здібностей логічного мислення. Тому здобувач вищої освіти передусім має бажати використовувати різні педагогічні технології у своїй майбутній професійній діяльності у ЗДО.

«Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» (Любченко, 2011: 20–23). Підготовленість майбутніх вихователів до використання

інноваційних технологій в освітньому процесі ЗДО – складне динамічне психічне утворення, яке виражає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, діяльнісних і емоційно-вольових складових частин психіки. Стрижневим компонентом у системі підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗДО є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає сформованість почуттєво-ціннісного ставлення майбутніх вихователів до інноваційних технологій зокрема та до педагогічної діяльності загалом. Сформованість цього компонента характеризується усвідомленням можливостей використання інноваційних технологій як конструктивно значущої складової частини професійної діяльності, що відкриває перспективи розвитку особистості майбутнього вихователя як професіонала. Тому і постає питання про підготовку майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що теорія і практика використання інноваційних технологій в освіті пройшла еволюційний шлях від несвідомого й епізодичного використання інноваційних технологій до цілеспрямованого наукового застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів освіти (Ничкало, 2018: 440; Бахтіярова, 2016: 171). Але тільки творче використання інноваційних технологій може забезпечити ефективність освітнього процесу. Репродуктивне застосування інноваційних технологій призведе до негативного ставлення щодо їх впровадження (Дичківська, 2015: 302; Довбищенко, 2013: 6–37). Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗДО створює передумови для розвитку когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів. Тому під час організації процесу засвоєння майбутніми вихователями будь-яких знань потрібно насамперед спланувати практичну діяльність, яка забезпечить їх засвоєння. Важливо також освітньому закладу забезпечити їхню психолого-педагогічну, фахову, методичну та практичну підготовку до використання інноваційних технологій у ЗДО. Операційно-діяльнісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗДО передбачає сформованість умінь і навичок, досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх вихователів ЗДО, які забезпечують успішне використання потенціалу інноваційних технологій.

Висновки. Аналіз досліджуваної проблеми та вивчення стану її розроблення в педагогічній науці дали змогу зробити висновки щодо актуальності та доцільності підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗДО. Інноваційні технології мають невичерпні можливості в підготовці май-

бутніх вихователів, у формуванні та розвитку їхньої особистості, удосконаленні провідних індивідуально-психічних і професійних якостей, збагаченні світоглядно-культурологічної, психолого-педагогічної та фахово-методичної підготовки, у формуванні педагогічної майстерності здобувачів вищої освіти як майбутніх вихователів ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ : Слово, 2014. 437 с.
2. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчальний посібник. 3-тє вид., доп. Київ : Слово, 2014. 302 с.
3. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : колективна монографія / Н. Ничкало та ін. ; за наук. ред. М. Кириченка, Л. Сергєєвої. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2018. 440 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 302 с.
5. Довбищенко В., Іванюк І., Овчарук О. Каталог інноваційних проєктів та інновацій у сфері дошкільної та загальної середньої освіти України. *Постметодика*. 2013. № 2 (111). С. 6–37.
6. Інноваційні технології навчання : навчальний посібник / Х. Бахтіярова та ін. ; відп. ред. Х. Бахтіярова. Київ : НТУ, 2016. 171 с.
7. Інноваційні технології: теорія, методологія та практика в сучасній науці : колективна монографія / І. Бахов та ін. Київ : Компринт, 2017. 322 с.
8. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні : монографія / Г. Клімова та ін. ; за ред. Ю. Атаманової, Г. Клімової. Харків : Право, 2015. 449 с.
9. Любченко І. Педагогічні засади розвитку логічного мислення у старших дошкільників, інноваційні підходи виконання концепції розвитку дошкільної освіти 2010–2016 р. : навчально-методичний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2011. 134 с.
10. Любченко І. Особливості розвитку логічного мислення у початковій ланці шкільництва. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наукових праць / за заг. ред. А. Троцько. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 30. С. 79–86.
11. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / О. Дубасенюк та ін. ; ред. О. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
12. Тараджук Н., Панасюк О. Інноваційні технології: креативно-виховний аспект : монографія. Луцьк : Твердиня, 2009. 164 с.

REFERENCES

1. Bogush A. Metodyka navchannya ditej ukrajinskoyi movy v doshkilnih navchalnyh zakladaх [Methods of teaching Ukrainian to children in preschool educational institutions]. Kyiv: Slovo, 2014. 437 p. [in Ukrainian]
2. Bogush A., Lucan N. Movlennyevo-igrova diyalnist doshkilnykiv: movlennyevi igry, situaciyi, vpravy. [Speech and play activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Kyiv: Slovo, 2014. 302 p. [in Ukrainian]
3. Nychkalo N. G. Vidkrita osvita: innovacijni tehnologiyi ta menedzhment [Open education: innovative technologies and management]. Kyiv: University of Education Management, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2018. 440 p. [in Ukrainian]
4. Dychkivska I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologiyi [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav, 2015. 302 p. [in Ukrainian]
5. Dovbyshenko V. I., Ivanyuk I. V., Ovcharuk O. V. Katalog innovacijnyh proektiv ta innovacij u sferi doshkilnoyi ta zagalnoyi serednoyi osviti Ukrainy [Catalog of innovative projects and innovations in the field of preschool and general secondary education of Ukraine]. *Postmethodology*. 2013. № 2 (111). Pp. 6–37. [in Ukrainian]
6. Bahtiyarova H. Sh. Innovacijni tehnologiyi navchannya [Innovative learning technologies]. Kyiv: NTU, 2016. 171 p. [in Ukrainian]
7. Bahov I. S. Innovacijni tehnologiyi: teoriya, metodologiya ta praktyka v suchasnij nauci [Innovative technologies: theory, methodology and practice in modern science]. Comprint, 2017. 322 p. [in Ukrainian]
8. Klimova G. P. Konceptualni zasady stanovlennya innovacijnogo suspilstva v Ukraini [Conceptual bases of formation of innovative society in Ukraine]. Kharkiv: Pravo, 2015. 449 p. [in Ukrainian]
9. Lyubchenko I. I. Pedagogichni zasady rozvytku lohichnoho myslennya u starshykh doshkil'nykiv, innovatsiyi pidkhody vykonannya kontsepciyi rozvytku doshkil'noyi osviti 2010–2016 r. [Pedagogical bases of development of logical thinking at senior preschoolers, innovative approaches of performance of the concept of development of preschool education 2010–2016.]. Uman: "Vizavi", 2011. 134 p. [in Ukrainian]
10. Lyubchenko I. I. Osoblyvosti rozvytku lohichnoho myslennya u pochatkoviy lantsi shkil'nytstva. [Features of development of logical thinking in the primary level of schooling.]. Kharkiv: KhNPU, 2011. Issue. 30. pp. 79–86. [in Ukrainian]
11. Dubasenyuk O. A. Profesiyna pedahohichna osvita: innovatsiyi tekhnolohiyi ta metodyky : monohrafiya [Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph]. Zhytomyr: ZhSU named after I. Franko, 2009. 564 p. [in Ukrainian]
12. Taradyuk N. V., Panasyuk O. P. Innovatsiyi tekhnolohiyi: kreatyvno-vykhovnyy aspekt [Innovative technologies: creative and educational aspect]. Lutsk: Tverdinya, 2009. 164 p. [in Ukrainian]

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-32>

Марина КОРДУБАН,

orcid.org/0000-0002-7253-6627

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної педагогіки і фахових методик

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

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

Юлія ТОЛКАЧЕВА,

orcid.org/0000-0002-1105-6099

студентка магістратури факультету дошкільної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *521tolkachova@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ЇХ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню формування професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти під час їх навчання в закладі вищої освіти. Розглянуто різні аспекти іміджу: зовнішній вигляд (зачіска, одяг, аксесуари), міміка та погляд, кінетичний імідж (постава, хода), вербальний імідж (тембр голосу, інтонація, словниковий запас), психологічний аспект іміджу – внутрішній світ людини (особисті принципи, світогляд, етичні настанови та соціальні стереотипи).

Охарактеризовано історичний процес становлення іміджу людини. Розглянуто зародження й розвиток основ іміджу до нашої ери. Розкрито процес створення іміджу вищих верств суспільства. Проаналізовано формування іміджу педагога у філософсько-педагогічній спадщині давньокитайського мислителя Конфуція. Висвітлено природу людської особистості в поглядах філософів античності – Сократа, Аристотеля, Епікура.

Показано, що в епоху Нового часу формування іміджу відбувалось у контексті комунікативних теорій та концепцій. У цей період людина набула права самостійно обирати власну життєву позицію, керувати поведінкою та вчинками. Проаналізовано погляди Яна Амоса Коменського щодо іміджу вчителя. Зокрема, учитель має бути для дітей в їжі й одязі прикладом простоти, у діяльності – прикладом працьовитості та бадьорості, у поведінці – скромності та доброзвичайності, у промовах – прикладом мистецтва розмови та мовчання, а словом – бути взірцем розсудливості в житті.

У статті розкрито дефініцію поняття «іміджологія». На основі узагальнень наукових трактувань провідних учених розкрито сутність поняття іміджу як символічного образу суб'єкта, який характеризується динамікою, неподільною єдністю чуттєвих і змістових компонентів та відтворює потреби соціальної групи.

Проаналізовано компоненти іміджу: зовнішній вигляд людини і її особистісні якості. Виокремлено ціннісні (особистісна, психотерапевтична) та технологічні (соціальна адаптація, демонстрація найкращих особистісно-ділових характеристик особистості, відволікання від негативних особистісних даних, концентрація уваги людей на собі, розширення вікового діапазону спілкування) функції іміджу особистості.

Охарактеризовано положення, що демонструють значення особистісного образу для формування професійного іміджу. Визначено, що важливу роль у формуванні іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти відіграє участь у створенні проєктів медіацентру, як-от: студентські видання, творча співпраця з міськими виданнями, створення рубрик на сайті в інтернеті тощо.

Ключові слова: професійний імідж, дошкільна освіта, підготовка майбутніх вихователів, імідж вихователя.

Marina KORDUBAN,

orcid.org/0000-0002-7253-6627

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Professional Methods

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

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

Yulia TOLKACHEVA,

orcid.org/0000-0002-1105-6099

Master's Student at the Faculty of Preschool Education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *521tolkachova@gmail.com*

FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE KINDERGARDEN TEACHERS DURING THEIR EDUCATION

The article is devoted to the research of the professional image' formation of future preschool education specialists during their training in the institution of higher education. Various aspects of image are considered: appearance (hairstyle, clothes, accessories), facial expressions and looks, kinetic image (posture, walk), verbal image (voice timbre, intonation, vocabulary), psychological aspect of image – inner world of a person (personal principles, worldview, ethical attitudes and social stereotypes).

The historical process of formation of human image is characterized. The origin and development of the foundations of the image before our era are considered. The process of creating the image of the upper strata of society is revealed. The formation of the image of a teacher in the philosophical and pedagogical heritage of the ancient Chinese thinker Confucius is analyzed. The nature of the human personality is highlighted in the views of the ancient philosophers Socrates, Aristotle, and Epicurus.

It is shown that in the New Age image formation took place in the context of communicative theories and concepts. During this period, a person acquired the right to choose their own life position independently, to control behavior and actions. Jan Amos Comenius' views on the image of a teacher are analyzed. In particular, the teacher should be an example of simplicity for children in food and clothing, an example of diligence and cheerfulness in activity, modesty and benevolence in behavior; an example of the art of conversation and silence in speech, and a role model in life.

The article reveals the definition of imageology. The essence of the image' concept as a symbolic vision of the subject, characterized by dynamics, indivisible unity of sensory and meaningful components and reproduces the needs of the social group.

The components of the image are analyzed: the appearance of a person and his personal qualities. Value (personal, psychotherapeutic) and technological (social adaptation, demonstration of the best personal and business characteristics of the individual, distraction from negative personal data, concentration of person's attention on himself, expanding the age range of communication) functions of personality image are distinguished.

Provisions demonstrating the importance of personal image for the formation of professional image are characterized. It is determined that an important role in forming the image of future preschool education specialists is played by participation in the creation of media center projects, such as: student publications, creative cooperation with city publications, creation of topics on the Internet, etc.

Key words: professional image, preschool education, training of future educators, image of kindergarten teacher.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначається необхідністю підвищення якості професійної підготовки, виховання нового типу вихователя, а саме: високоосвіченої, духовної, творчої особистості, здатної творити нові ідеї, оригінально вирішувати актуальні освітні та соціокультурні проблеми, створювати сприятливе враження та позитивно впливати на інших; будувати подальший професійний розвиток і реалізувати себе в майбутній професії.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що важливим чинником є формування конкурентоспроможного педагога, здатного до ефективного пристосування в мінливих умовах сучасного соціуму й освітньої практики, створенні умов для освіти протягом життя та формування сучасного наукового кадрового потенціалу.

Аналіз досліджень. Проблема формування професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти в різних аспектах розглянута в низці досліджень і наукових праць. Зокрема, такі дослідники, як: С. Амінтаєва, М. Апраксина, О. Бекетова, Л. Жарікова, А. Калюжний, В. Черепанова, В. Шепель та інші, сформулювали ключові поняття, пов'язані з терміном «імідж», та зумовили появу нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології. Теоретико-методологічною основою дослідження стали філософські,

соціально-психологічні та педагогічні концепції вітчизняних і закордонних авторів, що дозволили обґрунтувати феномен іміджу викладача.

Проте дана галузь педагогічної науки потребує більш детального дослідження, а саме в напрямі розвитку концепції сприйняття та формування іміджу сучасного педагога.

Мета статті – розкриття значення формування професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти під час їх навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО).

Виклад основного матеріалу. Кожен із нас хоча б раз у житті стикався з поняттям «імідж», бо саме він є невід'ємною частиною кожної людини, через те, що відіграє велику роль у взаємодії із соціумом, є важливою частиною впливу й успішності. Саме тому дуже важливо розглядати імідж у таких аспектах, як: зовнішній вигляд (зачіска, одяг, аксесуари), міміка та погляд, кінетичний імідж (постава, хода), вербальний імідж (тембр голосу, інтонація, словниковий запас), дуже важливий психологічний аспект іміджу, інакше кажучи, внутрішній світ людини. До нього можуть належати особисті принципи, світогляд, етичні настанови та соціальні стереотипи.

Історія наголошує на тому, що особливості впливу іміджу на успіх і спосіб життя були добре відомі й успішно використовувались ще до нашої

ери. Саме зародження й розвиток основ іміджу були продиктовані необхідністю виявлення унікальності та привабливості особистості чи групи в очах інших людей.

Багатокультурна спадщина давніх держав дійшла до наших часів. Даний феномен простежується, наприклад, у витворах мистецтва та літературних творах, де особливе місце посідали життєписи правителів, релігійних лідерів, полководців.

За допомогою спеціально створених символів та знаків зображували важливих персон, успіх, особливий спосіб життя та покровительство богів, яке характеризувалося відповідним до займаного в соціумі становищем.

Так, якщо розглядати історію Давнього Єгипту, то інформативним є портрет самого фараона, який мав суворо визначену форму обличчя та пропорції. Самі ж розміри зображення фараона завжди були збільшені, на відміну із зображеннями інших людей. До маленьких дрібниць продумувалися символи божественної влади у процесі створення іміджу (Євтушенко, 2016: 630).

Записи ритуалу коронування, складного палацового етикету, як-от «Тексти саркофагів», «Тексти пірамід», свідчать про усвідомлений та цілеспрямований процес, який покликаний створювати імідж на підґрунті божественної приналежності фараона та членів його родини.

«Якщо не можеш удосконалювати себе, то як же зможеш удосконалювати інших людей?», – зазначав давньокитайський мислитель Конфуцій у своїй книзі «Бесіди й судження», підкреслював водночас високе значення ролі вчителя / педагога, який має за мету, щоб навчання та виховання будувалися на діалозі вчителя з учнем та на наслідуванні зразків. Ще у філософських школах навчали ораторського мистецтва, логіки, риторики, уміння полемізувати та дискутувати. Що, без сумнівів, сприяло формуванню іміджу педагога.

Філософи античності, у свою чергу, висвітлюють природу людської особистості. Так, наприклад, Сократ писав, що лише спілкування з іншими розширює можливості спілкування із собою, слугує власному самопізнанню.

Аристотель же називав показний блиск і надмірність пишністю та позбавленням смаку. Таке поняття, як «належне», було запропоновано ним для оцінки зовнішнього вигляду й манер. На його думку, той, хто прагне, щоб його поважали за нором, повинен дотримуватися середини й мати почуття міри.

Вдатний філософ Епікур запропонував раціональну гедоністичну етику, яка розкриває культуру дружиби за уповільнення бажань, тобто звільнення всіх людей від страхів і навчання

майже кожного відчувати себе щасливим у будь-якій ситуації (Саяпіна, 2018: 8).

Коли говоримо про епоху Нового часу, то ми простежуємо деякі аспекти іміджу в контексті комунікативних теорій та концепцій. У цей період людина набула права самостійно обирати власну життєву позицію, керувати поведінкою та вчинками. За таких умов індивід може презентувати себе в повсякденному житті. Самосвідомість особистості формується лише у співвідношенні зі свідомістю іншого. Так, категорії «я» і «ти», людина й людина стають взаємозалежними в їхньому духовному бутті, перебувають у відношенні чистого взаємоопосередкування.

Одним із засновників педагогіки Нового часу був мислитель-гуманіст Ян Амос Коменський, який надавав великого значення постаті педагога, бо саме він через свою сумлінну та творчу працю повинен бути наділений універсальним мистецтвом – учити всіх і всьому. Він наголошував на важливості того, щоби педагог мав власну гідність, і зрозумів, яку важливу функцію він виконує в суспільстві. Я. Коменський писав, що вчителі / педагоги повинні піклуватися про те, щоб бути для дітей в їжі й одязі прикладом простоти, у діяльності ж прикладом працьовитості та бадьорості, у поведінці – скромності та доброзвичайності, у промовах – прикладом мистецтва розмови та мовчання, а словом – бути взірцем розсудливості в житті. Саме такий учитель, на його думку, є гордістю школи та її учнів, він високо ціниться батьками, зможе гідно обіймати власну посаду та мати особистий позитивний імідж (Саяпіна, 2018: 9).

Із вищезазначеного ми простежуємо, що розвиток суспільства є одним із найважливіших чинників формування іміджу особистості. Конкурентоспроможність країн на світовому ринку зумовлена, серед іншого, рівнем вищої освіти, яка дозволяє формувати найпотужніший ресурс – освічених фахівців. Критерії якості їхньої освіченості – не лише обсяг здобутих у процесі професійної підготовки знань, але й параметри особистісного, громадського та світоглядного розвитку, також здатність до творчої самореалізації в багатогранній, мінливій соціокультурній ситуації.

Отже, постає проблема підготовки досвідчених, активних, не схожих ні на кого вихователів нової ери, які поряд із передаванням своїх знань, умінь і навичок вихованцям, розвитком особистості дитини були б здатні до систематичної роботи над собою, які могли б легко пристосуватися до соціальних змін, не втрачати водночас своєї професійної майстерності. А цьому, у свою чергу, значно допомагає вдало створений позитивний імідж вихователя, який стає важливим стриж-

нем і є одним із показників професіоналізму для фахівців, що працюють у системі освіти.

Іміджологія – відома наука, саме тому в наш час у літературі є багато її визначень. «Іміджологія – наука про функціонування, систематизацію й упровадження у свідомість споживача знакових заміників інформації про носіїв визначених атрибутів», – писав О. Холода.

На думку В. Шепеля, іміджологія – це звернений до кожного заклик бути привабливим і вміння нести світло людям. Вона сприяє зовнішньому прояву глибинної потреби людини бути гідною особистістю. Головна мета іміджології – це науково обґрунтувати, як створити привабливий імідж, як збудувати моделі достойної поведінки в тих чи інших ситуаціях (Трофаїла, 2019: 217).

А якщо поглянути в сучасний словник Н. Вебстера, то там зазначено, що термін «імідж» походить від поняття «свідомість», яке утворене за допомогою мови, розкриває зображення або опис, визначає розумову концепцію, символізує основну позицію й орієнтацію стосовно чогонебудь, наприклад: расового типу особи, класу, національності, навіть політичної філософії (Шахматова, 2011: 217). Г. Почепцова зазначила, що імідж – це звернене в зовнішнє «Я» людини, її публічне «Я». В. Шпалінський наголошує на тому, що імідж – це те, чим і ким здається людина у своєму оточенні, якою бачать і сприймають її (Межерицька, 2010: 5).

Отже, якщо систематизувати й узагальнити наукові трактування відомих дослідників поняття «імідж», ми вважаємо, що імідж є символічним образом суб'єкта, який характеризується динамікою, неподільною єдністю чуттєвих і змістовних компонентів, відтворює потреби соціальної групи. Це не лише про зовнішність та вміння добре виглядати, це ще й про адекватність міркувань, грамотність та культуру мови.

Здатність переконати інших людей, що носій даного іміджу є втіленням ідеальних якостей, які вони б мріяли мати, якщо були б на місці іншої людини, є свідченням вдалого іміджу.

Вищезазначене свідчить про те, що імідж можна розглядати як цілісну систему, яка складається із двох основних компонентів, як-от:

– зовнішній вигляд (використання науки про колір, вибір індивідуального стилю особистості, практичне застосування знань про діловий одяг);

– внутрішній зміст (знання людиною основ ораторського мистецтва, раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях, володіння культурою педагогічного спілкування й уміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях) (Трофаїла, 2019: 218).

У зв'язку із цим можемо виокремити функції іміджу (ціннісні та технологічні). Так, до ціннісних функцій у науково-психологічній літературі відносять: особистісну (дана функція підкреслює духовну сутність, візуально окреслює її кращі душевні характеристики, загалом демонструє її індивідуальну незвичайність завдяки позитивному іміджу); психотерапевтичну (чим більше людина є привабливою, тим більше вона отримує людської уваги, визнання, позитивного настрою, більше впевнена в собі й у досягненні своєї мети (Межерицька, 2010: 4).

Реалізація ціннісних функцій іміджу орієнтована на створення в самій особистості так званої підйомної сили, завдяки якій вона з меншими психологічними витратами досягає життєвого успіху та спілкується з людьми.

Суб'єктивне призначення ціннісних функцій іміджу характеризується довірою до своїх поглядів та бажань, спрямовано на розуміння своїх проблем. Людина демонструє відкритість у спілкуванні, є привабливою для інших, створює яскравий індивідуальний образ.

Об'єктивне призначення ціннісних функцій іміджу спрацьовує лише за умови, коли особистість наполегливо хоче опанувати таку техніку, як самопрезентація. Першочергове завдання іміджології, на думку дослідників, полягає у створенні приємного образу в очах інших людей, бо прагнення до позитивного іміджу притаманні кожній людині (Межерицька, 2010: 5).

Проведений аналіз наукової літератури показав, що до технологічних функцій належать: 1) соціальна адаптація (швидка адаптація в конкретному соціальному середовищі, привертання до себе уваги інших людей, створення найбільш доброзичливих і продуктивних зв'язків із ними можливі лише за умови правильно підбраного іміджу); 2) демонстрація найкращих особистісно-ділових характеристик (можлива за умови підкреслення своїх найбільш привабливих якостей, як-от: довіра до себе, симпатія, професійні якості); 3) завуальованість або приховування негативних особистісних даних (дуже важливі одяг, зачіска, макіяж у жінок, гарні манери поведінки, щоб відвернути увагу людей від власних недоліків); 4) концентрація уваги людей на собі (уміння сподобатися людям завжди привертає увагу до того, хто сприймається доброзичливою та неординарною особистістю. За таких умов зазвичай виникає зацікавленість у спілкуванні та професійній взаємодії з такою людиною); 5) розширення вікового діапазону спілкування (загострення уваги на своєму віковому іміджі є не зовсім потрібним та правильним. Візуальна демонстрація сучасних правил у спілкуванні й уміння виглядати стильно

дозволять розширити коло знайомств і надасть можливість людям різного віку успішно займатися професійною діяльністю в соціумі) (Межерицька, 2010: 5). Упевненим у собі людям, які є успішними в житті, легше просуватися кар'єрними сходами, бо вони зазвичай спираються на свої сильні позиції й адекватно сприймають слабкі.

У науковій літературі визначено декілька положень, що розглядають особистісний імідж як важливу складову частину формування професійного іміджу: становлення фахівця неможливе без створення позитивного образу особистості; візуальний образ є підґрунтям для цілісного уявлення про людину; необхідність опанувати вміння створювати приємне перше враження; важливо поводитись з урахуванням особливостей професії; належний зовнішній вигляд і впевненість у власних діях є ефективними інструментами для формування іміджу фахівця.

Дослідники наполягають на тому, що щирість до людей є головним аспектом, адже імідж – завжди єдність внутрішнього і зовнішнього.

Не можна не погодитись з тим, що дуже велика увага приділяється формуванню навичок створення позитивного професійного іміджу майбутнього фахівця дошкільної освіти під час навчання у ЗВО.

Так, у формуванні іміджу здобувачів вищої освіти важливі систематичність у проведенні пошукової, науково-дослідної роботи; проектуванні та моделюванні професійної діяльності із презентацією результатів дослідження на засіданнях, як-от круглий стіл, науково-практичних кон-

ференціях і семінарах, загальноуніверситетських та міських конкурсах, як-от «Студент року». Це дає змогу здобувачам вищої освіти практично опанувати такі професійні якості, як високий рівень інтелектуальних здібностей, здатність до аналізу, синтезу й узагальнення отриманої інформації, добре розвинутої концентрації, стійкості і переключення уваги, добре розвиваються мимічні здібності, а саме: короткострокова і довгострокова пам'ять; високий рівень технічних здібностей (володіння комп'ютерною технікою); логічне й аналітичне мислення; розвиваються комунікативні й організаторські здібності, не менш важливі здібності керувати та бути лідером.

Так, важливу роль у формуванні іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти відіграє участь у створенні проєктів медіацентру, як-от: студентські видання, творча співпраця з міськими виданнями, створення рубрик на сайті в інтернеті тощо. Саме такі методи і заходи є важливими складовими частинами педагогічної життєтворчості особистості, що ефективно сприяють виробленню навичок у здобувачів вищої освіти щодо створення професійного іміджу.

Висновки. Отже, урахування в освітній діяльності викладачів сучасного ЗВО історичного досвіду просвітників минулого та надбань сучасних науковців стосовно функцій іміджу, положень, які його визначають, різноманітних форм роботи зі здобувачами вищої освіти дозволить ефективно організувати процес формування позитивного професійного іміджу майбутніх вихователів ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євтушенко Г., Бабошко А., Бушля Д. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. № 11. С. 630–634.
2. Методичні рекомендації до вивчення навчальної дисципліни «Професійний імідж викладача вищої школи»: посібник для підготовки студентів магістерського рівня вищої освіти / уклад. : С. Саяпіна. Слов'янськ, 2018. 91 с.
3. Межерицька О. Впровадження іміджології як компонента навчального процесу у вищих закладах освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С 1–11.
4. Трофайла Н. Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць / ред. кол. : В. Андрущенко (гол. ред.) та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 68. С. 216–219.
5. Шахматова Т. Формування професійного іміджу майбутніх фахівців в умовах ВНЗ. 2011. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/5_2011/17.pdf.

REFERENCES

1. Yevtushenko H. V., Baboshko A. I., Bushlya D. I. Imidzh suchasnoho vykladacha: sutnist' ta osoblyvosti formuvannya [Image of a modern teacher: essence and features of formation]. *Global and national economic problems*. 2016. № 11. P. 630–634. [in Ukrainian]
2. Metodychni rekomendatsiyi do vyvchennya navchal'noyi dystsypliny "Profesiynyy imidzh vykladacha vshchoyi shkoly" [Methodical recommendations for studying the discipline "Professional image of a high school teacher"]. Compiler: Sayapina S. A. Slavyansk, 2018. 91 p. [in Ukrainian]
3. Mezheryt's'ka O. Vprovadzhennya imidzhohohiyi yak komponenta navchal'noho protsesu u vshchychkh zakladakh osvity [Introduction of imageology as a component of the educational process in higher educational institutions]. *Theory and methods of education management*. 2010. № 3. P. 1–11. [in Ukrainian]
4. Trofayila N. D. Profesiynyy imidzh vykhovatelya zakladu doshkil'noyi osvity [Professional image of an educator of a preschool institution]. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University, 2019. Issue. 68. P. 216–219. [in Ukrainian]
5. Shakhmatova T. V. Formuvannya profesiynoho imidzhu maybutnikh fakhivtsiv v umovakh VNZ [Formation of professional image of future specialists in the conditions of high school.]. 2011. [in Ukrainian]

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-33>**Світлана КРИШТАНОВИЧ,***orcid.org/0000-0002-2147-9028**доктор педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри педагогіки та психології**Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського (Львів, Україна) skrischtanovich@gmail.com***Людмила САМСОНЮК,***orcid.org/0000-0002-7809-4129**викладач кафедри педагогіки та психології**Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського (Львів, Україна) samsonyukul@gmail.com*

НОВІ ПЕДАГОГІЧНІ РОЛІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено вивченню нових педагогічних ролей викладача вищої школи в умовах євроінтеграції України. Основні завдання, які нині стоять перед закладами вищої освіти, такі: якісна підготовка здобувачів вищої освіти, що ґрунтується на студентоцентрованому підході, який орієнтований на результат; формування професійних компетентностей студента й особистісних якостей, які би спонукали його до саморозвитку та навчання протягом життя. Ці завдання можна реалізувати за допомогою нових педагогічних ролей, як-от: тренер, коуч, ментор, тьютор, фасилітатор, едвайсер. Кожній із цих ролей відведена своя функція у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, який готовий до нових викликів сучасності. Викладач-тренер працює із групою студентів і організовує ефективну форму активного навчання, що об'єднує блоки теоретичного та практичного формування навичок за досить короткий період часу. Викладач-коуч допомагає віднайти відповіді на особисті запитання студентів, що сприяє самоаналізу, критичному мисленню, відповідальності за ухвалені рішення, визначенню пріоритету виконання завдань тощо. Ментор є тією людиною, яка має досвід і супроводжує здобувача вищої освіти, у якого немає такого досвіду, але своїм прикладом надихає студента вдосконалювати свої професійні й особистісні компетентності. Викладач-тьютор як наставник своїми діями сприяє ініціативі студента у виборі способів діяльності, розробляє освітню траєкторію студента, сприяє формуванню soft skills, залучає до соціальної діяльності тощо. Метою викладача-фасилітатора є налагодження ефективної комунікації у групі, яка вирішує самостійно визначені завдання, аналізує проблемні поля та знаходить вирішення цих проблемних зон. Едвайсер-стейкхолдер надає корисні поради студентам щодо своєї сфери діяльності, тим самим мотивує їх до навчальної діяльності та саморозвитку. Отже, застосування педагогічних ролей в освітньому процесі вищої школи сприятиме визначенню культурного та професійного зростання студента. Ці педагогічні ролі виконують визначену для них функцію у становленні студента як особистості та професіонала, який буде конкурентоспроможним на ринку праці.

Ключові слова: науково-педагогічні працівники, заклад вищої освіти, тренер, коуч, ментор, тьютор, фасилітатор, едвайсер.

Svitlana KRYSHYANOVYCH,*orcid.org/0000-0002-2147-9028**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology**Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyj**(Lviv, Ukraine) skrischtanovich@gmail.com***Liudmyla SAMSONIUK,***orcid.org/0000-0002-7809-4129**Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology**Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyj**(Lviv, Ukraine) samsonyukul@gmail.com*

NEW PEDAGOGICAL ROLES OF A TEACHER IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The article is devoted to the study of new pedagogical roles of a higher school teacher in the conditions of European integration of Ukraine. The main tasks facing higher education institutions today are high-quality training of applicants for higher education, based on a student-centered, results-oriented approach; formation of professional competencies of

the student and personal qualities that would encourage him to self-development and lifelong learning. These tasks can be implemented with the help of new pedagogical roles such as: coach, coach, mentor, tutor, facilitator, advisor. Each of these roles has its own function in the formation of professional competence of the future specialist, who is ready for the new challenges of today. The teacher-trainer, working with a group of students organizes an effective form of active learning, which combines blocks of theoretical and practical skills in a relatively short period of time. The teacher-coach helps to find answers to personal questions of students, which promotes self-analysis, critical thinking, responsibility for decisions, prioritizing tasks and more. A mentor is a person who has experience and accompanies the applicant who has no such experience, but by his example inspires the student to improve their professional and personal competencies. The tutor-teacher, as a mentor by his actions promotes the student's initiative in choosing ways of activity, develops the student's educational trajectory, promotes the formation of soft-skills, engages in social activities, etc. The goal of the teacher-facilitator is to establish effective communication in the group, which solves independently defined tasks, analyzes problem fields and finds solutions to these problem areas. Adviser-stakeholder, provides useful advice to students on their field of activity, thereby motivating them to educational activities and self-development. Thus, the use of pedagogical roles in the educational process of higher education will help determine the cultural and professional growth of the student. These pedagogical roles perform their assigned function in becoming a student as a person and a professional who will be competitive in the labor market.

Key words: *research and teaching staff, institution of higher education, coach, coach, mentor, tutor, facilitator, advisor.*

Постановка проблеми. Дидактика як окремий напрям педагогічних наук, загальна теорія освіти вищої школи і надалі розвивається та має досягнення у вигляді інноваційних методик, становить фундамент у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти. Генерування та розширення здобуття освіти потребує впровадження інноваційних технологій особливої підготовки здобувачів вищої освіти, які спрямовані на підвищення їхньої фаховості та конкурентоспроможності на ринку праці.

Нині підготувати майбутніх фахівців, які спроможні відповідати викликам ХХІ ст., – актуальне і важливе завдання. Надзвичайно важливою є методика професійної підготовки здобувачів у вищій школі, яка має гарантувати не тільки освітньо-виховний процес, а й набуття ними фахово цінних якостей особистості.

Аналіз досліджень. Одним із найважливіших пріоритетів у виконанні завдань щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців є створення умов для впровадження в освітній процес системи інноваційних методів педагогічного впливу та відповідних технологій навчання. Такі методи педагогічного впливу сприяють: збагаченню традиційних форм та методів навчання, використанню в освітньому процесі проєктних, дискусійних, діалогічних, проблемних та інших методів активного навчання; періодичному вдосконаленню змісту фахових дисциплін, організації та забезпечення поступовості всіх видів практик; взаємодії між науково-педагогічним працівником та студентом тощо (Гурін та ін., 2012: 390).

Система неперервного навчання посприяла зародженню нових педагогічних професій, які мають різні функції, як-от коуч, ментор, тьютор, фасилітатор, едвайсер (Соколова, 2013). Також великий внесок щодо інноваційних методик викладання, якими має володіти та які мусить

упроваджувати в освітній процес науково-педагогічний працівник, який має адаптуватися до визначених педагогічних ролей, зробили такі науковці, як: Ю. Бреус, С. Гвозд'їй, О. Крупський, Н. Лебідь, Д. Маккей, Є. Намлієва, С. Романова, К. Торн, Ю. Яковенко й інші.

Мета статті – зробити аналіз особливостей педагогічних ролей вищої школи й адаптації їх науково-педагогічними працівниками в підготовці здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Підготовка здобувачів вищої освіти нині потребує нових підходів до взаємодії викладача та студента в закладах вищої освіти. Сучасний викладач повинен бути адаптивним до нових вимог суспільства та володіти професійними й особистісними компетентностями, педагогічними здібностями, які необхідні для формування студента як особистості. Адже людина має бути інформаційно грамотною, уміти знайти інформацію та розуміти, як її застосувати в майбутньому. Кожен здобувач вищої освіти – це особистість, у якої є власні цілі та потреби. Тому розглянемо такі педагогічні ролі, які формують професійні компетентності студентів, як-от: тренер, коуч, ментор, тьютор, фасилітатор, едвайсер.

Тренінг – це «курс активного навчання, що складається із вправ, їх обговорення, роботи зі спонтанною поведінкою людини або природною ситуацією» (Михайлова, 2006). Можливі також короткі фрагменти інформації про предмет, і все ж тренінг – це передусім набуття учасниками безпосереднього досвіду. Натепер в освітньому процесі тренінги стали провідною формою навчання, оскільки ефективні й легко перетворюють знання на уміння й навички.

Отже, тренер-викладач має володіти не лиш матеріалом (знання) та методикою його переказу, а й потребує додаткових видів компетентності, серед яких:

– технічна компетентність – це вміння трансформувати мету в систему визначених навчальних завдань, підібрати до них відповідні практичні вправи;

– міжособистісна комунікативна компетентність – це вербальні та невербальні вміння, відчуття групових процесів і вміння витлумачити їх;

– контекстуальна компетентність – тренер-викладач має розуміти, кого він навчає, рівень знань, якими володіють учасники, та володіти предметом навчання;

– адаптивна компетентність – це здатність передбачення й оновлення змін у предметі навчання;

– концептуальна компетентність – це володіння основами знань, на яких базується тренерська практика;

– інтегративна компетентність – це надання професійної оцінки, логічного мислення, ухвалення інформованих рішень, вирішення проблем.

Для оптимізації та систематизації знань, які отримують майбутні фахівці, є ефективно застосування методу тренінгу. Тому тренінгу притаманні такі особливості: процес навчання переважає над результатом; персональна актуалізація мотивів, визначення завдань і встановлення їхньої пріоритетності; поетапне засвоєння знань; виявлення творчих здібностей учасників тренінгу завдяки активній міжособистісній комунікації; спонукання до соціалізації учасників тренінгу; зворотний зв'язок у системі «учасник – група» (Торн, Маккей, 2001: 134).

Методика підготовки програми курсу-тренінгу відтворює послідовні три етапи здобуття знань: вміння репродукувати нові прийоми комунікативної поведінки, а не просто знати про них; вміння застосовувати нові поведінкові форми в нешаблонних ситуаціях; вміння аналізувати критично свою поведінку й оточення, виявляти помилки, упроваджувати інноваційні поведінкові моделі, які налагоджуватимуть ефективні комунікації (Крупський, Намлієв, 2014: 275).

Отже, тренінг є ефективною формою активного навчання, що поєднує блоки теоретичного та практичного відпрацювання навичок за досить короткий період часу. Структура тренінгу має включати: основну мету; урахування базових знань студентів; застосування інноваційних методів навчання, що сприятимуть пізнавальній діяльності студентів, їхній самостійності; високий рівень тренера-викладача щодо професійної компетентності; матеріально-технічне забезпечення курсу-тренінгу (документація, навчальні засоби, офісна техніка, обладнання, допоміжні матеріали тощо); визначення оцінювання учасників.

Головною метою тренінгу є не тільки набуття нових знань і навичок здобувачів вищої освіти, а набуття ними навичок командної взаємодії, спілкування, комунікативних умінь, вміння аналізувати та мотивувати до дослідницької діяльності всіх членів групи. Важливою умовою успішного проведення тренінгу є чітке структурування, планування: формулювання теми, акцентування на основних питаннях, розроблення деталізованого сценарію до кожного з них окремо, встановлення дедлайну, вивчення визначеної проблеми. Якщо тренінг проходить в онлайн-режимі, студенти набувають навичок роботи з комп'ютерними програмами, з обладнанням тощо.

Коуч (від англ. *coach* – «тренер») – це той, хто допомагає віднайти відповіді на особисті запитання студентів, він немає заготовлених відповідей та рішень щодо проблем учасників групи. Завдяки партнерській взаємодії викладач-коуч надихає студента на самостійність у виборі дій, досягнення успішного результату. Його завдання полягає в тому, щоб за допомогою запитань спрямувати студента на використання особистісних ресурсів для ефективної навчальної діяльності (Соколова, 2013).

Учена С. Романова у вітчизняній освіті запровадила дослідження технології коучингу. Вона зазначила, що коучинг – це взаємини між науково-педагогічним працівником і здобувачами освіти, коли коуч організовує процес пошуку учасниками найкращих відповідей на запитання, які в них виникають, сприяє їхньому розвитку, закріпленню нових навичок і досягненню успіху в майбутній діяльності (Романова, 2010: 83).

Погоджуємося з думкою науковців, які наголошують, що «коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, для досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що приводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості» (Нежинська, Тименко, 2017: 6).

Під час застосування методу коучингу в освітній діяльності вся увага зосереджувалася на студентах, була створена позитивна атмосфера у групі. Нами задіявалися у здобувачів навички слухання, запитування та роздумів. Ми розуміли, що учасники після коуч-сесії будуть активно розмірковувати над проблемами, які виявили під час заняття.

Метою коучингу було вирішення завдання та проблем, знайти істинні причини даної проблеми, проаналізувати проблемний досвід, знайти альтернативні рішення, набути нових компетентностей, покращити навчальну діяльність, вибудувати траєкторію досягнення успіху, передбачити й унеможливити ризики.

Отже, за допомогою методу коучингу здобувачі вищої освіти розвивають нові навички, віру в себе, відповідальність за ухвалення своїх рішень у майбутньому, вчать встановлювати пріоритетність виконання завдань, розширювати межі особистої свідомості, що продукує їхню професійну компетентність.

Ментор (від лат. *mentos* – «намір», «ціль», *monitor* – «той, хто наставляє») – це наставник, керівник, учитель. Людина з досвідом, яка супроводжує здобувача вищої освіти, у якого немає такого досвіду, допомагає студенту вдосконалювати професійні й особистісні компетентності. Ментор працює за правилом «Роби, як я» (Соколова, 2013).

Сучасний науково-педагогічний працівник має виконувати функцію ментора, а саме досвідченого і надійного наставника, порадирика, партнера для студента, який супроводжує його в освітньому процесі в закладі вищої освіти. Важливо усвідомити, що сучасний викладач і студент – це партнери. Проте не варто підмінювати поняття «друг» і «партнер». Адже досвідчений партнер – це авторитетна людина, якій можна довіряти, прислухатися до неї, зважаючи на її життєвий і професійний досвід.

Отже, натеper важливо, щоб навчально-педагогічні працівники вибудовували партнерські відносини зі здобувачами вищої освіти, що сприятиме активній навчальній та дослідницькій діяльності, набуттю професійних і особистісних компетентностей студентів. Адже невміла критика студентів, зверхність призводять до агресії, заниження самооцінки, негативного самонавіювання, ненависті, до небажання навчатися, а допомога та сприяння – до віри в себе, розкриття особистісного потенціалу. Тому, будучи партнером зі студентами, сучасний викладач завжди має бути зразком для наслідування, професіоналом, авторитетом, уміти швидко адаптуватися до заданих потреб, бути гнучким і справедливим. Науково-педагогічний працівник повинен уміти розкрити студента, віднайти ті схильності, що допоможуть йому себе реалізувати в майбутній професійній діяльності.

Тьютор (від лат. *tutorem* – «наставник», «опікун») – це університетський наставник, ним може бути викладач-психолог, куратор, аспірант, старший студент, учасники студентського самоврядування, завданням яких є посередництво між науково-педагогічним працівником і здобувачем вищої освіти, допомога в розробленні індивідуальних освітніх програм студентів, використання технологій дистанційного навчання, супроводження студентів у закладі вищої освіти, системах неформальної та неперервної освіти

(Яковенко, Корзюк, 2020). «Основне завдання викладача, який володіє тьюторською технологією, полягає в тому, щоб створити такі умови, де викладач-тьютор своїми діями сприяє ініціативі студента у виборі способів діяльності, їх перебудові в новій особистісній ситуації, заміні або відмові від дій» (Гвоздій, Устьянська, 2020: 146). Роль тьютора – це допомога у процесі самоосвіти й особистої відповідальності за навчальну та дослідницьку діяльність (на предмет плагіату), доведення інформації щодо академічної доброчесності, супровід та підтримка в освітньому процесі, психологічна допомога та підтримка студентської культури закладу вищої освіти.

Фасилітатор (англ. *facilitator*, від лат. *facilis* – «легкий», «зручний») – це людина, яка забезпечує комфортну групову комунікацію. Його завдання – забезпечувати дотримання правил зустрічі, її процедури та регламенту, допомагати учасникам сконцентруватися на їхніх цілях та змісті. Погоджуємося з думкою науковців, що «мета фасилітації – вирішити конкретні питання, проаналізувати проблемне поле і знайти вирішення конкретних проблемних зон. Методи фасилітації дозволяють зібрати ідеї, уточнити завдання, спланувати дії. Результатом фасилітаційної сесії має бути ухвалення конкретного рішення і пропозицій» (Лебідь, Бреус, 2017: 7). До методів фасилітації можна віднести case-study, ділові та рольові ігри, метод зворотного зв'язку, «світове кафе», опитування по колу, сторітелінг, мозковий штурм тощо.

На нашу думку, методи фасилітації (case-study, ділові та рольові ігри, зворотного зв'язку, «світове кафе», опитування по колу та мозковий штурм) у професійній діяльності викладачів-фасилітаторів допомагають студенту формуватися як особистість, розвивати пізнавальну діяльність, уміти формувати власну думку, генерувати інноваційні ініціативи, брати відповідальність за власні дії, розвивати креативність, ухвалювати рішення, співпрацювати в команді, швидко адаптуватися до змін, бути гнучкими у своїх діях тощо.

Едвайсер (*advisor*) – це консультант, радник, який виконує функції академічного наставника студента, що навчається за певною спеціальністю, здебільшого він практик (стейкхолдер) (Нові професії в сучасному освітньому просторі). На відміну від науково-педагогічних працівників, вони можуть надати корисні поради у своїй сфері діяльності.

Оскільки підготовка професійних фахівців в умовах ринкової економіки лежить на закладах вищої освіти, едвайзери / стейкхолдери, які залу-

чаються активно до розроблення освітніх програм і освітнього процесу, мають вагомий вплив як на надання якісних освітніх послуг, так і на підготовку майбутніх фахівців, які би задовольнили роботодавців та були конкурентоспроможними на ринку праці.

Висновки. Отже, застосування перелічених педагогічних ролей для сучасної системи освіти вищої школи сприятиме визначенню культурного та професійного зростання студента. Ці педагогічні напрями виконують визначену для них роль у становленні студента як особистості та професіонала протягом його навчання та в майбутньому професійному зростанні. Тому сучасний науково-педагогічний працівник має володіти компетентностями, які охоплюють нові педагогічні ролі, а саме:

- досконале знання предмета викладання – навчальний матеріал подавати доступно, структуровано, обґрунтовано; безперервна здатність пошуку нової інформації, її аналіз, узагальнення й імплементація в педагогічну діяльність; зацікавленість щодо інноваційних тенденцій у галузі науки та методів викладання;

- критичне мислення – сприятиме пошуку інформації та її перевірки, не опираючись на перше джерело; уміння ставити собі незручні запитання, тим самим спонукати себе до пошуку істини; здатності виходити поза зону комфорту та навчатися протягом усього життя;

- аналітичне мислення – уміння об'єктивно сприймати інформацію, вивчати та подавати її; дослідження, аналіз і узагальнення інформації з різних наукових джерел; сприяє встановленню проблем, їх вирішенню різними способами, уміння продукувати нові ідеї;

- емоційний інтелект – гарантуватиме усвідомлення та розуміння своїх емоцій та почуття інших учасників освітнього процесу; управління власними емоціями, соціальні здібності, що сприятимуть легшому досягненню заданих цілей у взаємодії з іншими людьми;

- адаптація – сприятиме гнучкості та результату в різних ситуаціях з окремими учасниками освітнього процесу; уміння сприймати різні погляди щодо проблемних ситуацій та сприйняття найбільш ефективних;

- результативна комунікація – дозволить здійснювати обмін інформацією заради досягнення розуміння та співпраці на шляху спільних цілей; урахувати не лише власні інтереси, прислухатися до інших, забезпечувати ефективний зворотний зв'язок; уміння проявити увагу до співрозмовника, вести невимушені розмови, бути відкритим та чесним з учасниками комунікації; перетворювати конфлікт на результат; формулювати свої думки чітко та зрозуміло, зважаючи на запити аудиторії; використання як вербальних, так і невербальних способів комунікації;

- етичність – сприятиме дотриманню академічної доброчесності та здатності поважати всіх учасників освітнього процесу; вибудовувати партнерські відносини зі здобувачами вищої освіти;

- результативне використання інноваційних методів викладання – забезпечить якісний вибір форм, методів та засобів навчання в межах одного заняття чи курсу дисципліни; неупереджене оцінювання;

- мотивація здобувачів вищої освіти – дозволить зацікавити студентів до поглиблення знань із дисципліни, викликати інтерес до дослідницької діяльності в межах теми вивчення; довести, що отриманні знання сприятимуть успішній реалізації студентів у майбутній професії;

- партнерство – забезпечить ефективну взаємодію учасників освітнього процесу та стимулюватиме співпрацю між студентами; взаємне дотримання основних принципів та домовленостей; підтримку менш активних студентів; підтримку прояву ініціативи;

- розвиток і саморозвиток – сприятиме розумінню інших, того, що навчатися та розвиватися потрібно упродовж усього життя, відповідно до їхніх потреб і вимог сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / Р. Гурін та ін. ; ред. З. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
2. Соколова Е. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. Вып. 4. URL: <https://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2171> (дата звернення: 14.07.2021).
3. Михайлова С. Тренер як професіонал. *Освіта.ua*. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/589/> (дата звернення: 17.07.2021).
4. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 208 с.
5. Крупський О., Намлієв Є. Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі* : монографія. Дніпропетровськ, 2014. С. 257–281.

6. Романова С. Коучинг як нова технологія у професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія «Педагогіка. Психологія». 2010. Вип. 3. С. 83–86.
7. Нежинська О., Тименко В. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : Діса-Плюс, 2017. 220 с.
8. Яковенко Ю., Корзюк О. Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Теорія та методика професійної освіти*. 2020. Вип. 23. Т. 2. С. 139–143.
9. Гвозд'їй С., Устянська О. Професійні ролі викладача вищої школи у підготовці майбутніх фахівців. *Освітнологічний дискурс*. 2019. № 1–2 (24–25). С. 141–160.
10. Лебідь Н., Бреус Ю. Компетенції викладача вищої школи в умовах партнерської взаємодії зі студентами. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2017. № 1 (4). URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/nelja.lebid%40gmail.com> (дата звернення: 15.07.2021).
11. Нові професії в сучасному освітньому просторі. (У статті використані матеріали із блогу Ю. Коноваленко). *Онлайн-платформа неформальної освіти в Україні*. URL: <https://learnlifelong.net/novi-profesiyi-v-suchasnomu-osvitnomu/> (дата звернення: 20.07.2021).

REFERENCES

1. Hurin R. S, Kurlyand Z. N, Osypova T. Yu. ta in.; Kurlyand Z. N., red. *Teoriya i metodyka profesiyanoi osvity* [Theory and methods of vocational education]. Navch. posib. Kyiv: Znannya; 2012. 390 s. [in Ukraine].
2. Sokolova Ye. I. Analiz terminologicheskogo ryada “kouch”, “mentor”, “t’yutor”, “fasilitator”, “edvayzer” v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Analysis of the terminological series “coach”, “mentor”, “tutor”, “facilitator”, “adviser” in the context of lifelong education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek*. 2013; Vyp. 4, URL: <https://il21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2171> (data zvernennya: 14.07.2021). [in Russian].
3. Mykhaylova Ye. Trener yak profesional [Coach as a professional]. *Osvita.ua* URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/589/> (data zvernennya: 17.07.2021) [in Ukraine].
4. Torn K., Makkey D. *Training*. [Training.] Sankt-Peterburg: Piter; 2001. 208 s. [in Russian].
5. Krups'kyi O. P., Namliyev Ye. V. Profesiyna kul'tura maybutn'oho menezhnera: psykholoho-pedahohichni aspekty y chynnyky formuvannya [Professional culture of the future manager: psychological and pedagogical aspects and factors of formation]. *Teoriya i praktyka profesiynoho stanovlennya osobystosti v sotsiokul'turnomu prostori*. Monohrafiya. Dnipropetrovs'k: Aktsent PP. 2014. S. 257–281. [in Ukraine].
6. Romanova S. M. Kouchinh yak nova tekhnolohiya v profesiyniy osviti [Coaching as a new technology in vocational education]. *Visnyk Natsional'noho aviatsiynoho universytetu*. Ser.: Pedahohika. Psykholohiya. 2010. vyp. 3. S. 83–86. [in Ukraine].
7. Nezhyns'ka O. O, Tymenko V. M. *Osnovy kouchynhu* [Basics of coaching]. Navch. posib. Kyiv; Kharkiv: Disaplyus; 2017. 220 s. [in Ukraine].
8. Yakovenko Yu. L., Korzyuk O. V. Novi roli ta funktsiyi vykladacha vyshchoyi shkoly v suchasnykh umovakh [New roles and functions of a high school teacher in modern conditions]. *Teoriya ta metodyka profesiyanoi osvity*. 2020. Vyp. 23. T. 2. S. 139–143. [in Ukraine].
9. Hvozdiy S., Ustyans'ka O. Profesiyni roli vykladacha vyshchoyi shkoly u pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv [Professional roles of a higher school teacher in the training of future specialists]. *Osvitlohichnyy dyskurs*, 2019, № 1–2 (24–25). S. 141–160. [in Ukraine].
10. Lebid' N., Breus Yu. Kompetentsiyi vykladacha vyshchoyi shkoly v umovakh partners'koyi vzayemodiyi zi studentamy [Competences of a high school teacher in terms of partnership with students]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2017. № 1 (4). URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/nelja.lebid%40gmail.com> (data zvernennya: 15.07.2021) [in Ukraine].
11. Novi profesiyi v suchasnomu osvitu'omu prostori [New professions in the modern educational space]. (U statti vykorystani materialy z blohu Yu. Konovalenko). *Onlayn-platforma neformal'noyi osvity v Ukrayini*. URL: <https://learnlifelong.net/novi-profesiyi-v-suchasnomu-osvitnomu/> (data zvernennya: 20.07.2021) [in Ukraine].

УДК 37.91.3:[008:32]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-34>**Людмила КРУГЛЕНКО,***orcid.org/0000-0002-0596-6926**кандидат педагогічних наук,**керівник відділу міжнародних зв'язків**Криворізького національного університету**(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) kruhlenko@knu.edu.ua***Тетяна ДОРОНІНА,***orcid.org/0000-0002-3990-7959**доктор педагогічних наук, професор,**завідувач кафедри педагогіки**Криворізького державного педагогічного університету**(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) t.o.doronina@gmail.com*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

У статті констатовано, що в умовах прискореного розвитку вітчизняної системи освіти в євроінтеграційному напрямі в сучасних наукових дослідженнях актуалізовано проблему полікультурності, яка розглядається в теоретичному (як освітня концепція) та прикладному (як навчально-виховна практика) аспектах, завдяки значному поширенню процесів глобалізації та культурної інтеграції у світовому та вітчизняному контекстах. Тому перед освітянською спільнотою нині постало питання виваженого та доцільного поєднання культурних надбань різних етнічних груп у загальному процесі взаємозбагачення за умов збереження культурної самобутності й унікальності всіх етносів. Наголошено, що визначена проблема має свою передісторію та досвід розв'язання, які потребують історико-педагогічного вивчення й урахування в сучасному контексті, що може бути забезпечено відповідною методологічною основою дослідження. На підставі звернення до наукових публікацій сучасних учених-методологів визначено й охарактеризовано сукупність наукових принципів (об'єктивності, наукового плюралізму, історизму, руху від опису до пояснення, а від нього до прогнозування; єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов; системності та єдності теорії та практики), методологічних підходів (системно-хронологічний, соціокультурний, аксіологічний, компаративний та герменевтичний) та конкретно-наукових методів (термінологічного аналізу, проблемно-хронологічний, історико-культурний, конкретно-історичного аналізу, історико-порівняльний, історико-генезисний, прогностичний, періодизації), які, на думку авторів, є найбільш продуктивними в дослідженні ідей полікультурності у вітчизняному та світовому освітньому дискурсах. Авторами розкрито дію тих чи тих наукових принципів / методологічних підходів / методів у розгляді проблеми полікультурності в історико-педагогічному ракурсі та наголошено на необхідності усвідомленого вибору дослідником системи наукових принципів, методологічних підходів та дослідницьких методів, які загалом забезпечують глибоке, усебічне та максимально об'єктивне висвітлення того чи того педагогічного явища/феномену. Зроблено узагальнені висновки щодо можливості подальшого розвитку визначеного дослідження полікультурності завдяки здобуткам учених, змінам соціокультурних запитів суспільства й інших зовнішніх обставин.

Ключові слова: методологія, історико-педагогічне дослідження, полікультурність, принципи дослідження, методологічні підходи, методи історико-педагогічного дослідження.

Lyudmyla KRUHLENKO,*orcid.org/0000-0002-0596-6926**Candidate of Sciences (Pedagogy),**Head of International Relations Department**Kryvyi Rih National University**(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) kruhlenko@knu.edu.ua***Tatiana DORONINA,***orcid.org/0000-0002-3990-7959**Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,**Head of the Department of Pedagogy**Kryvyi Rih State Pedagogical University**(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) t.o.doronina@gmail.com,*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL TREATMENT OF THE PROBLEM OF POLY CULTURALISM

The article states that in the conditions of the accelerated development of the national education system in the European integration direction, modern scientific research has actualized the problem of polyculturalism, which is considered in the theoretical (as an educational concept) and applied (as teaching and educational practice) aspects, due to the widespread dissemination of globalization and cultural processes integration in the global and national contexts. Therefore, the educational community today is faced with the question of a balanced and reasonable combination of cultural achievements of different ethnic groups in the general process of mutual enrichment while preserving the cultural identity and uniqueness of all ethnic groups. It is noted that a certain problem has its own background and experience of solution, which require its own historical and pedagogical study and consideration in the modern context, which can be provided by an appropriate methodological basis for research. Based on an appeal to scientific publications of modern scientists-methodologists, a set of scientific principles (objectivity, scientific pluralism, historicism, movement from description to explanation, and from it to forecasting; unity of external influences and internal conditions; consistency and unity of theory and practice), methodological approaches (system-chronological, socio-cultural, axiological, comparative and hermeneutic) and specific scientific methods (terminological analysis, problem-chronological, historical-cultural, specific-historical analysis, historical-comparative, historical-genesis, prognostic, periodization), which, according to the authors, are the most productive in the study of the ideas of polyculturalism in the domestic and world educational discourse. The authors disclosed the effect of certain scientific principles / methodological approaches / methods in considering the problem of polyculturalism in a historical and pedagogical perspective and noted the need for a conscious choice by the researcher of a system of scientific principles, methodological approaches and research methods, which, in general, provide a deep, comprehensive and maximally objective coverage of that or other pedagogical phenomenon. A generalized conclusion is made about the possibility of further development of a certain methodological education in the study of polyculturalism due to the achievements of scientists, changes in the socio-cultural needs of society and other external circumstances.

Key words: methodology, historical and pedagogical research, polyculturalism, research principles, methodological approaches, methods of historical and pedagogical research.

Постановка проблеми. В умовах прискороного розвитку вітчизняної системи освіти в її євроінтеграційному напрямі актуалізовано проблему полікультурності, яка розглядається в теоретичному (як освітня концепція) та прикладному (як навчально-виховна практика) аспектах, завдяки значному поширенню процесів глобалізації та культурної інтеграції у світовому та вітчизняному контекстах. Перед освітянською спільнотою постало питання виваженого та доцільного поєднання культурних надбань різних етнічних груп у загальному процесі взаємозбагачення за умов збереження культурної самобутності й унікальності всіх етносів. Водночас маємо зауважити, що нині проблема вийшла за «етнічні» межі та поширилася на соціальні групи з різними стилями життя (жіночі – чоловічі, традиційні – інноваційні, популярні – маргінальні, конформістські – альтернативні, масові – індивідуальні тощо), що також артикулювало проблему полікультурності в освітньому просторі, але переважно в сучасному ракурсі. Проте визначена проблема має свою передісторію та досвід розв'язання, що потребують історико-педагогічного вивчення й урахування в сучасному контексті.

Аналіз досліджень. Розвиток історико-педагогічних досліджень, значне поширення їхнього предметно-проблемного поля спонукають сучасних учених до узагальнень щодо недосконалості проведених досліджень, яким «притаманні

ілюстративно-констатаційні, неевристичні підходи, що проявляється в реєстраційній фотографічності й описовості» (Сухомлинська, 2003: 8). Цю позицію О. Сухомлинської цілком поділяє Є. Хриков, коли наполягає, що від методології дослідження, зрештою, залежать «об'єктивність, достовірність, а отже, і науковість історико-педагогічних досліджень» (Хриков, 2013: 127). Наведені позиції доводять важливість та необхідність побудови будь-якого історико-педагогічного дослідження на визначеному методологічному підґрунті, тобто з означеною системою методологічних принципів, підходів та методів, на які спирається дослідник у своїй роботі. Уважаємо доцільним проводити встановлення визначеної системи категорій, спираючись на наукові дослідження вітчизняних учених (О. Адаменко, Л. Березівська, С. Гончаренко, Ю. Горбань, Т. Китиченко, Є. Коваленко, В. Курило, С. Любода, Л. Мільто, І. Сташевська, О. Сухомлинська, Є. Хриков та інші), щодо методології наукового дослідження взагалі, зокрема методології педагогічного й історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – визначити методологічну основу історико-педагогічного вивчення проблеми полікультурності у вітчизняному контексті.

Виклад основного матеріалу. В «Українському педагогічному словнику» (С. Гончаренко) методологія визначається як «1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній

науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» (Гончаренко, 1997: 207). В іншій праці вченого ми виявляємо характеристику методологічних і теоретичних засад педагогічного дослідження через визначення принципів, підходів та методів, які застосовуються в дослідницькій роботі (Гончаренко, 2008: 66). Отже, у вивченні проблеми полікультурності в освітньому ракурсі керуємося таким визначенням методологічних засад історико-педагогічного дослідження: «це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета» та форм дослідження (методи) (Хриков, 2013: 133, 137). З метою уникнення вказаних вище помилок у дослідженні полікультурності у вітчизняній педагогічній думці нами було визначено як необхідне встановлення теоретико-методологічних засад дослідження, що розуміємо як систему методологічних принципів, підходів та методів дослідження, представлених на загальнофілософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. Додамо, що натепер учені намагаються виокремити додатково технологічний рівень – як уточнення наукового інструментарію дослідника, водночас об'єднують загальнофілософський і загальнонауковий рівні (Коваленко, 2012: 3). Усвідомлюючи відсутність остаточного розв'язання проблеми науково-педагогічного дослідження, варто спиратися на наукову позицію С. Гончаренка щодо сутності методології педагогічного дослідження.

Сучасна педагогічна наука має досить чіткий перелік принципів педагогічного дослідження (об'єктивності; доказовості; альтернативності; усебічності; комплексності; сутнісного аналізу; урахування неперервних змін, розвитку досліджуваних елементів; розкриття суперечності предмета, який вивчається; єдності історичного і логічного; системності та цілісності; детермінізму та розвитку тощо (Гончаренко, 2008: 73–79), дотримання яких забезпечує його достовірність та наукову глибину. Визначаючи всеосяжність перелічених принципів, визнаємо ті, що є наріжними в дослідженні полікультурності: об'єктивності, наукового плюралізму, історизму, руху від опису до пояснення, а від нього до прогнозування; єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов; системності та єдності теорії та практики.

Принцип об'єктивності визначається С. Гончаренком основоположним у педагогічному дослідженні (Гончаренко, 2008: 73). Цей принцип ставить «на перший план пріоритет історичного факту, а не його оцінки» (Горбань, 2012), передбачає дотримання дослідником нейтральної пози-

ції, оцінювання тих чи інших проявів аналізованого явища, спираючись на переконливі факти та неспростовні докази. З огляду на специфіку проблеми полікультурності, неоднозначності її впливу та зв'язку із проблемою етнічної самоідентифікації, вважаємо, що цей принцип забезпечує незаангажованість наукової думки та всебічне висвітлення її з різних наукових позицій, які зумовлені низкою супутніх (соціокультурні, політико-економічні тощо) чинників. Окреслена позиція, на наш погляд, підсилюється принципом наукового плюралізму, який зважає на можливість іншої думки, іншого погляду на ті чи ті процеси, явища, факти. Оскільки згідно із цим принципом, «будь-який автор має право на свої думки і особисті симпатії, головне, щоб при цьому не перекручувалися факти чи не підганялися під упереджені висновки» (Горбань, 2012). Додамо, що цей принцип має практичне ототожнення із зауваженням С. Гончаренка щодо альтернативного характеру наукового пошуку, що передбачає можливість «виділити й оцінити всі можливі варіанти розв'язування, виявити всі погляди на досліджуване питання» (Гончаренко, 2008: 73).

Провідним є також принцип історизму, що передбачає врахування в дослідженні позапедагогічного контексту, тобто тих умов, за яких з'явилося, розвивалося та перебуває аналізоване педагогічне явище. У нашому випадку це ціла низка політичних, культурних та соціальних тенденцій, які впливали на розуміння, формування та становлення ідей полікультурності в сучасному освітньому просторі, вітчизняному та зарубіжному. Як зазначає М. Боровик, принцип історизму дозволяє усвідомити «відмінності між минулим і сьогоденням», а отже, «є важливим для історичного дослідження, особливо для освітньо-історичної проблематики» (Боровик, 2017: 36).

Принцип руху від опису до пояснення, а від нього до прогнозування, як слушно зазначає С. Хриков зі співавторами, дає змогу поєднати опис процесу розвитку педагогіки як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням тенденцій розвитку педагогіки в означений період і чинників її подальшого прогресу» (Хриков, 2013: 149). Власне дотримання цього принципу в дослідженні сутності провідних концепцій полікультурності (опис) сприяє поясненню їхньої появи та наявності варіативних моделей (модифікації) у різних суспільствах об'єктивними чинниками розвитку педагогічної думки в певний хронологічний період (пояснення),

прогнозуванню перспективних тенденцій розвитку ідей полікультурності в освітньому просторі.

У визначенні сутності принципу єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов у педагогічному дослідженні С. Гончаренко оперує поняттям «особистість», що дає можливість науковцю продемонструвати дію вказаного принципу. Учений наголошує на прямому та зворотному зв'язках внутрішнього розвитку особистості із зовнішнім / соціальним розвитком (Гончаренко, 2008: 80). Експлікуючи ці роздуми на наше дослідження, вважаємо за доцільне підкреслити, що розвиток ідей полікультурності також перебуває під зовнішнім впливом (інтенсифікацією процесів глобалізації та культурної інтеграції) та пов'язаний із внутрішніми умовами (розвиток демократичного суспільства, відкритого до різних культур). Але визначені впливові чинники мають інший (зворотний) характер взаємодії (від особистості та соціуму до соціуму й особистості).

Принцип системності надає можливість розглядати педагогічний феномен як структурне поєднання компонентів, що перебувають у тісному взаємозв'язку, кожен із яких може розглядатися як окрема підсистема. Надзвичайно важливим у визначеному аспекті вважаємо застереження С. Гончаренка щодо можливого помилкового отождолення в дослідженні об'єкта дослідження і педагогічної системи. Оскільки в самому об'єкті, на думку науковця, «можна виокремити кілька систем, залежно від мети дослідження» (Гончаренко, 2008: 76). Тож у використанні цього принципу можливий і необхідний аналіз не лише внутрішніх компонентів / можливих систем самого об'єкта дослідження, а і його зв'язку із середовищем. Учений наголошує: «Під час виділення системи об'єкта дослідження визначаються її елементи і елементи її середовища, системотворчі відношення між елементами системи, істотні відношення самої системи до середовища» (Гончаренко, 2008: 76). Саме такий принцип системності дає можливість установаження сутності ключових понять дослідження (як-от «полікультурна освіта», «полікультурне виховання», «полікультурне освітнє середовище» тощо), їхнього зв'язку та співвідношення в освітньому дискурсі.

Реалізація принципу єдності теорії та практики передбачає висвітлення практичних здобутків вітчизняних та закордонних науковців-теоретиків та педагогів-практиків відповідно та під впливом розвитку тогочасної педагогічної думки, водночас цей принцип передбачає врахування попереднього досвіду в розробці рекомендацій щодо розвитку продуктивних тенденцій полікультурної освіти в

сьогоденні. Окреслена система принципів створює наукове підґрунтя дослідження та спрямовує уточнення його методологічних підходів.

Для визначення сукупності *методологічних підходів* конкретизуємо поняття «підхід», яке натеper має як мінімум три ключові розуміння: 1) підхід як стратегія наукового пошуку; 2) підхід як логіка побудови навчально-виховного процесу в навчальному закладі; 3) підхід як стиль роботи педагога (Хриков, 2013: 248). У своєму розумінні поняття ми спираємося на визначення поняття «методологічний підхід», запропоноване Л. Мільто, яка стверджує, що методологічний підхід – це «гносеологічна цілісність, що включає дослідницькі настанови стосовно об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів (Мільто, 17: 151). Відповідно до означеного, на нашу думку, до системи методологічних підходів, які є продуктивними в дослідженні полікультурності в освітньому аспекті, передусім мають увійти: системно-хронологічний, соціокультурний, аксіологічний, компаративний та герменевтичний підходи.

Системно-хронологічний підхід дозволяє застосовувати системний підхід у хронології розвитку аналізованого педагогічного явища. Як прояв системності цей підхід сприяє розгляду педагогічного явища в системі його взаємозв'язків з оточенням. На думку С. Гончаренка, «системний підхід виходить із того положення, що специфіка складного об'єкта / системи не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами» (Гончаренко, 2008: 76). Із цих позицій варто спиратися на судження Ю. Горбаня про те, що в дисертаційній праці дотримання системного підходу «дає можливість простежити алгоритм прирощення знань щодо визначальних для того чи іншого дослідження проблем, орієнтує на творче зіставлення історичного досвіду» (Горбань, 2012). Відповідно до сучасного розуміння «системи», головними ознаками якої є цілісність, структурованість, ієрархічність та взаємозв'язок її компонентів, у роботі простежуємо взаємозв'язок, структурованість та ієрархічність усіх вказаних елементів поняття «полікультурності». З огляду на сутність принципу системності (наведено вище), вважаємо на необхідність розгляду зв'язку системи об'єкта із середовищем. Використання вказаного підходу до вивчення розвитку певних ідей, за слушним твердженням Л. Мільто, сприяє відтворенню чіткої періодизації проблеми дослідження з огляду на «динаміку появи нових педагогічних ідей, гіпотез, теорій щодо розвитку»

досліджуваної ідеї (Мільто, 2017: 2). Саме цей підхід дає можливість дослідити хронологію виникнення, розвитку та поширення тих чи тих ідей полікультурності в їхній єдності та відмінності.

Використання соціокультурного підходу в дослідженні зумовлено самою природою «полікультурності» як явища культурного співіснування та взаємодії різних етнічних груп і націй у межах єдиного соціально-політичного простору. Водночас керуємося роздумами Є. Коваленко щодо особливостей трактування поняття «культура» у трьох аспектах: «1) культура як програма діяльності й поведінки, як спонукальний чинник дії; 2) культура як наступність; культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління, водночас культура не лише передається на засадах наступності, вона розвивається, збагачується; 3) культура як накопичення, акумуляція соціально-педагогічного досвіду» (Коваленко, 2012: 3). Власне останній із наведених вище аспектів у дослідженні полікультурності є найбільш актуальним, оскільки дозволяє встановити той соціально значущий досвід, який має суспільство щодо полікультурного існування.

Аксіологічний підхід, що зорієнтований на ціннісні пріоритети, у дослідженні полікультурності дає можливість встановити їхню (цінності) наявність чи відсутність стосовно ієрархічного співвіднесення надбань етнічних / традиційних культур. Оскільки, на наше переконання, полікультурність передбачає врівноваження, прийняття Іншого з відмовою водночас від будь-якого культурного домінування.

Порівняльне вивчення проблеми полікультурності в різних освітніх дискурсах можливе завдяки використанню компаративного підходу. Слідом за С. Цюрою розглядаємо цей підхід «у руслі глобалізації», що «потребує системного розгляду досліджуваних явищ та їхніх впливів, вияву спільного в розвитку освітніх структур та проєктування шляхів їхнього взаємозбагачення» (Цюра, 2015: 66). Водночас зазначимо, що застосування компаративного підходу передбачає встановлення теоретичного підґрунтя проблеми та конкретизацію термінологічного апарату дослідження.

Принципу руху від опису до пояснення, а від нього до прогнозування найбільш повно, на нашу думку, відповідає герменевтичний підхід. У тлумаченні цього підходу вітчизняні вчені спираються на позицію А. Закірової, яка під педагогічною герменевтикою розуміє «теорію і практику тлумачення й інтерпретації педагогічних знань, що зафіксовані в різноманітних письмових текстах та які відображають уявлення про педагогічну реальність <...>, з метою найбільш

повного осмислення і глибокого розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного підходу до емоційно-духовного досвіду людства й особистісного досвіду суб'єкта» (Закірова, 2001: 34). Цей підхід уможливорює пояснення варіативності ідей полікультурності в освітній царині, що також відповідає принципу наукового плюралізму.

Відповідно до визначної сукупності методологічних принципів та підходів маємо обрати систему методів дослідження полікультурності. Розуміючи «метод дослідження» за Ю. Горбанем, як «сукупність прийомів, способів і засобів пізнання, здатних забезпечити одержання та переробку потрібної інформації щодо предмета дослідження, а відтак, і досягнення поставленої мети» (Горбань, 2012), зважаючи на сучасні історико-педагогічні дослідження, охарактеризуємо коло методів, доцільних до застосування.

Серед методів, що варто використати в дослідницькій роботі, низка загальнонаукових (аналіз та синтез; конкретизація й узагальнення; інтерпретація й аналогія тощо) та конкретно-наукових методів (термінологічного аналізу, проблемно-хронологічний, історико-культурний, конкретно-історичного аналізу, історико-порівняльний, історико-генезисний, прогностичний, періодизації). Визначені конкретно-наукові методи, на нашу думку, сприяють вивченню проблеми в історико-ретроспективному аспекті.

Зокрема, установлення й уточнення сутності базових понять дослідження («полікультурна освіта / виховання», «полікультурний простір / полікультурне середовище», «полікультурна компетентність» / «полікультурна особистість» тощо) відбувається завдяки використанню методу термінологічного аналізу.

Проблемно-хронологічний метод дозволяє розглядати аналізоване явище в часовій послідовності, як процес поступового «розгортання» ідеї полікультурності, від її зародження до збагачення новими смислами та відтінками, що безпосередньо відобразилися на розширенні термінологічної бази дослідження. Тобто розглядати аналізоване явище в історико-хронологічній послідовності (Горбань, 2012). Також застосування цього методу стосовно полікультурності, на думку І. Бахова, дозволяє «простежити зміни в теорії та практиці полікультурної освіти на різних освітніх рівнях і виявити рушійні сили процесу» (Бахов, 2017: 36). Поряд із цим методом використання методу конкретно-історичного аналізу дозволяє визначити особливості концептуального розуміння полікультурності (та суміжних понять) у конкретний проміжок часу.

У залученні до роботи історико-порівняльного методу ми зважаємо на зауваження Ю. Горбаня про те, що даний метод доречний у разі зіставлення різних поглядів на споріднені процеси і явища», «дозволяє виявити реальний приріст нових знань щодо предмета дослідження» (Горбань, 2012). Цей метод також сприяє зіставленню теоретичного доробку вчених на різних етапах розвитку досліджуваної проблеми, завдяки чому «встановлюються регрес і прогрес різних явищ минулого, на цій основі формуються відповідні висновки й оцінки» (Мільто, 2017: 5). Власне цей метод стає наскрізним у вивченні проблеми полікультурності в освітньому дискурсі.

Встановлення причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей у розгляді аналізованого явища дозволяє історико-генетичний метод. Проте щодо нашого дослідження полікультурності більш доцільним вважаємо використання історико-генезисного методу, який обґрунтовує Є. Коваленко, коли стверджує, що «за допомогою зазначеного методу простежуються історіографічний аспект трансформації організаційно-педагогічних засад та розвиток провідних ідей у генезі становлення педагогічної науки» (Коваленко, 2012: 6). Окреслити сукупність тенденцій подальшого продуктивного розвитку ідей полікультурності в педагогічній теорії та освітній практиці можна завдяки застосуванню прогностичного методу.

Важливе місце в історико-педагогічному дослідженні належить методу періодизації, оскільки він дозволяє відстежити генезис проблеми дослідження в її системних зв'язках із середовищем. У визначенні сутності методу проблеми періодизації в історико-педагогічному дослідженні спираємося на твердження С. Бобришова, який на основі аналізу низки наукових

праць обґрунтовує висновок щодо сутності періодизації як установлення «хронологічної співмірності історико-педагогічного процесу», де «важливо виокремлювати моменти сполучення соціальних і власне педагогічних наукових проблем» (Бобришов, 2006: 57). Крім того, варто звернутися до наукового доробку вітчизняних учених (Н. Гупан, О. Сухомлинська, О. Тумак та інші), які визначають особливості процесу періодизації педагогічного явища та звертають увагу на необхідність установлення системи критеріїв, які зумовлюють поділ процесу, підданого аналізу, на часові відрізки (ера, доба, період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент тощо) (Тумак, 2016: 235). Метод періодизації стає ключовим і для проведення самого дослідження, оскільки спрямовує дії дослідника, і для структурування та представлення результатів роботи.

Висновки. Проведене дослідження методологічних засад вивчення полікультурності в освітньому просторі, на нашу думку, доводить таке. По-перше, важливість та необхідність усвідомленого вибору дослідником системи наукових принципів, методологічних підходів та дослідницьких методів, які загалом забезпечують глибоке, усебічне та максимально об'єктивне висвітлення того чи того педагогічного явища/феномену. По-друге, означена методологічна основа дослідження ідей полікультурності в нашому варіанті мала свої позитивні результати та засвідчила свою дієвість. Звісно, сукупність методів, підходів, принципів не є сталою, ця система гнучка, «жива», вона еволюціонує завдяки здобуткам учених, змінам соціокультурних запитів суспільства й інших зовнішніх обставин, тому подальші дослідження проблеми мають лише збагатити набутий досвід із вивчення проблеми полікультурності в освітньому дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахов І. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 624 с.
2. Бобришов С. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики. *Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета*. 2006. Тематический выпуск. С. 48–57.
3. Боровик М. Чернігівський державний педагогічний інститут у системі підготовки педагогічних кадрів (1954–1998 рр.) : дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01. Харків, 2017. 258 с.
4. Гончаренко С. Педагогічні дослідження : методичні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Горбань Ю. Історичне дослідження: науково-методичні підходи до написання. URL: http://inb.dnsgb.com.ua/2012-1/12_gorban.pdf.
6. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : АПН, 2002. 223 с.
7. Закирова А. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.
8. Коваленко Є. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 1–7.
9. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є. Хриков та ін. ; за заг. ред. В. Курила, Є. Хрикова. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

10. Мілто Л. Методологічні засади дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2017. Вип. 2 (6). С. 150–153.
11. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.
12. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003. 68 с.
13. Тумак О. Критерії визначення етапів розвитку методики навчання англійської мови в закладах освіти Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2016. № 4. С. 233–239.
14. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
15. Цюра С. Методологія порівняльних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 65–72.

REFERENCES

1. Bakhov I. S. Tendentsii rozvytku polikulturnoi osvity u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv Kanady i SSHA (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) [Trends in the development of polycultural education in the training of professionals in Canada and the United States (second half of XX – early XXI century.)]. Kyiv, 2017. 624 p. [in Ukrainian].
2. Bobryshov S. V. Sravnytelnyi analiz podkhodov k peryodyzatsyy razvytyia pedahohycheskykh teoryi y kontseptsyi y obrazovatelnoi praktyky [Comparative analysis of approaches to the periodization of the development of pedagogical theories and concepts and educational practice]. *Izvestiia TRTU*. 2006. Tematicheskii vypusk. P. 48–57. [in Russian].
3. Borovyk M. A. Chernihivskiy derzhavnyi pedahohichnyi instytut v systemi pidhotovky pedahohichnykh kadriv (1954–1998 rr.) [Chernihiv State Pedagogical Institute in teaching staff training (1954–1998 years.)]. Kharkiv, 2017. 258 p. [in Ukrainian].
4. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: Metodichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: Methodical advice to young scientists]. Kyiv-Vinnytsia, DOV “Vinnytsia”, 2008. 278 p. [in Ukrainian].
5. Horban Yu. A. Istorychne doslidzhennia: nauково-metodychni pidkhody do napyssannia [Historical research: scientific and methodological approaches to writing]: http://inb.dnsgb.com.ua/2012-1/12_gorban.pdf. [in Ukrainian].
6. Hupan N. M. Ukrainska istoriohrafia istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy]. Kyiv : APN, 2002. 223 p. [in Ukrainian].
7. Zakyrova A. Teoretycheskye osnovy pedahohycheskoi hermenevtyky [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics]. Tiumen : Izd-vo TiumHU, 2001. 152 p. [in Russian].
8. Kovalenko Ye. I. Metodolohichna funktsiia istorii pedahohiky u stanovleni maibutnoho pedahoha [Methodological function of the history of pedagogy in the formation of the future teacher]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. 2012. № 4. P. 1–7. [in Ukrainian].
9. Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia [Methodological bases of pedagogical research]: monohrafia / avt. kol.: Ye.M. Khrykov, O. V. Adamenko, V. S. Kurylo ta in.; za zah. red. V. S. Kuryla, Ye. M. Khrykova; Derzh. zakl. “Luhan. nats. un-ti meni Tarasa Shevchenka”. Luhansk : DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka”, 2013. 248 p. [in Ukrainian].
10. Milto L. O. Metodolohichni zasady doslidzhennia rozvytku idei pedahohichnoi maisternosti vchytelia [Methodological bases of research of development of ideas of pedagogical skill of the teacher]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia “Pedahohika ta psykhohohiia”*. 2017. Vyp. 2 (6). P. 150–153. [in Ukrainian].
11. Sukhomlynska O. Istoryko-pedahohichne doslidzhennia ta yoho “okolytsi” [Historical and pedagogical research and its “surroundings”]. *Shliakh osvity*. 2005. № 4. P. 43–47. [in Ukrainian].
12. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv : APN, 2003. 68 p. [in Ukrainian].
13. Tumak O. Kryterii vyznachennia etapiv rozvytku metodyky navchannia anhliiskoi movy v zakladakh osvity Bukovyny (kinets XIX – pochatok XX stolit) [Criteria for determining the stages of development of English language teaching methods in educational institutions of Bukovyna (late XIX – early XX centuries)]. *Naukovi zapysky Ternopolskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka*. 2016. № 4. P. 233–239. [in Ukrainian].
14. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary] / [avt.-uklad. Honcharenko S. U.]. Kyiv : Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
15. Tsiura S. B. Metodolohiia porivnialnykh doslidzen: pryntsyipy, osoblyvosti [Methodology of comparative research: principles, features]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2015. № 4. P. 65–72. [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-027.22:373.2.011-051]: 316.647.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-35>

Леся КУЗЕМКО,
orcid.org/0000-0003-3070-6322
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) l.kuzemko@kubg.edu.ua

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено результати теоретичного й емпіричного дослідження із проблеми формування толерантності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Охарактеризовано сутність толерантності та її місце в особистісно-професійному розвитку майбутнього педагога. Представлено розроблену структуру толерантності вихователя закладу дошкільної освіти, яка включає такі компоненти, як: ціннісні орієнтації, емоційна стійкість, комунікативна компетентність, поведінкові навички. Визначено, що на процес формування толерантності впливають безліч факторів, серед яких: індивідуальні особливості людини та її спосіб життя, культурні традиції народу, навколишнє середовище, засоби масової інформації.

Наведено результати емпіричного дослідження сформованості толерантності у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня Київського університету імені Бориса Грінченка. Для діагностики використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатової, опитувальник «Тест толерантності» В. Бойко. За бальною шкалою ступеня вияву показників визначено рівні сформованості толерантності (низький, середній, високий).

Розкрито досвід застосування навчальних і позанавчальних форм роботи в закладі вищої освіти з метою формування толерантності у студентів. Виокремлено педагогічні умови успішного формування толерантності як складової частини особистісно-професійного розвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. До яких віднесено: розроблення навчального контенту для забезпечення усвідомленого розуміння студентами сутності та структури толерантності як інтегративної якості особистості; активізацію пізнавальної діяльності студентів, що спрямована на самодіагностику і саморозвиток толерантності; формування здатностей до ефективної взаємодії з різними категоріями людей на основі поваги, безумовного прийняття, взаєморозуміння.

У висновках наголошено, що визначальними для формування толерантності як компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього вихователя є застосування різноманітних форм навчальної та позанавчальної роботи відповідного змісту, гуманне середовище, сповнене поваги та підтримки, безумовного прийняття кожного студента як особистості.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, педагогічні умови формування толерантності, структура толерантності вихователя закладу дошкільної освіти, толерантність.

Lesia KUZEMKO,
orcid.org/0000-0003-3070-6322
Ph. D. in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) l.kuzemko@kubg.edu.ua

EXPERIENCE OF TOLERANCE FORMATION IN FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL CHILDREN

In this article highlighted results of theoretical and empirical research of problem of tolerance formation in future teachers of preschool children. Characterized content of tolerance and its place in the personal and professional development of the future teacher. Presented developed tolerance structure for teacher of preschool children, which includes components: value orientations, emotional stability, communicative competence, behavioral skills. Determined, that the process of tolerance formation is influenced by many factors, such as: person individual characteristics and their way of life, cultural traditions of the people, environment, mass media.

Presented results of empirical research of tolerance formation in students of the specialty 012 "Preschool education" first (bachelor's) educational level of Borys Grinchenko Kyiv University. For diagnosis was used express questionnaire "Tolerance index" G. Soldatovoi and questionnaire "Tolerance test" V. Boiko. Determined levels of tolerance formation by using a score scale of degree of manifestation indicators (low, medium, high).

Revealed experience of application of educational and extracurricular forms of work in institution of higher education in order to form tolerance in students. Singled out pedagogical conditions of successful tolerance formation as a component personal and professional development of future teacher of preschool children. Which include: development of educational content to ensure conscious understanding by students essence and structure of tolerance, as integrative quality of personality; activation of students cognitive activity, that aimed on self-diagnosis and self-development of tolerance; formation of abilities to effectively interact with different categories of people on the basis of respect, unconditional acceptance, mutual understanding.

In conclusions emphasized, that determining for the tolerance formation as a component of personal and professional development of the future teacher are the use of different forms of educational and extracurricular activities of appropriate content and a humane environment, full of respect and support, unconditional acceptance of each student as personality.

Key words: *personal and professional development, pedagogical conditions of tolerance formation, tolerance structure of teacher of preschool children, tolerance.*

Постановка проблеми. Нині, у час трансформаційних змін у суспільстві, що спричинені збройними конфліктами та пандемією, особливого значення набувають особистісні якості людини: духовність, людяність, толерантність. Ці якості допомагають будувати гармонійні стосунки з оточенням, налагоджувати конструктивний діалог. Недарма на міжнародному форумі вчителів, який відбувся в Дубаї у 2019 р., представники зі 150 країн світу вирішували, як і чому потрібно вчити дітей сьогодні, щоб вони змінили людство завтра. Уперше за останні десятиліття толерантність та людяність визнали важливішими, ніж інновації. Отже, актуалізується проблема виховання гуманного члена суспільства з толерантним ставленням до оточення, знаннями загальнолюдських норм і правил поведінки і, головне, з умінням послуговуватись ними в дитячому та дорослому віці.

У зв'язку з вищевикладеним закономірним постає пошук дієвих шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), спрямованих на формування толерантного ставлення до різних думок, поглядів і переконань; індивідуального, національного та релігійного багатоманіття. Адже поведінка вихователя, його ставлення до оточення подекуди є вирішальними у формуванні світогляду найменших членів суспільства.

Аналіз досліджень. У нашій країні основою для втілення засад толерантності виступає Конституція України, у якій наголошується рівність між політичними, релігійними й іншими переконаннями груп людей чи окремих особистостей. Положення гуманної педагогіки та толерантного ставлення до оточення є також одними із ключових ідей реформування всієї освітньої системи в Україні. У Законі «Про освіту» зазначено, що навчання та виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях і принципах гуманізму та взаємоповаги; у Стандарті дошкільної освіти в Україні (2020 р.), серед інших характеристик нової генерації педагогів, визначено

готовність до побудови освітнього простору в закладі дошкільної освіти, суголосного із цінностями гуманної філософії та педагогіки.

Вивчення наукових праць із проблеми толерантності дозволило виокремити низку вітчизняних і закордонних авторів, які розглядають це поняття з різних позицій, а саме: як характеристику толерантної та інтолерантної особистості (Г. Олпорт); толерантність до невизначеності (А. Гусев, С. Луковицька, С. Баднер, Д. Маклейн та інші); толерантність у структурі особистості (О. Безкоровайна, В. Павленко, М. Мельничук); психодіагностика толерантності (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, Т. Прокоф'єва, О. Кравцова), структура толерантності (Є. Левченко) тощо.

Студіювання теоретичних джерел із досліджуваної проблеми дозволило зробити такі висновки:

– у закордонній і вітчизняній науці толерантність як форма самовираження людської особистості не є новою. Вона обґрунтована в дослідженнях науковців як сучасності, так і минулого, однак останніми роками набула особливої значущості й актуальності;

– поняття «толерантність» має велику кількість різних тлумачень залежно від мовленнєвих особливостей країн (зокрема, українською це поняття часто перекладають як «терпимість», із чим ми не погоджуємося), тому в нашому дослідженні послуговуватимемося трактуванням, яке зазначено в Декларації принципів толерантності (1995 р.): «повага, прийняття і визнання багатоманіття культур нашого світу, форм самовираження людської особистості; активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини» (Declaration of Principles on Tolerance, 1);

– попри вагомість для сучасного суспільства, формування толерантності як особистісно-професійної якості майбутнього вихователя ЗДО ще не набуло системного характеру, а прояв толерантного ставлення до оточення не є активною усвідомленою позицією багатьох.

Мета статті – висвітлення результатів теоретичного й емпіричного досліджень із проблеми формування толерантності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога залежить від цілеспрямованої і систематичної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. А формування толерантності, як одного з компонентів такого розвитку, відбувається лише в середовищі безумовного прийняття, поваги та підтримки кожного студента. Також з'ясовано, що на процес формування толерантності впливають безліч факторів, серед яких: індивідуальні особливості людини та її спосіб життя, культурні традиції народу, навколишнє середовище, засоби масової інформації тощо. На думку Б. Ананьєва, студентський вік є сенситивним періодом у формуванні особистісних якостей індивіда: «Студентський вік – найбільш оптимальний період для становлення толерантності, на цей процес впливають увага до власної особистості, до способу життя інших, прагнення заявити про себе. Водночас наявні деякі перешкоди для формування толерантності, до них ми можемо віднести підвищену конфліктність, егоїзм, агресивність» (Ананьєв, 1969: 34).

У цьому контексті постала необхідність вивчити рівні сформованості та дієві шляхи формування толерантності в майбутніх вихователів ЗДО. Дослідження здійснювалося в межах магістерського проекту О. Мороз, магістрантки спеціальності 012 «Дошкільна освіта». На першому етапі розроблено опитувальники в Google Формх (основою для яких слугували експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Солдатова, 2008: 171) та опитувальник «Тест толерантності» (Бойко, 1998: 23)); проведено опитування

серед студентів першого курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (23 особи, 2020 р.); опрацьовано теоретичні й емпіричні дані.

Визначення загального рівня толерантності студентів здійснювалося за бальною шкалою ступеня вияву показників (низький, середній, високий):

– 22–60 балів – низький рівень толерантності (відсутні знання про толерантність, невміння будувати партнерські стосунки, прояв нетерпимості й упередженого ставлення). Такі результати свідчать про високу інтолерантність особистості та наявність у неї виражених інтолерантних настанов стосовно оточення;

– 61–99 балів – середній рівень (не досить глибокі та систематизовані знання про толерантність, ситуативне ставлення до інших та дотримання соціальних норм). Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть виявляти інтолерантність;

– 100–130 балів – високий рівень (грунтовні знання про толерантність, які відповідають світоглядним настановам особистості, повага та прийняття цінностей іншого, усвідомлена толерантна поведінка в соціумі). Представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. Водночас необхідно розуміти, що результати, що наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання в людини «кордонів толерантності». Це може бути пов'язане, наприклад, із психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливостю чи байдужістю. Також важливо враховувати, що респонденти, які потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу міру соціальної бажаності

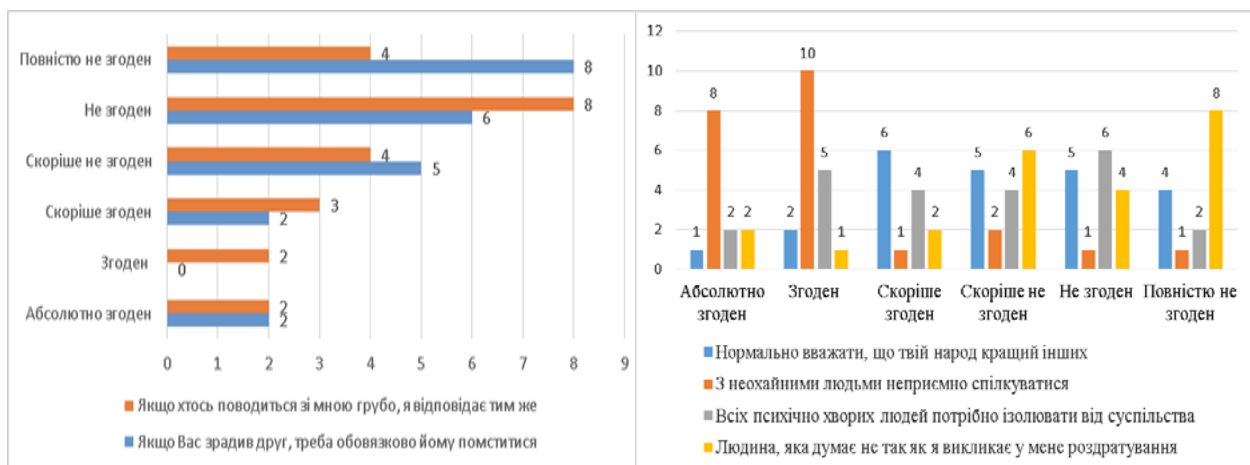


Рис. 1. Відповіді студентів на запитання експрес-опитувальника (за Г. Солдатовою)

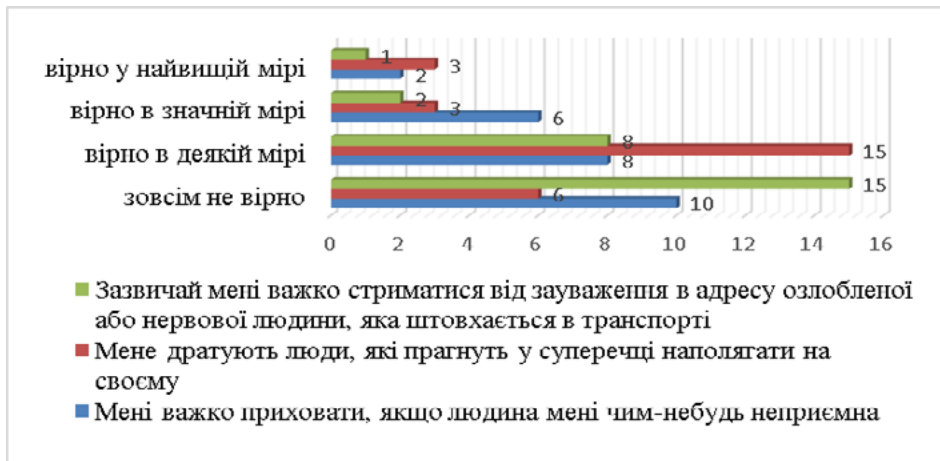


Рис. 2. Відповіді студентів на запитання експрес-опитувальника (за В. Бойко)

(особливо якщо вони мають уявлення про погляди дослідника і мету дослідження).

За результатами ґрунтовного аналізу отриманих даних проведених опитувань визначили стан сформованості толерантності у студентів першого курсу – майбутніх вихователів ЗДО, а саме: на низькому рівні перебуває лише один студент; високий рівень спостерігається в шістьох студентів; шістнадцять респондентів перебувають на середньому рівні. Розглянемо більш детально деякі відповіді студентів. Цікавими, на нашу думку, виявилися відповіді на запитання анкети, що покликані визначити рівень стриманості, терплячості респондентів (рис. 1), вияв толерантності до інших (рис. 2).

На другому етапі емпіричного дослідження нами здійснено пошук дієвих шляхів формування

толерантності в майбутніх вихователів ЗДО. Із цією метою проведено теоретичний аналіз наукових праць для визначення компонентів толерантності, зокрема з'ясовано:

1) компоненти толерантності вихователя ЗДО, як-от: самооцінка (функція стійкості), самосвідомість (спонукальна функція), саморегуляція (вольовий компонент), самовизначення (оціночно-прогностична функція) (Муляр; Андреев, 2010: 19);

2) компонентну структуру толерантності, яка, на наше переконання, може стати основою толерантності майбутнього вихователя ЗДО: ЕС – емоційна стійкість; КК – комунікативна компетентність; ПН – поведінкові навички; ЦО – ціннісні орієнтації (рис. 3).

З'ясовано, що формування толерантності відбувається поступово. Процес формування толе-

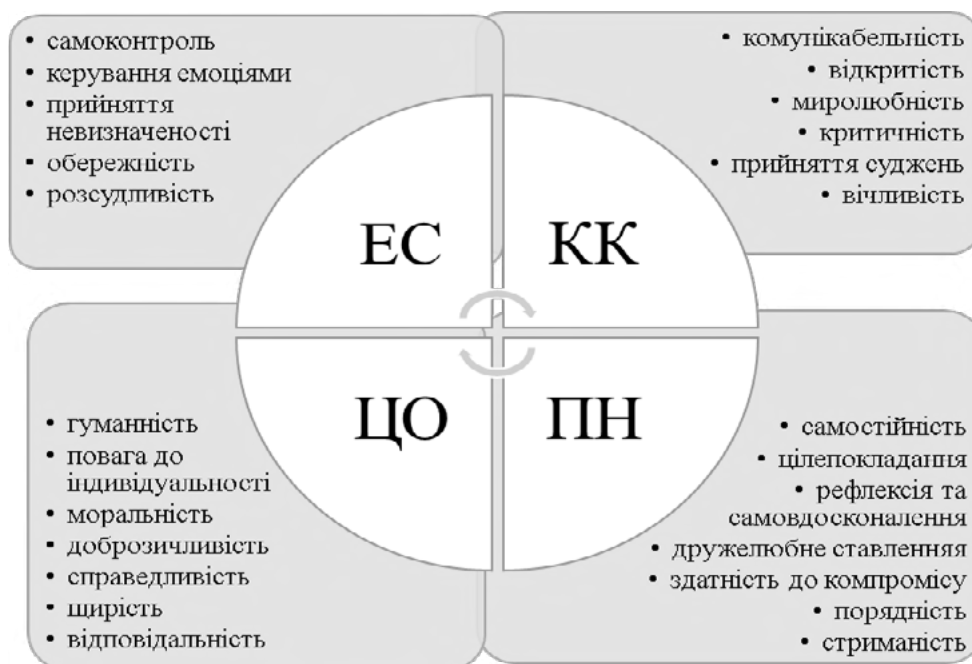


Рис. 3. Компонентна структура толерантності майбутніх вихователів ЗДО

рантного ставлення до оточення складний та багатогранний, проходить декілька стадій: 1) загальна інформація про суб'єкт, з яким встановлюються відносини; 2) формування позитивного уявлення про суб'єкта; 3) обмін думками, виявлення спільних і відмінних рис; 4) домовленість про прийняття поглядів один одного; 5) формування ефективної взаємодії та співіснування (Мижа).

У закладі вищої освіти процес формування толерантності відбувається як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності, а його успішність залежить від особистості викладача та студента. Зокрема, під час навчальної діяльності викладачам варто орієнтуватися на співпрацю, діалог, спрямованість на індивідуальність, підтримку, повагу. Не менш важливою умовою формування толерантності у студентів є їхній особистісно-професійний саморозвиток, який відбувається у процесі організованої позанавчальної діяльності в закладі вищої освіти.

Вивчення теоретичних праць та практики організації роботи в закладах вищої освіти щодо формування толерантності у студентів дозволило визначити такі педагогічні умови формування толерантності в майбутніх вихователів ЗДО:

– забезпечення змісту освітнього процесу закладу вищої освіти (як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності), що сприятиме усвідомленому розумінню студентами сутності та структури толерантності як інтегративної якості особистості;

– активізація пізнавальної діяльності студентів, яка спрямована на формування толерантності – опанування навичок самопізнання, саморозвитку та рефлексії для самостійного особистісно-професійного розвитку себе як педагога-гуманіста;

– розвиток у майбутніх вихователів ЗДО здатностей до ефективної взаємодії з різними категоріями людей на основі поваги, прийняття, взаєморозуміння. Зазначена умова забезпечується у процесі організованих спільних заходів, спеціальних дискусій, круглих столів, майстер-класів на формування навичок ведення діалогу з умінням аналізувати власні позиції та позиції інших.

Процес формування толерантності охоплював різні форми роботи зі студентами: онлайн-зустрічі, де обговорювалися основні питання із

проблеми; майстер-класи та тренінги; міждисциплінарні проекти; самостійне опрацювання студентами інформаційних ресурсів; виконання індивідуальних та групових завдань (створення постів і плакатів про толерантність, складання розповідей із прикладами толерантного спілкування для дітей дошкільного віку, зйомка відео про важливість толерантності).

У процесі виконання магістерського проекту О. Мороз створено авторський сайт «Толерантність починається з мене». Контент інформаційного ресурсу розроблено для забезпечення змісту і форм позанавчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти щодо розвитку та саморозвитку толерантності. Сайт створений на допомогу не лише студентам, але й вихователям ЗДО, які починають свою професійну діяльність. На сторінках авторського сайту розміщено інформацію про особливості толерантного ставлення, відеоресурси, творчі завдання, вправи, опитувальники для самодіагностики та методичні рекомендації для педагогів щодо формування толерантності в дітей дошкільного віку.

У результаті порівняння відповідей студентів експериментальної групи на анкетне опитування на початковому та заключному етапах дослідження з'ясовано, що в майбутніх вихователів ЗДО значно підвищився рівень обізнаності із проблемами толерантності, збільшився інтерес до цієї теми і, що надзвичайно важливо, змінилося ставлення до різних індивідуальних проявів оточення.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує актуальність пошуку дієвих шляхів формування толерантності в майбутніх вихователів ЗДО та доцільність розроблених нами змісту і форм, реалізованих в закладі вищої освіти зі студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта». З'ясовано, що дієвими є не лише форми навчальної роботи, але й позанавчальна діяльність студентів, яка спрямована на саморозвиток та професійне самовдосконалення. Варто зауважити, що у процесі формування толерантності в майбутніх вихователів ЗДО надзвичайно важливе гуманне освітнє середовище, яке формує активну позицію на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини, що стане предметом майбутніх досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Declaration of Principles on Tolerance. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (дата звернення: 04.04.2021).
2. Ананьев Б. К психологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы* : сборник трудов. Ленинград, 1969. Вып. 2. С. 34–35.
3. Психодиагностика толерантности личности / Г. Солдатова и др. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
4. Бойко В. Коммуникативная толерантность : методическое пособие. Санкт-Петербург : МАПО, 1998. 23 с.

5. Муляр О. Формування толерантності учнів як педагогічна проблема у загальноосвітньому навчальному закладі. URL: <http://www.myshared.ru/slide/1148949/> (дата звернення: 21.10.2020).
6. Андреев М. Формування толерантності вчителя як проблема сучасної школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Вип. XXIV. С. 18–24.
7. Мижа В. Виховання толерантності. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1117/> (дата звернення: 07.09.2020).
8. Павленко В., Мельничук М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів) : монографія. Полтава, 2014. 244 с.

REFERENCES

1. Declaration of Principles on Tolerance. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
2. Anan'ev B. G. K psihologii studencheskogo vozrasta. [Towards college psychology]. *Sovremennye psihologopedagogicheskie problemy vysshej shkoly: sbornik trudov*. Leningrad, 1969. Vyp. 2. Pp. 34–35. [in Russian].
3. Soldatova G. U., Shajgerova L. A., Prokof'eva T. Ju., Kravcova O. A. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics of personality tolerance]. Moscow : Smysl, 2008. 172 p. [in Russian].
4. Bojko V. V. Kommunikativnaja tolerantnost' : metodicheskoe posobie [Communicative Tolerance: Methodological Guide]. St. Petersburg : MAPO, 1998. 23 p. [in Russian].
5. Mulyar O. P. Formuvannya tolerantnosti uchniv yak pedagogichna problema u zagal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi. [Formation of students' tolerance as a pedagogical problem in a secondary school]. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1117/> [in Ukrainian].
6. Andryeyev M. V. Formuvannya tolerantnosti vchy'telya yak problema suchasnoyi shkoly'. [Formation of teacher tolerance as a problem of modern school] / *Naukovi zapy'sky' kafedry' pedagogiky'*, 2010. (Vy'p. XXIV). Pp. 18– 24. [in Ukrainian].
7. My'zha V. Vy'hovannya tolerantnosti. [Education of tolerance]. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1117/> [in Ukrainian].
8. Pavlenko V. M., Mel'ny'chuk M. M. Psy'hologiya tolerantnosti osoby'stosti (na materiali doslidzhennya studentiv) : monografiya [Psychology of personality tolerance (on the material of students' research): monograph]. Poltava : FOP My'ron I. A., 2014. 244 p. [in Ukrainian].

УДК 37.06

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-36>

Олеся КУЦЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0389-0849

*викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами
Луганського державного медичного університету
(Рубіжне, Луганська область, Україна) lesenya.kutsenko@gmail.com*

Анна КРЕМЕНЧУК,

orcid.org/0000-0003-3509-2518

*викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами
Луганського державного медичного університету
(Рубіжне, Луганська область, Україна) cremenchuk.a@gmail.com*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті охарактеризований взаємозв'язок толерантності та полікультурної компетентності як інтегративних якостей особистості студентів закладів вищої освіти, окреслено основні науково-педагогічні думки стосовно визначення понять «толерантність» та «полікультурна компетентність», а також структури вищезазначених термінів, визначено місце толерантності у структурі полікультурної компетентності. Проблема статті пов'язана з необхідністю підготовки студентів закладів вищої освіти до професійної діяльності у полікультурному середовищі України або закордонних держав, яка, своєю чергою, буде неможливою без сформованих полікультурної компетентності та толерантності, а також недостатньою обґрунтованістю структури понять «полікультурна компетентність», «толерантність», відсутністю уніфікованого підходу до формування цих інтегративних особистісних складників, необхідністю розробки універсальної педагогічної технології формування полікультурної компетентності. Метою статті є аналіз науково-педагогічних досліджень стосовно визначення структури термінів «толерантність», «полікультурна компетентність», виявлення місця толерантності у структурі полікультурної компетентності студентів закладів вищої освіти. З'ясовано, що толерантність та полікультурна компетентність є взаємопов'язаними поняттями, наявність в особистості сформованої полікультурної компетентності неможлива без сформованої толерантності, і навпаки, невід'ємним складником толерантності є сформована на достатньому рівні полікультурна компетентність. Таким чином, толерантність входить до основних компонентів поняття «полікультурна компетентність», а полікультурна компетентність, своєю чергою, є складником одного з компонентів толерантності. У статті також визначено змістові компоненти толерантності та полікультурної компетентності, до яких входять толерантне ставлення та складники, які стосуються знань, умінь, навичок полікультурного характеру, міжкультурних компетенцій та компетентностей, готовності до вивчення інших культур, готовності до взаємодії у полікультурному середовищі, поваги до рідної та іншої культури.

Ключові слова: толерантність, полікультурна компетентність, полікультурний простір, міжкультурна взаємодія, компонент, заклади вищої освіти.

Olesya KUTSENKO,

orcid.org/0000-0003-0389-0849

*Lecturer at the Foreign, Latin and Ukrainian Languages Department
Luhansk State Medical University
(Rubizhne, Luhansk region, Ukraine) lesenya.kutsenko@gmail.com*

Anna KREMENCHUK,

orcid.org/0000-0003-3509-2518

*Lecturer at the Foreign, Latin and Ukrainian Languages Department
Luhansk State Medical University
(Rubizhne, Luhansk region, Ukraine) cremenchuk.a@gmail.com*

TOLERANCE AS A CONSTITUENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE

The article describes the interaction between tolerance and multicultural competence as between two integrative peculiarities of personality of the students in the institutions of higher education. The article outlines main scientific and pedagogical opinions concerning the definition of the notions “tolerance” and “multicultural competence” as well as the structure of the terms mentioned above. The article determines the role and place of tolerance in the structure of

multicultural competence. The problem of the article is related to necessity of training the students of the institutions of higher education to the professional interaction and operation in multicultural environment of Ukraine, or multicultural environments of another countries, while working and living abroad, and these will be impossible without multicultural competence formed in the individual and tolerance formed in the individual, as well as other people surrounding him/her. Other problems the article takes into account are: the lack of reasoning of the structure of notions "multicultural competence" and "tolerance"; absence of unified approach to the forming of these personality constituents; the necessity of development of the universal pedagogical technology of forming multicultural competence. The aim of the article is the analytical study of scientific and pedagogical research papers concerning determination of the structure for notions "tolerance" and "multicultural competence", detection of the role of tolerance in forming multicultural competence and its place in the structure of the multicultural competence of the students in the institutions of higher education. The article brings to light the facts that tolerance and multicultural competence are interconnected, and the presence of the formed multicultural competence as a personality constituent is impossible without the tolerance formed in the individual, and vice versa, the multicultural competence formed on the sufficient level is an integral constituent of the tolerance. The article determines the meaningful components of the tolerance and the multicultural competence.

Key words: *tolerance, multicultural competence, multicultural environment, cross-cultural interaction, component, institutions of higher education*

Постановка проблеми. XXI ст. можна назвати століттям глобалізації. У багатьох країнах постає необхідність розвитку та врегулювання академічної мобільності студентів, позаяк кожна людина має право на освіту, яку вважає найбільш оптимальною, навіть якщо отримання освіти відбуватиметься за кордоном.

За даними Міністерства освіти і науки України, зараз у нашій державі навчаються 76 548 студентів зі 155 країн світу¹, а за даними громадської організації «Центр дослідження суспільства», 77 424 наші співвітчизники виявили бажання навчатися за кордоном (дослідження станом на 2017 р.)². Загальновідомим є факт, що взаємодія іноземних студентів із представниками інокультурного середовища не відбуватиметься ефективно без двох умов: сформованої на достатньому рівні полікультурної компетентності та толерантності, сформованої як у іноземця, так і в його нового оточення. Полікультурна компетентність та толерантність є набутими в процесі навчання якостями особистості. Отже, з точки зору психології період навчання у закладах вищої освіти можна вважати сензитивним для формування толерантності та полікультурної компетентності. Актуальність цієї статті полягає в необхідності визначення ролі толерантності у формуванні полікультурної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Аналіз досліджень. Толерантність та полікультурна компетентність були об'єктом дослідження багатьох науковців у галузі педагогіки та

психології. Зокрема, толерантність була проблемою дослідження Ю. В. Ірхіної, С. О. Моргунової, О. В. Орловської, О. Б. Столяренко, І. В. Таргоній та ін. Сутність, зміст та структура поняття «полікультурна компетентність» були предметами наукового розгляду С. О. Авхутської, О. С. Березюк, Л. І. Воротняк, Я. Г. Гулецької, М. М. Моцар та ін. Більшість праць серед науково-педагогічного доробку присвячені формуванню полікультурної компетентності у закладах середньої освіти або формуванню полікультурної компетентності студентів та магістрантів закладів вищої педагогічної освіти. Досліджень стосовно аспектів формування толерантності в умовах полікультурного середовища, а також досліджень стосовно ролі толерантності у процесі формування полікультурної компетентності не досить.

Мета статті – охарактеризувати взаємозв'язок толерантності та полікультурної компетентності як інтегративних якостей особистості студентів закладів вищої освіти, визначити місце толерантності у структурі полікультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. До визначення толерантності у сучасній вітчизняній науці є декілька підходів. Найбільш прийнятними вважатимемо *класичний, педагогічний та інтегративний* підходи. Згідно з *класичним* підходом, толерантність розглядається як особистісно-психологічна позиція індивідуума стосовно оточуючих. Прибічники *класичного* підходу подають такі трактування терміна «толерантність», як: «повага, прийняття і правильне розуміння різноманіття світових культур, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності»³, «повага і визнання рівності, відмова від домінування і

¹ Наведено за: Іноземні студенти в Україні. Міністерство освіти і науки України. Український державний центр міжнародної освіти. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (дата звернення: 16.07.2021).

² Наведено за: Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року: Cedos. Аналітичний центр і спільнота. URL: <https://cedos.org.ua/researches/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do201718-navchalnoho-roku/> (дата звернення: 16.07.2021).

³ Наведено за: Шлягина Е. И. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения / Е. И. Шлягина, И. М. Карлинская. Психология общения: проблемы и перспективы. МЖ Центрполиграф, 2000. 257 с. С. 12.

насилства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм та вірувань» (Грива, 2008), «складне соціокультурне явище сучасного світу, що характеризується терпимим ставленням до іншого, другого чи альтернативного» (Шаюк, 2011) тощо.

Толерантність з позицій педагогіки насамперед має бути притаманна педагогові як суб'єктові освітнього процесу. На суб'єктному характері прояву толерантності наголошує і І. В. Кривошапка, зазначаючи, що толерантність варто вважати способом діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами, зорієнтованим на визначення меж самоідентифікації на засадах партнерства, співпраці, взаємосприйняття, взаєморозуміння і взаємовимогливості до особистісних проявів та індивідуальних властивостей іншої людини (Кривошапка, 2015).

Недавні дослідження (Т. Ю. Гурова, О. Б. Столяренко, І. В. Таргоній та ін.) аналізують толерантність з позицій інтегративного підходу, згідно з яким толерантність розглядається як інтегральна якість особистості. Такий підхід зумовлює трактування толерантності як складного особистісно-морального утворення, а отже, матиме багаторівневу та багатокомпонентну структуру. Визначення толерантності за інтегративним підходом мають несуттєві відмінності, тому наведемо як найбільш точне визначення О. В. Орловської, а саме: «толерантність – це інтегративна якість особистості, що відображає активну моральну позицію і готовність до конструктивної взаємодії з людьми і групами незалежно від їх національної, соціальної, релігійної, гендерної приналежності, поглядів, світогляду, стилю мислення й типу поведінки (виключаючи асоціальні прояви свідомості і поведінки); сприяє успішному самоствердженню особистості та її самореалізації у суспільстві» (Орловська, 2011: 9).

Таким чином, у цьому дослідженні *толерантність* визначаємо як інтегративну складноструктуровану духовно-моральну якість особистості, яка відображає готовність до конструктивної взаємодії з людьми незалежно від їхньої етнічної та культурної ідентичності та/або психічних і психологічних особливостей, включає у себе комплекс сформованих особистісних якостей та внутрішньоособистісних динамічних процесів, спрямованих на забезпечення взаємодії з іншими представниками суспільства на засадах рівності та взаємоповаги.

Стосовно визначення полікультурної компетентності думки вітчизняних та зарубіжних науковців майже однакові, можна з упевненістю говорити, що найбільш прийнятний підхід до

визначення полікультурної компетентності – інтегративний. За цим підходом полікультурна компетентність розглядається як особистісне утворення (М. М. Моцар, О. М. Кондратьєва та ін.), яке складається з багатьох компонентів (О. М. Кондратьєва, Л. Є. Перетяга та ін.) та є професійно значущим (С. О. Авхутська, А. В. Щербакова та ін.). Наведемо деякі з визначень полікультурної компетентності як інтегративного утворення:

– інтегративна якість особистості, що формується у процесі навчання та включає систему полікультурних знань, умінь навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання суспільної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур (О. С. Березюк) (Березюк, 2015);

– інтегративна якість особистості, зумовлена наявністю глобального полікультурного середовища сучасного світу, яка визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися у різноманітних сферах соціальної та професійної активності, гармонізує її внутрішній світ та відношення до полікультурного суспільства, базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення професійних завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій (Щербакова, 2015).

Таким чином, *полікультурна компетентність* є поєднанням внутрішньоособистісних динамічних процесів та духовно-моральних якостей, які базуються на отриманих знаннях соціокультурного характеру, уміннях та навичках міжкультурної взаємодії та проявляють себе у подальших інтеракціях із навколишнім світом з метою дотримання таких соціальних норм і правил поведінки, за яких взаємодія між представниками різних культур відбувається на засадах рівності та взаємоповаги.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники майже однакові в тому, що як толерантність, так і полікультурна компетентність є складноструктурованими явищами, спрямованими на дотримання принципів взаємоповаги та рівності у комунікації з представниками різних культур. Це означає, що у структурі толерантності мають бути складники полікультурного характеру, а у структурі полікультурної компетентності повинен бути компонент, який включатиме толерантність.

У понятті «толерантність» складники полікультурного характеру, на думку більшості вітчизняних дослідників, є інтегрованими, але в компонентах структури не зазначені. Так, наприклад, С. О. Моргунова зазначає, що «одним з національних пріоритетів є формування етнотолерантної особистості» (Моргунова, 2018), а одним з принципів навчання та виховання, що базується на толерантності, дослідниця вважає виховання в душі відкритості та розуміння інших народів, різноманіття їхніх культур та історії, а також розвиток ідей альтруїзму і поваги до інших, солідарності і причетності (Моргунова, 2018). Вивчаючи дослідницькі роботи, які стосуються толерантності, О. В. Орловська виділяє соціокультурний підхід до визначення поняття, згідно з яким толерантність постає як система цінностей, що входить до структури суспільної свідомості. Однією з умов ефективної підготовки майбутніх учителів до формування толерантності в учнів старшої школи дослідниця називає гнучкість та полікультурну спрямованість змісту навчальних планів і програм (Орловська, 2011). Також Декларація принципів толерантності визначає толерантність як усвідомлення різноманіття культур усього світу, багатства форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності⁴. Структуруючи поняття толерантності, І. В. Кривошапка зазначає, що когнітивний компонент толерантності включає знання про толерантність як соціокультурне явище (Кривошапка, 2015: 73).

Таким чином, більшість дослідників вважають толерантність необхідним інструментом функціонування в полікультурному середовищі, а формування толерантності – процесом і технологією, однією з цілей яких є забезпечення плідної взаємодії представників полікультурного соціуму.

Багато дослідників полікультурної компетентності вводять до компонентів структури поняття «толерантність», проте немає однозначної думки, до якого саме компонента полікультурної компетентності прийнято таке утворення відносити. Більшість дослідників, які включають толерантність у склад полікультурної компетентності, вважають, що це складник діяльнісного або комунікативно-діяльнісного компонента (О. М. Кондратьєва, М. В. Сімоненко, А. В. Щербакова), ціннісно-рефлексивного або ціннісного (О. М. Кондратьєва, П. І. Кендзьор). Дослідники, які вважають, що толерантність є складовою частиною комунікативно-діяльнісного компонента,

обґрунтовують свою точку зору тим, що комунікація та діяльність у полікультурному соціумі неможлива без сформованого в особистості толерантного ставлення до оточуючих. Комунікативно-діяльнісний компонент у науковому дослідженні О. М. Кондратьєвої виступає як ціннісно-нормативний регулятив культурної діяльності, такий компонент формує здатність протистояти конфліктам з представниками інших культур, а також толерантне відношення до інокультурних відмінностей⁵. Проте автор відносить толерантність і до ціннісно-рефлексивного компонента полікультурної компетентності, підкреслюючи тим самим проблему багатоаспектності толерантності як складноструктурованого явища, неможливості віднесення її до одного конкретного компонента. Згідно з А. В. Щербаковою, діяльнісний компонент полікультурної компетентності повинен включати у себе навчальні, дослідницькі та компенсаторні стратегії, що забезпечують вміннями позитивного спілкування та взаємодії в полікультурному середовищі, «тобто вміннями й готовністю сприймати та з повагою і толерантністю ставитися до іншої культури та її носіїв» (Щербакова, 2015: 93). Дослідниця у діяльнісний компонент включає також і рефлексію, тобто здатність оцінювати свою діяльність у полікультурному контексті. Проте деякі дослідники рефлексивний компонент у структурі полікультурної компетентності виділяють як окремий. Ми вважаємо, що саме через відсутність уніфікованої структури полікультурної компетентності, а також через складну структуру самої толерантності різні науковці відносять толерантність як до діяльнісного компонента, так і до ціннісного чи до ціннісно-рефлексивного компонентів полікультурної компетентності.

Думки про те, що толерантність повинна бути складовою частиною ціннісного компонента також не позбавлені раціонального підґрунтя. Так, П. І. Кендзьор наголошує на тому, що толерантність – це насамперед засаднича якість особистості у системі саме ціннісної складової частини полікультурної компетентності, позаяк толерантність за семантикою сконцентровує увагу на ціннісних категоріях терпимості, сприйняття, розуміння (Кендзьор, 2014). Дослідник також зазначає, що у процесі полікультурного виховання особистості увага когнітивному та діяльнісному аспектам міжкультурної взаємодії приділяється не досить.

⁴ Наведено за: Декларація принципів толерантності : затв. резолюцією Ген. конф. ЮНЕСКО від 16.11.1995 р. № 5.61. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text (дата звернення: 16.07.2021).

⁵ Наведено за: Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 265 с.

Отже, толерантність як одна зі складових частин полікультурної компетентності не може бути сформована лише в ціннісному або лише в діяльнісному компонентах такої компетентності. Необхідно з'ясувати, чи можемо ми виокремити у структурі полікультурної компетентності досить обґрунтовані іншими дослідниками компоненти, де була б толерантність.

Деякі дослідники відносять толерантність до когнітивного (С. О. Авхутська), креативного (І. М. Кушнір), конативного (М. М. Моцар), афективного (Л. Є. Перетяга) компонентів полікультурної компетентності.

Обґрунтовуючи наявність толерантності у складі когнітивного компонента полікультурної компетентності, С. О. Авхутська зазначає, що «розуміння культури миру (безконфліктного існування) пов'язане з формуванням уявлень про ціннісну рівність людей як членів єдиного людського суспільства» (Авхутська, 2011: 114). Розуміння будь-чого є результатом процесу пізнання, а отже, вимагає задіявання когнітивних процесів.

Толерантність як ставлення до оточуючих розглядає М. М. Моцар. Згідно з дослідницею, конативний, або поведінковий, компонент полікультурної компетентності полягає у поважному, дружньому, доброзичливому ставленні, вияві зацікавленості стосовно інших людей; уміннях взаємодіяти, іти на компроміси, співробітництво. Конативний компонент, згідно з дослідницею, характеризується інтерактивністю, полікультурністю як готовністю до засвоєння інших культур і здатністю до збереження власної, комунікативністю, відкритістю, соціальністю, а також толерантністю. При цьому дослідниця зазначає, що толерантність є необхідною умовою багатокультурності (Моцар, 2018). Згідно з Л. Є. Перетягою, афективний компонент полікультурної компетентності «передбачає виховання взаємоповаги до проявів інокультурності і виявляється у формуванні позитивного (толерантного) ставлення до етнокультурного різноманіття світу» (Перетяга, 2008: 7). Етнічна толерантність (готовність представників одних етнічних спільнот взаємодіяти з іншими), на думку автора, сама по собі не здатна вирішити всі конфлікти і проблеми міжетнічного взаєморозуміння й взаємодії, а може лише надати

їм цивілізовану, гуманістичну форму, сприяючи тим самим пошуку оптимальних рішень гармонізації міжетнічних відносин, а полікультурна компетентність, на відміну від толерантності, містить у собі механізми забезпечення ефективності міжетнічної взаємодії. Позаяк афективний компонент так само, як і конативний компонент у дослідженні М. М. Моцар, передбачає ставлення до навколишньої дійсності, у цьому дослідженні ми можемо синонімізувати поняття «афективний» і «конативний», і на такому етапі нашого дослідження, поки не буде доведена або спростована смислова тотожність цих понять, характеризуватимемо компонент полікультурної компетентності, у якому зазначатиметься ставлення до інших культур, як афективно-конативний.

Висновки. Конкретизуючи підсумки теоретичних напрацювань учених з досліджуваної нами проблеми, наголошуємо на основних положеннях, які характеризують взаємозв'язок толерантності та полікультурної компетентності.

1. Толерантність існує та може бути сформована в особистості в процесі навчання як самостійна інтегративна складноструктурована внутрішньо-особистісна якість. Також толерантність є необхідною складовою частиною полікультурної компетентності, позаяк полікультурна компетентність передбачає терпимість і повагу до інших культур як передумову ефективної міжкультурної взаємодії.

2. Полікультурна компетентність також є інтегративною складноструктурованою внутрішньо-особистісною якістю, що є набутою та набувається в процесі навчання. Аналітико-реферативне дослідження з питань структури полікультурної компетентності дозволило нам виявити, що полікультурна компетентність містить діяльнісний або когнітивний, комунікативно-діяльнісний, ціннісно-рефлексивний та афективно-конативний компоненти. Ми вважаємо, що толерантність є неодмінним складником діяльнісного, ціннісно-рефлексивного та афективно-конативного компонентів полікультурної компетентності, але вважаємо за доцільне відносити толерантність до афективно-конативного компонента, позаяк такий компонент передбачає ставлення, а ставлення передбачає діяльність стосовно оточуючих, що базується на певній системі цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авхутська С. Полікультурна компетентність як чинник професійного й особистісного зростання майбутнього учителя історії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 110–115.
2. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир. 2015. С. 193–209. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18253/1/berезюк.pdf> (дата звернення: 16.07.2021).

3. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 34 с.
4. Кендзор П. І. Толерантність як ціннісна складова полікультурної компетентності особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18(1). С. 306–315. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_36 (дата звернення: 16.07.2021).
5. Кривошапка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Полтава, 2015. 280 с.
6. Моргунова С. О. Формування толерантності в іноземних студентів у процесі навчання у полікультурному середовищі закладу вищої освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. С. 34–37.
7. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 313 с.
8. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 23 с.
9. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2008. 25 с.
10. Шаюк О. Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2011. 216 с.
11. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2015. 357 с.

REFERENCES

1. Avkhutska S. Polikultura kompetentnist yak chynnyk profesiinoho u osobystisnoho zrostantia maibutnoho uchytelia istorii [Multicultural competence as a factor of professional and personal progress of the future History teacher]. *Problems of training a contemporary teacher*. 2011. No. 4. P. 1. Pp. 110–115 [in Ukrainian].
2. Bereziuk O. S. Systemnyi pidkhid do formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v suchasnomu osvithnomu prostori [Systemic approach to Forming Multicultural Competence of the Future Specialists in the Contemporary Educational Environment]. *Professional Pedagogical Education: Systemic Researches*. Zhytomyr, 2015. Pp.193–209 [in Ukrainian].
3. Hryva O. A. Tolerantnist v protsesi stanovlennia molodi v umovakh polikulturnoho seredovyscha [Tolerance in the Process of Youth Development under Conditions of the Multicultural Environment]. Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy of Education). Kyiv, 2008. 34 p. [in Ukrainian].
4. Kendzor P. I. Tolerantnist yak tsinnisna skladova polikulturnoi kompetentnosti osobystosti shkoliara [Tolerance as a Value Component of the Schoolchild's Personality]. Theoretical and Methodical Problems of Education of Children and School Youth. 2014. Issue 18(1). Pp. 306–315. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_36 [in Ukrainian].
5. Kryvoshapka I. V. Vykhovannia tolerantnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Fostering Tolerance of the Future Teachers of High School in Post-Graduate Education]. PhD Dissertation (Theory and Methodology of Upbringing). Poltava, 2015. 280 p. [in Ukrainian].
6. Morhunova S. O. Formuvannia tolerantnosti v inozemnykh studentiv u protsesi navchannia u polikulturnomu seredovyschi zakladu vyshchoi osvity [Forming Tolerance among Foreign Students in the Process of Learning in Multicultural Environment of the Higher Educational Institution]. *Scientific Magazine of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Educational Sciences: Reality and Perspectives*. Kyiv, 2018. Issue 60. Pp. 34–37 [in Ukrainian].
7. Motsar M. M. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekkladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Forming Multicultural Competence of the Future Interpreters Using Technologies of Distant Learning]. PhD Dissertation (Professional Education). Kyiv, 2018. 313 pp [in Ukrainian].
8. Orlovska O. V. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykhovannia tolerantnosti v uchniv starshoi shkoly SShA [Training of the Future Teacher to Fostering Tolerance among the Pupils of Primary School]. Extended abstract of PhD dissertation (Professional Education). Kyiv, 2011. 23 p. [in Ukrainian].
9. Peretiaha L. Ye. Dydaktychni umovy formuvannia polikulturnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Didactic conditions of Forming Multicultural Competence of Junior Schoolchildren]. Extended abstract of PhD dissertation (Theory of Education). Kharkiv, 2008. 25 p. [in Ukrainian].
10. Shaiuk O. Ya. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi tolerantnosti u maibutnikh ekonomistiv [Psychological Peculiarities of Forming Professional Tolerance among Future Economists]. PhD dissertation (Pedagogical Psychology). Ternopyl, 2011. 216 p. [in Ukrainian].
11. Shcherbakova A. V. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u studentiv-medykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu [Forming Multicultural Competence Among Medical Students in Educational Process of the higher medical educational institution]. PhD dissertation (Professional Education). Starobilsk, 2015. 357 p. [in Ukrainian].

УДК 917.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-37>

Петро ЛІВАК,

orcid.org/0000-0002-0136-2607

*кандидат юридичних наук, лікар спортивної медицини,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) livak777@meta.ua*

Віктор ВЯТОХА,

orcid.org/0000-0001-9182-7924

*викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) t09355499@gmail.com*

Юліанна МЕЛЬНИК,

orcid.org/0000-0002-3353-555

*студентка кафедри педагогіки та психології
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) ulianpamelnik@gmail.com*

ЗМІСТОВЕ НАСИЧЕННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК НА УРОКАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ДЕЯКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті досліджуються види фізичних вправ, які розподіляються за змістом та окремою підгрупою. Пропонуються такі типи: творчий, когнітивний, антистресовий, розмовний, оздоровчий. Кожен із них відіграє свою роль у виконанні фізичних рухів. Також тут представлені характерні особливості, недоліки та переваги цих вправ.

Нами розроблені розминки для впливових людей та дітей. Також існують жартівливі способи виконати розминку за допомогою персонажів комедійних фільмів, які допоможуть стимулювати роботу у класі. За результатами опитування, учителі початкових класів віддають перевагу творчим, антистресовим та когнітивним видам фізичного виховання. Встановлено, що ці три типи найкраще впливають як на розвиток дитини, так і на відпочинок. Доведено середню зміну тіла учнів, які займаються активними видами спорту, а саме: волейбол, настільний теніс і теніс. Тому фізичні вправи необхідні для здорового функціонування мозку. Вони запобігають стресу і покращують подальше сприйняття інформації. Кожен вид визначається індивідуальним підходом до дитини. Водночас необхідно визначити тип розминки, який найкраще підходить для всієї групи та класу. Тому необхідно провести опитування батьків, дізнатися більше про інтереси учнів до їх навчання. Щоб було легше вибирати рухи для всього тіла протягом навчального року. Водночас використовувати всі дидактичні методи навчання, які демонструють, візуалізують, практикують та відтворюють фізичну активність студента. Учителю потрібно використовувати всі сучасні ресурси та за допомогою інноваційних форм соціальних мереж вдосконалювати та впроваджувати сучасні вправи. Зрештою, дистанційне навчання – це найскладніша передача інформації через технологічні, соціальні платформи. А мобілізація формування нових вправ допоможе учневі підтримувати фізичну форму не лише у школі, але й удома. Основним результатом для поліпшення активності учня буде те, що дитина зможе вибрати відповідно до свого улюбленого розділу та визначити, яким видом спорту вона хотіла би займатися.

***Ключові слова:** активні вправи, фізичні рухи, фізична культура, фізкультпаузи, секції, початкова школа.*

Petro LIVAK,

orcid.org/0000-0002-0136-2607

*Candidate of Law, Doctor of Sports Medicine,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Bucha, Kyiv region, Ukraine) livak777@meta.ua*

Victor VIATOKHA,

orcid.org/0000-0001-9182-7924

*Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Bucha, Kyiv region, Ukraine) t09355499@gmail.com*

Yulianna MELNYK,

orcid.org/0000-0002-3353-555

Student at the Department of Pedagogy and Psychology
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Buchach, Kyiv region, Ukraine) uliannamelnik@gmail.com

MEANINGFUL CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION MINUTES IN PRIMARY SCHOOL LESSONS IN THE CONTEXT OF SOME RESEARCH

The article investigates the types of physical exercises, which are distributed according to the content and a separate subgroup. The following types are offered: creative, cognitive, anti-stress, conversational, health-improving. Each of them plays a role in performing physical movements. The characteristic feature and disadvantages and advantages of these exercises are presented here too.

From our own perspective, warm-ups have been developed for authoritative people and children. There are also humorous ways to perform warm-ups, with the help of characters from comedy films, which will help stimulate work in the classroom. According to the results of the survey, primary school teachers prefer creative, anti-stress and cognitive types of physical education. It has been found that these three types have the best effect on both the development and rest of the child. The average body change of students engaged in active sports is proved. Namely: volleyball, table tennis and tennis. Therefore, exercise is necessary for the healthy functioning of the brain. They prevent stress and improve the further perception of information. Each species is determined by the individual approach to the child. At the same time, it is necessary to determine the type of warming-up that is best suited for the whole group and class. Therefore, it is necessary to conduct a survey of parents and learn more about the interests of students before their education. To make it easier to choose movements for the whole body during the school year. At the same time using all didactic teaching methods that demonstrate, visualize, practice and reproduce the physical activity of the student. The teacher needs to use all modern resources and through innovative forms of social networks to improve and introduce modern exercises. After all, distance learning is the most difficult transmission of information through technological, social platforms. And mobilizing the formation of new exercises will help the student to maintain physical shape and keep fit not only at school but also at home. The main result for improving the student's activity will be that the child will be able to choose according to his favorite section and determine what kind of sport he'd like to do.

Key words: active exercises, physical movements, physical culture, physical culture breaks, sections, primary school.

Постановка проблеми. Фізичне виховання дітей молодшого віку є важливим завданням у кожній школі, на що впливають багато чинників щодо підготовки дітей та мотивації вчителя. Саме тому будь-яка шкільна система націлена на виховання і розвиток інтелектуальних та фізичних здібностей дітей, отже, вона передбачає створення та реалізацію сучасних методів фізичного виховання учнів. Одним із найпоширеніших методів розвитку фізичних здібностей дітей є урок фізичної культури. Для врегулювання ситуації, яка склалася, були впроваджені складові частини уроку – фізкультхвилинки. Однак Міністерством освіти і науки України до кінця не розроблено їхнє змістове наповнення, що породжує проблеми школи, коли фізкультхвилинок не проводять або роблять це суб'єктивно. Тому дослідження змістового насичення фізкультхвилинок на уроках початкової школи та їхнього значення є актуальним та важливим завданням.

Після вступу до школи рухова активність дитини зменшується, що зумовлено строгими правилами поведінки, коли більшу частину доби дитина перебуває у статичному положенні, тобто сидить: у школі під час уроків, удома, коли виконує домашні завдання, читає або грається в комп'ютерні

ігри. Водночас статичне навантаження вступає в суперечність із фізичним розвитком дитини. Як наслідок – розвиток перевтоми, зниження працездатності, прояв негативних емоцій, погіршення самопочуття та поява головного болю.

Тому в разі виявлення в дітей перших ознак перевтоми необхідно робити перерви, під час яких діти могли б виконувати нескладні фізичні вправи.

Як зазначає В. О. Крамаренко, такі перерви під час уроку (фізкультхвилинки, фізкультпаузи) сприяють поліпшенню функціонування мозку, відновлюють тонус м'язів, які підтримують правильну поставу, знімають напругу з органів зору і слуху, з утомлених від письма пальців (Крамаренко, 2021).

Фізкультхвилинка (фізкультпауза) має стати обов'язковим елементом кожного уроку в початковій школі (крім уроків із належною рухливістю, як-от уроки музики, трудового навчання, ритміки, фізичного виховання).

Завдання фізкультурних хвилинок і пауз такі:

- повернути втомленій дитині працездатність, увагу;
- зняти м'язове і розумове напруження;
- запобігти порушенню постави.

Недооцінка фізкультурних хвилинки і пауз є однією із причин парадоксальної статистики, яка свідчить, що кількість дітей із різними захворюваннями із класу до класу збільшується у 4–5 (!) разів порівняно з початком навчання у школі (Крамаренко, 2021).

Тему насичення фізкультхвилинок на уроках початкової школи досліджували багато вчених. Так, кандидат педагогічних наук, доцент Л. О. Дубровська у своєму дослідженні зазначила «вплив фізкультхвилинок та фізкультпауз на активізацію навчально-пізнавальної та рухової діяльності школярів, розкривають і аналізують сутність та значення їх у режимі шкільного дня молодшого школяра і визначають особливості й необхідність їх використання в навчально-виховному процесі початкової школи» (Дубровська, 2017: 88). Доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук Г. В. Кротов зазначає: «У тому разі, якщо педагоги початкових класів урізноманітнюють уроки, чергуючи розумову та фізичну активність дітей, проводячи активні ігри на фрагменті уроку фізкультхвилинок, процес засвоєння знань відбувається всебічно» (Кротов, 2014: 44).

Такі компоненти уроку, як фізкультхвилинка, є релаксацією для учнів, адже протягом уроку діти втрачають мотивацію до навчання, постійно змінюють пози, підтримують голови руками. У такому разі на допомогу приходять фізична активність та розрядка на уроці (Салівон, 2017: 201).

Урок розрахований на 45 хвилин залежно від класу і віку дітей. Якщо урок триває довше, то фізкультхвилинка мають бути більше ніж 3–5 хвилин. Для цілеспрямованого розслаблення та сконцентрованої уваги дитини можна запропонувати не одну, а більше фізичних вправ на уроці (Крамаренко, 2021).

Великий інтерес до супроводження фізичної активності учнів викликають віршовані тексти, танцювальні рухи, вправи з елементами спорту. Дітям не обов'язково проговорювати текст, щоб не збивалися ритм та дихання, головне – розслабити м'язи, тоді дитина віддасть вам ще десять хвилин своєї уваги (Коробоненко, 2014: 226).

З аналізу літературних джерел авторів статей було з'ясовано, що тема змістового насичення фізкультхвилинок потребує подальшого дослідження.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз змістового насичення фізичних вправ, фізкультхвилинок на уроках початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Вправи, відповідно до змісту уроку та часових проміжків між насиченістю програми, можуть складатися як із

простих рухів, так і зі складних, для утримання уваги учнів. Такі вправи названо фізкультхвилинками – це короточасна перерва на уроці або під час виконання домашніх завдань із метою зміни виду діяльності та відновлення сил учнів.

У цьому контексті варто навести відомі характеристики фізкультхвилинок, а саме їхні види, переваги і недоліки, серед яких такі:

– оздоровчі (фізкультхвилинки включають вправи для різних груп м'язів, а саме дихальні вправи, відновлення зорового контакту, гімнастику пальців, активність на руки та спину вгору – униз із спортивним інвентарем). Учитель за допомогою цих вправ допомагає не тільки відпочити, але й прикрити здорову систему дитини. Недоліком даного виду є те, що педагог має бути ознайомлений із персоналізацією учнів. Вправи повинні бути елементарними та без додаткових навантажень на здоров'я учнів;

– когнітивні (розумові вправи для дидактичних цілей, ігри, що сприяють розвитку). Допоможе в подальшій роботі вчителя та закріпить засвоєний матеріал, що приведе до покращення праці на уроках. Даний вид може слугувати антифізичною вправою, бо учні і так перевантажені тією інформацією, яку дає вчитель. Необхідно використовувати невеликий проміжок часу для розумових та розвивальних ігор;

– творчо-креативні (передбачають незвичні дії зі спортивним інвентарем та з додатковими елементами, як-от мінім'яч із рубчастими конусоподібними випуклостями, креативна розминка з іграшками, рухові паузи на папері, емоційно-комунікаційна рефлексія в парі). У даному разі використовуються розвивальні здібності, які передають та розкривають любов до культури мистецтва. Необхідно постійно задіювати різний інвентар, що допоможе рефлексії учнів;

– мовленнєво-рухові (вправи у віршованій формі або танцювальні вправи під музику, караоке з рухами). Розмовні вправи допоможуть розвитку дикції, покращать функцію пам'яті. Виокремимо емоційну, психологічну складову частину дитячого розвитку. Педагог має врахувати те, що учень під час даної фізичної рухової розминки збуджується і стає гіперактивним. Тому потрібно плавно перейти від відпочинку до навчальної функції;

– антистресові (вправи, спрямовані на психоемоційний стан дитини). Рухи спрямовані на цілковите розслаблення та покращення емоційного стану, з використанням психологічних завдань у роботі із цим видом. Такі вправи не завжди до вподоби кожній дитині, тому потребують урахування побажань та індивідуальних запитів учнів.

Для більш глибокого вивчення проблеми варто розглянути окремі вправи, що відповідають видам фізичної активності. Щоб використати готовий методичний матеріал, необхідно розробити план, який допоможе нам у взаємодії із практикою. Розглянемо один з елементів складової частини уроку фізкультурно-оздоровчої роботи – теоретичний аспект. Він є основним у систематичному й ефективному комплексі вправ. Теоретична база дає змогу комунікувати між суггестором та суггерендом, що налагоджує контактування із класом. За словесним методом, використовуємо засіб етичної бесіди, що формує в дитини переконання про моральні аспекти свого тіла. Бесіда за своїм змістом має бути ретельно підготовленою і не повторюватись. Основна мета – підвести учнів до створення взаємин та спільного контакту. Опіраючись на виховну функцію, формуємо подальший зв'язок тексту, який є посередником, через виклад фізичної активності. Для різноманітності слів оновлюємо загальні віршовані форми. Безпосередньо складаємо сучасну когнітивну фізкультхвилинку, що допоможе розвинути емоційну сферу. Для мотиваційної частини даного етапу рекомендуємо повторення виразів або вигуків. Поліпшення слухового сприйняття дають нам стилістичні фігури (анафора, алітерація, епіфора, асонанс). Вони направлені на інтонаційний вплив, який трансформує мовленнєво-рухову розминку. Текстовий формат має бути простим, сприйматися на слух і швидко запам'ятовуватися дітьми. Можливо, це будуть відомі цитати великих спортсменів, а в дитини, яка ходить у спортивну секцію, чує “Just do it”, уявлення про фізкультхвилинки одразу змінюються, оскільки на інтуїтивному рівні учень психологічно поринає у процес разом із класним колективом. У разі повторів мовного звороту цитати легко запам'ятовуються і надають свій ефект емоційного забарвлення.

Для персоналізації розроблення матеріалу використовуємо мобільні додатки та медіаресурси, щоб зручніше ввести наочний фрагмент. Через даний проєкт вводимо напрями фізичних активностей. Так, за допомогою текстового формату супроводжуються рухи, які можуть бути написані різними мовами, що додасть різнобарвності вправам. Якщо обрати пройдений матеріал, прикладом для наслідування може слугувати герой, який допоможе відкрити бажання в учня вчитися. Повторення лічби, звуків, нових слів під час рухової вправи введе на освітній, виховний та розвивальний ефект. Ефектним прийомом є запрошення на урок цікавого гостя або спортсменів зі школи, які мають свої досягнення, можуть

розповісти про здоровий спосіб життя, повторювати разом з учнями свої спортивні елементи, провести рухливу гру. Вони привертають свою увагу до тексту і дають змогу вчителю згуртувати учнівський колектив. Виходячи зі змісту теорії та важливості конкретного аспекту, ця частина є невід'ємним складником, тому педагог має докласти чимало зусиль до впровадження нових змін теоретичної бази.

До наповнення фізичного змісту необхідно докласти чимало зусиль, щоб вправи мали сучасний вигляд. Для чого взагалі спорт та як пояснити дітям, що він нині важливий? Пропонується відвести виховні години-уроки для ознайомлення учня зі спортивними оздоровчими секціями, розповісти, як здоровий спосіб життя впливає на життя людини. Така тенденція може вирішити проблеми з подальшими ризиками, а саме: знизити ризик хронічних патологій, зокрема серцево-судинних хвороб, діабету і деяких типів раку. Педагог має сформулювати в кожного учня початкових класів навичку активності. Завдяки чому ми гуманно, методом переконання або навіювання, підводимо до відповідальності за своє життя. Коли учні здійснюють вибір, вони спираються на власні життєві цінності, не нарікають на обставини, а беруть відповідальність на себе, пишуться своїми досягненнями. Наша мета – привити любов дітей до спорту. Для покращення наповнення елементів фізичних вправ потрібно включити креативне мислення учнів, екстраполювати їхній погляд на практичну базу за допомогою інформації про школярів для освоєння нових рухів. Коли знаємо авторитетного героя дитини, виводимо і з'єднуємо текстову структуру з фізичною, упроваджуємо вправи для всіх частин тіла, як-от голова, шия, руки, тулуб, ноги. Наприклад, «уявний удар у ворота однією ногою» із відображенням на інтерактивній дошці українського спортсмена-футболіста Андрія Шевченка. Учні спостерігають, як цю вправу робить учитель, ретельно повторюють за ним. Або вправа «подача зверху», взята з волейболу, що допоможе розім'яти руки і плечі. Перед собою можна кидати вигаданий предмет, що додасть візуалізації гри та швидше допоможе привести учня в заряджений стан. Для покращення реакції та концентрації уваги роздруковуємо портрет улюблених персонажів із мультфільмів. Під час фізкультхвилинки учні на швидкість складають зображення з кубиків, у формі мозаїки. Така вправа стимулює роботу мозку і розвиває дрібну моторику пальців рук. Пропонуємо також кожному учневі на парті штрих-код, який матиме посилення, що допоможе легше повторювати

рухи. Особливо ефективним це застосовування буде у формі дистанційного навчання. Додатки для дітей є невід'ємною частиною повсякденного життя, тому варто заохотити учня через мобільний телефон займатись спортом із використанням соціальних мереж.

Третім аспектом концепції сучасних фізичних пауз є моральна складова частина. За допомогою теології відкриваємо і даємо відповідь на метафізичні питання, а джерелом слугуватиме дитяча Біблія, де написано про людське тіло, образ, який відповідає Творцю. На основі цього ставимо мету – допомогти учням усвідомити, що людина є відображення Творця, ознайомити та дослідити будову людського тіла, вивчити за допомогою спостережень й експериментів свої м'язи. Для виховання емоційно-ціннісного, пізнавального, художнього-естетичного, соціально-морального розвитку дитини є рухові спрямованості вищих моральних почуттів. Корегуємо вправи, спираючись на емоції учнів початкової школи. Перевагою буде комплекс вправ артикуляційної гімнастики, з комічним героєм із фільму. Герой як приклад для демонстрування вправи, тобто вчитель показує зображення, називає вправу і повільно демонструє її виконання. Варто уточнити, що артикуляційне розроблення вправ для тренування органів мовлення передбачає фонематика. Фонематичні навички допомагають учневі із самостійним мовним промовлянням сприймати на слух слова, наприклад, вправа «Дивакуватий», яка поділена на дві частини – артикуляційну хвилинку та фонематичну. Вона допоможе розкритись учням, зрозуміти і зберегти свій емоційний стан, що вкрай важливо відновити до кінця уроку. Актор Джеймс Юджин Керрі, вправа «зніми маску», яка направлена на рухові оберти голови й інші частини артикуляції. Мета – відкрити нові позитивні емоції, сили, погляд на себе з іншого боку (кумедний).

Після роздумів щодо використання в роботі вчителя різних видів фізичних активностей учнів було вирішено провести дослідження розуміння переваги тих чи інших видів фізичних вправ

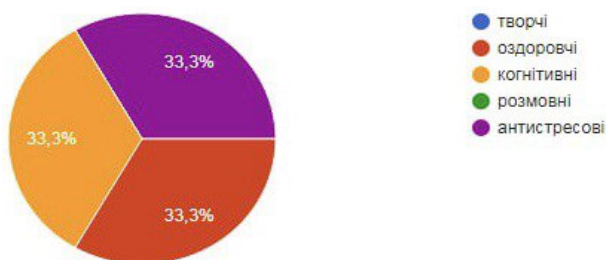


Рис. 1. Типи фізкультхвилинок, яким віддають перевагу вчителі початкових класів

шляхом опитування досвідчених кваліфікованих педагогів початкових класів, які працюють у приватному ліцеї «Академія мудрості» міста Бучі.

Під час опитування вчителі молодших класів надали власні ідеї щодо покращення фізичних навантажень дітей на уроках, які відповідають сучасним вимогам, де вони не дотримуються одноманітних вправ та видів, а віддають перевагу творчим, антистресовим та когнітивним видам фізичного виховання.

Отже, за результатами опитування вчителів початкових класів у процесі проведення дослідження маємо можливість продемонструвати зображення в наочному вигляді у відсотковому співвідношенні щодо середньої значущості зміни тіла у студенток у результаті занять різними видами спорту.

На рис. 1 відображено перше питання – якому виду фізкультхвилинок віддають перевагу вчителі. Було дивним те, що творчі фізичні вправи ніхто не застосовує, але саме через них велика ймовірність зацікавити учня для подальшої роботи мозку. Однак приємно було те, що в комплексі урок 33,3% педагогів розділили між оздоровчими, антистресовими, когнітивними частинами фізичних вправ. Це свідчить про різний підхід кожного вчителя до свого класу, який визначений саме для покращення тих чи інших розумових, фізичних, психологічних, емоційних навичок. Адже дані типи за своєю характеристикою мають відмінності та відрізняються від функціональних здібностей дитини. Тому схилиємось до думки, що повинні використовуватись всі види навичок, але треба змінювати їх за своєю структурою та змістовим наповненням.

У другій відповіді (рис. 2) вчителі дотримуються правила, щоб фізкультхвилинка тривала 2–3 хвилини, хоча, розрахувавши час, можна встигнути провести цікаво і наповнено фізичну вправу або рухи. За нашими дослідженнями, навпаки, рекомендуємо проводити по два, а то й три рази розминку на уроці, бо трьох хвилин мало для того, щоб психологічна система заспокоїлась та відновила роботу. Залежно від виду, рухи повинні мати комплексну релаксаційну форму, щоб відпочити від інформаційного навантаження. Десятихвилинної розминки досить для відпочинку з метою цілковитого урівноваження та заспокоєння дітей. Завершальним етапом даного фрагмента мають бути мотивувальні секунди, хвилини часу, які після завершення допоможуть у взаєминах з учителем. У перших класах потрібно відвести 15 хвилин на фізкультхвилинку, тому що успішність дітей залежить від витраченої ними

енергії. Для третіх, четвертих класів можна витратити менше хвилин, але розбавляти їх 15-тихвилинними вправами, оскільки розумова система учнів із віком працює швидше, а стомлюються вони повільніше.

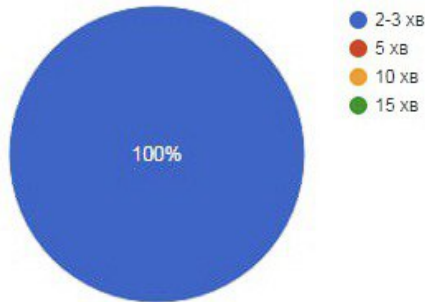


Рис. 2. Кількість часу для проведення вправ

Ресурси – це матеріал, який використовує вчитель для відтворення вправ та рухів із застосуванням наочних методів демонстрації рухової розминки на уроках початкової школи. У результаті проведеного опитування бачимо, що вчителі віддають перевагу музичним та віршованим ресурсам. Вірші утримують увагу, а музичний супровід відкриває інтерес дитини до виконання поставленого завдання. Так, на рис. 3 бачимо, що респонденти в 66,7% використовують музику, а віршики – 33,3% опитуваних.

Для більш повного дослідження даної теми було проведено опитування студентів улюбленого гуртка, які показали фізіологічні зміни тіла після шкільної освіти під час переходу до навчання у вищому навчальному закладі.

В анкетуванні брали участь студентки Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут»,

які тричі на тиждень відвідують секцію волейболу. За допомогою даних вдалось розробити діаграми, де можна побачити результати змін.

Рис. 4 показує спеціальність студенток, які відвідують волейбол та займаються фізичною активністю. Серед них є: початкова освіта, психологи, філологи, фізичне виховання. Дана діаграма демонструє, більше студентів який спеціальностей ходять на заняття. Найбільший показник виявився в майбутніх учителів початкових класів, у них 4,25% відповідей за відвідування.

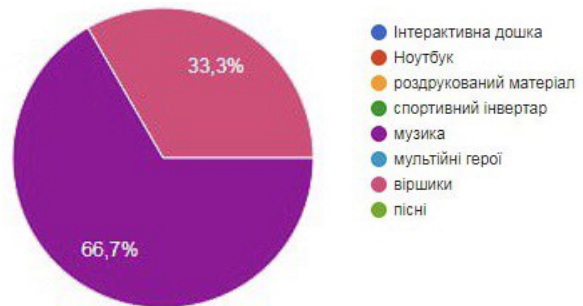


Рис. 3. Ресурси та допоміжний матеріал

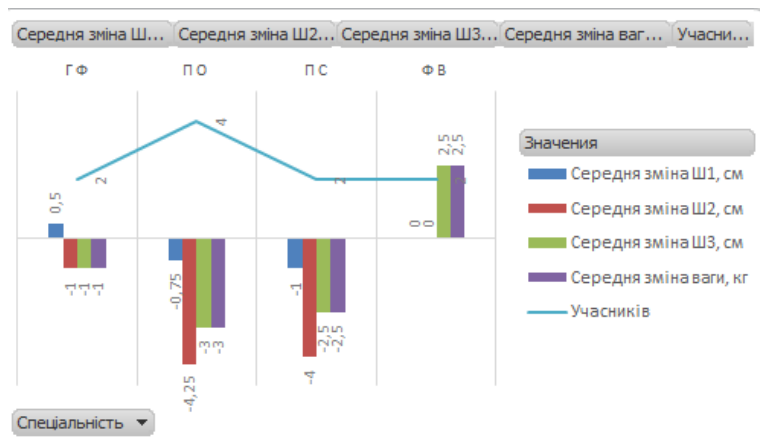


Рис. 4. Середня зміна за спеціальністю

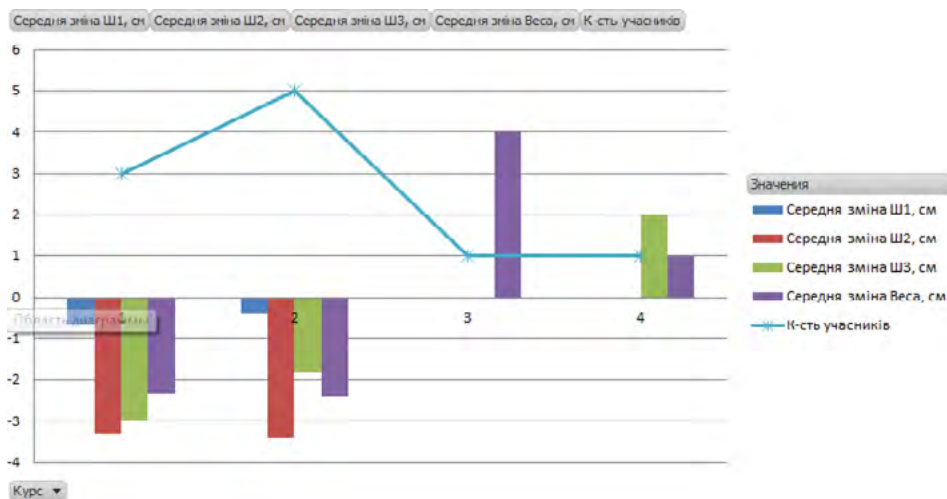


Рис. 5. Середня зміна за курсом

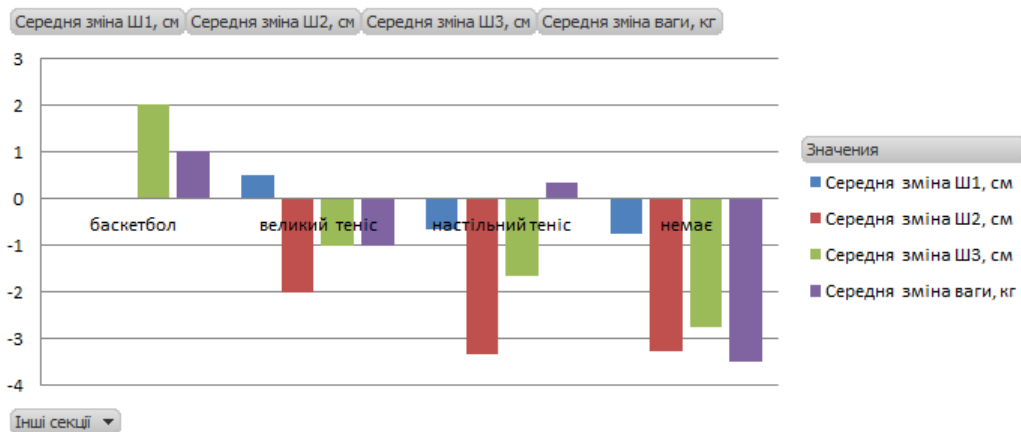


Рис. 6. Середні значення за іншими секціями

Діаграма на рис. 5 демонструє найвищі результати на третьому курсі, де видно, що їхні досягнення у зміні тіла вшир є найкращими тому, що вони навчаються на спеціальності «фізичне виховання», у них добре розвинуті фізичні навички.

Діаграма на рис. 6 показує нам, якими видами спорту займаються дівчата, окрім волейболу. Ці три показники дають нам зрозуміти середню зміну замірів тіла до та після навчального року занять із волейболу. Опитувані студентки відвідують також заняття з баскетболу, великого тенісу, настільного тенісу. Отже, бачимо, наскільки велику роль відіграє фізична активність у вищих навчальних закладах. Головне – дати дітям можливість, відкрити їм знання про наявні секції, щоби розвивати не тільки інтелектуальні, але й фізичні здібності.

Отже, є багато видів різноманітних фізкультпауз для покращення стимуляції й ефективного продовження уроку. Кожний тип відповідає своїй доцільності з урахуванням усіх методичних та дидактичних вимог (Салівон, 2017: 202).

У процесі проведення аналізу змістових складників для підвищення активності дитини на уроках початкової школи не завжди можна знайти підхід через хвилину паузу, особливо в контексті наповнення цього фрагмента. Нині вчитель має бути добре обізнаним у медіа, щоб вміти комбінувати види та типи вправ для дітей сьогодення, адже в разі постійного повторення, однотипності вправ учні втрачають інтерес. Педагоги повинні впроваджувати свої креативні сучасні ідеї, володіти технічними засобами, проводити презентації відеороликів, різні ілюстрації через ноутбук, комп'ютер, телевізор, інтерактивну дошку. Це допомагає привернути увагу учня та відволіктись, але не варто постійно цим користуватися, оскільки учень звикає до одного більш-менш насиченого виду, а когнітивної, розумової і психологічної

розминки не має. Тому фізкультхвилинки мають бути різноманітними, з доповненими особистими прийомами. Учні очікують гарного настрою від уроків, а вчитель забезпечує їм враження за допомогою сучасних ефективних методів впливу.

Для покращення змістового насичення фізкультхвилинок рекомендуємо фізичні навантаження у спортивних гуртках, коли діти після шкільного дня відвідують різні, близькі для них секції. Пропонуємо визначити авторитетних для них спортсменів, за видом спорту розробити вправи, у яких спортсмен буде головним героєм, під час проведення фізичних активностей на фрагменті уроку. Це розширить наші знання про дітей і дасть змогу викликати довіру через улюблене заняття. За допомогою технічних засобів варто поєднувати їх із додатковим матеріалом. Завдяки розробленню цікавих вправ зі спортивними елементами ми сформуємо у школярів новий світогляд щодо сприйняття здорового способу життя. Отже, для виконання цих вправ необхідно дізнатись про інтереси дитини щодо спорту. Після чого зіставимо активність до рухливих ігор, фізичних пауз, що сформує самодисципліну та гуманне ставлення до спортивно-оздоровчої фізичної активності.

Висновки. У процесі дослідження теми щодо змістового насичення проведення фізкультхвилинок на уроках початкової школи можемо сформулювати такі аргументи, а саме в контексті теоретичного аналізу змістового наповнення фізичних активностей учнів початкової школи. У результаті вдалося встановити таке: класифікація видів та типів вправ, з певним часовим проміжком, у доповненні різних фізично підготовлених елементів, які включають релаксацію, мовленнєво-рухові, оздоровчі рухи, – це так звані вправи для відновлення енергії учнів, залежно від виконання різних

функцій. У дослідженні представлено особливості складових частин сучасних фізичних вправ, які потребують відповідних змін, для повного оновлення фрагмента уроку, щоб налагодити релаксаційну, розвивальну, комунікативну, розважальну, виховну активізацію роботи учнів.

Під час опитування студентів і вчителів початкових класів було визначено відсоткове співвідношення середньої значущості зміни тіла, як-от: ширина обхвату грудей, ширина обхвату талії, ширина обхвату стегон, з урахуванням показників до занять та після. Найчастіше дівчата займаються волейболом, а також великим та малим тенісом, які змінюють форму тіла. Анкетування серед вчителів виявило види фізкультхвилинок, яким вони віддають перевагу, які ресурси використовують для даного фрагменту уроку. Також вони вказали власні ідеї для покращення фізичної активності дітей. «Дітям подобаються різні види фізкультхвилинок, тому можна зробити підбір на кожен день, за назвою «Веселка», за кольорами, чергувати той чи той тип вправ. Найбільше учням до вподоби ігрові фізичні навантаження або взаємодія з іншими дітьми у класі, що об'єднує дитячий колектив», – зазначили вчителі початкових класів приватного ліцею «Академія мудрості» (м. Буча). У результаті аналізу відповідей стає зрозумілим,

що необхідно враховувати всі нюанси і побажання не тільки педагогів, але й учнів, оскільки діти завжди прагнуть чогось нового, що потребує інноваційних внесків.

Отже, з даних досліджень пропонуємо розробити вправи для подальшої мотиваційної складової частини учня, звернути увагу авторитетних героїв – спортсменів, що допоможе вчителю взаємодіяти, відновити інтерес дітей початкової школи до спорту через фізичні паузи. Тут напрошується висновок: вчителі, які цікавляться особистим дозвіллям учнів за межами школи, уже встановлюють контакт через довірливі стосунки, що допомагає у виборі секцій, які відповідають їхньому внутрішньому стану, адже за допомогою секцій передається настрій, оскільки дитина після улюбленої вправи психологічно відпочиває від навантажень. Для подолання деяких аспектів проблеми пропонуємо такі практичні поради: робити опитування у класі для дітей і батьків до початку навчального року, щоб розширити знання педагогів, упровадити сучасні й актуальні вправи, дати змогу обирати якомога більше видів спорту та секцій, які відвідують учні початкових класів. Нині зібрати всю інформацію і до кожної вправи розробити унаочнення для передання живої розминки з використанням спортивного інвентарю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубровська Л. О. Педагогічні умови використання фізкультхвилинок та фізкультпауз у навчально-виховному процесі молодших школярів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. 2017. № 2. С. 86–89.
2. Коробоненко Т. В. Роль фізкультхвилинок у збереженні здоров'я дітей на уроках української мови. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1 (45). Ч. I. С. 220–226.
3. Крамаренко В. О. Значення фізкультхвилинок на уроках. URL: http://kramarenkovaleriy.blogspot.com/p/blog-page_30.html (дата звернення: 10.06.2021).
4. Кротов В. Г. Фізичне виховання учнів початкових класів у позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів. Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. 2014. № 195. С. 40–45.
5. Салівон О. В. Фізкультхвилинки у початковій школі як важлива складова уроку та елемент фізкультурно-оздоровчої роботи. *Педагогічні науки*. 2017. № 134. С. 199–209.

REFERENCES

1. Dubrovska L. O. Pedagogical conditions for the use of physical education minutes and physical education breaks in the educational process of junior schoolchildren. [Pedagogical conditions for the use of physical education minutes and physical education breaks in the educational process of junior schoolchildren.] *Scientific notes of NSI named after M. Gogol*. 2017. № 2. pp. 86–89 [in Ukrainian].
2. Korobonenko T. V. Rol fizkultkhylynok u zberezheni zdorovia ditei na urokakh ukrainskoi movy. [The role of physical education minutes in maintaining the health of children in Ukrainian language lessons.] *Treasury of methodical ideas*. 2014. № 1. pp. 220–226 [in Ukrainian].
3. Kramarenko V. O. Znachennia fizkultkhylynok na urokakh. [The value of physical education in lessons.] URL: http://kramarenkovaleriy.blogspot.com/p/blog-page_30.html. (date of application: 10.06.2021). [in Ukrainian].
4. Krotov V. H. Fizychnе vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv u pozaklasnii roboti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Physical education of primary school students in extracurricular activities of secondary schools.] *National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Institute of Educational Problems*. 2014. № 195. pp. 40–45 [in Ukrainian].
5. Salivon O. V. Fizkultkhylynky u pochatkovii shkoli, yak vazhlyva skladova uroku ta element fizkulturno-ozdorovchoi roboty. [Physical education minutes in primary school as an important component of the lesson and an element of physical culture and health work.] *Pedagogical sciences*. 2017. № 134. pp. 201–209 [in Ukrainian].

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-38>

Антоніна ЛЯШКЕВИЧ,

orcid.org/0000-0002-0802-6489

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та інноваційної педагогіки
Херсонської державної морської академії
(Херсон, Україна) antonina26.72@gmail.com*

Алла КРАВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-8596-7274

*старший викладач кафедри соціально-гуманітарних наук
Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту
(Дніпро, Україна) alla.krav1972@gmail.com*

Тетяна БУКІНА,

orcid.org/0000-0003-3628-6859

*кандидат історичних наук,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
(Миколаїв, Україна) tanyshabukina@gmail.com*

МОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті розглянуто зміст понять «субкультура» та «професійна субкультура». Проаналізовано різноманітні наукові підходи щодо розуміння суті поняття субкультури та її основних характеристик.

Продемонстровано зміст понять «цінність» та «система цінностей» в аспекті їхньої ключової ролі в різних культурних моделях. Вказане різноманіття субкультурних утворень в умовах сучасності. Розглянуто джерела формування професійної субкультури та її генезис. Висвітлено сукупність та специфічність факторів, які становлять професійну субкультуру. Відокремлено її характерні риси та особливості.

На прикладі соціальної групи моряків у статті продемонстровано, що їхня професійна субкультура відображається у вербальних символах, морських традиціях, церемоніях, ритуалах, а також в артефактах, таких як логотипи, морська символіка, одяг по формі тощо. Наголошено, що найважливішим інструментом морської субкультури є атрибутивність. Морські обряди і ритуали мають прихований символічний характер, зокрема прикладом такого обряду може бути яскравий морський ритуал посвяти в моряків як одна з форм ініціації.

Вказано, що вербальні символи в метафоричній формі відображають образи свідомості, сформовані під впливом морської професії. Тобто як моряки організують і висловлюють свій професійний досвід, вербалізується за допомогою професійно маркованих мовних одиниць соціолекту, до якого прийнято відносити терміни, професіоналізми і профжаргон. Зазначено, що до морської лексики відносяться слова, які відображають морські поняття, а також експресивно-забарвлені і стійкі ідіоми.

Наголошено, що специфічним засобом мовної комунікації моряків виступає мова неофіційного спілкування за допомогою соціально-групового діалекту (соціолекту). Наявність даного діалекту є яскравим атрибутом морської субкультури і доводить, що фахівці морської справи використовують характерні для морського середовища мовні ресурси. Таким чином, мовні засоби експлікації стереотипів розкривають сутність домінуючих ознак морської професійної культури, є їх звуковим втіленням і відображенням.

Ключові слова: *Субкультура, професійна субкультура, моряки, комсклад, капітан, атрибутивність, соціолект.*

Antonina LIASHKEVYCH,

orcid.org/0000-0002-0802-6489

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Sciences
and Humanities and Innovative Pedagogy
Kherson State Maritime Academy
(Kherson, Ukraine) antonina26.72@gmail.com*

Alla KRAVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-8596-7274

Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities
Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sport
(Dnipro, Ukraine) alla.krav1972@gmail.com**Tetiana BUKINA,**

orcid.org/0000-0003-3628-6859

Candidate of Historical Sciences,
Head of the Department of Social Sciences and Humanities
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
(Mykolaiv, Ukraine) tanyshabukina@gmail.com**LANGUAGE ASPECT OF PROFESSIONAL SUBCULTURE FORMATION**

The article considers the meaning of the concepts 'subculture' and 'professional subculture'. Various scientific approaches to understanding the essence of the concept of subculture and its main characteristics are analyzed.

The meaning of 'value' and 'value system' in terms of their key role in different cultural models is demonstrated. The diversity of subcultural formations in modern conditions is indicated.

The sources of formation of professional subculture and its genesis are considered. The set and specificity of the factors that make up the professional subculture are highlighted.

The example of a social group of sailors shows that their professional subculture is reflected in verbal symbols, maritime traditions, ceremonies, rituals, as well as in artifacts such as logos, nautical symbols, and clothing. In shape, etc. It is emphasized that the most important tool of the marine subculture is attributiveness. Maritime rites and rituals have a hidden symbolic character; in particular, an example of such a rite can be a vivid marine ritual of initiation in sailors, as a form of initiation.

The article states that verbal symbols in metaphorical form reflect images of consciousness maritime profession. That is, how sailors organize and express their professional experience is verbalized with the help of professionally labeled language units of the sociolect, to which it is customary to include terms, professionalism and professional jargon. It is noted that marine vocabulary includes words that reflect marine concepts, as well as expressively colored and stable idioms.

In conclusion, it is emphasized that a specific means of linguistic communication of seafarers is the language of informal communication, using a socio-group dialect (sociolect). The presence of this dialect is a striking attribute of the marine subculture and proves that maritime professionals use language-specific marine resources. Thus, the linguistic means of explication of stereotypes reveal the essence of the dominant features of maritime professional culture, are their sound embodiment and reflection.

Key words: Subculture, professional subculture, sailors, comsklad, captain, attributiveness, sociolect.

Постановка проблеми. В умовах сучасності субкультури відіграють певну роль у суспільстві, виконуючи як функцію диференціації, так і дезінтеграції. У науковому дискурсі сучасної культурологічної науки особливе місце посідає проблема субкультур, особливо домінуючих (вікової, кримінальної, модифікації тіл та ін.). Зазвичай ці субкультури розглядаються як автономні явища, кожне з яких має власні закономірності, системи пріоритетів, цінностей, ідеалів, атрибутів, патернів, картин світу, «поняттеву», власну ментальність, своєрідну парадигму та мовні засоби. Зокрема, в цьому аспекті найбільше висвітлено в науковій літературі питання молодіжних субкультур, а професійні субкультури мають фрагментарне вивчення.

Аналіз досліджень. Аналіз основних, провідних та домінуючих субкультур здійснювали численні такі вчені, як: П. Артёмов, Г. Белоусова, С. Борисов, С. Бородіна, Н. Боженкова, В. Волков, В. Громов, Л. Духова, С. Левікова, Л. Мосієнко,

В. Пирожков, О. Ростокінський, І. Саннікова, А. Соловійова, Н. Тищенко, А. Флієр, К. Хоруженко, Ю. Черкасова, В. Чернишенко, П. Черносвітов, Л. Шабанов, О. Шевелєв, В. Шемякіна, Л. Шабанов, С. Ярошенко та ін. Питання професійної підготовки морських фахівців висвітлено в наукових працях як зарубіжних (Ю. Величко, В. Дулін, Д. Корнеєв, С. Лутков, Р. Магомадов, М. Рєпін, Є. Скачков, П. Тимченко, О. Цибульська та ін.), так і вітчизняних (С. Барсук, Л. Герганов, С. Козак, І. Литвиненко, І. Сокол, Т. Спичак, О. Доброштан, В. Смелікова, В. Чернявський, О. Фролова та ін.) науковців.

Мета статті – продемонструвати мовний аспект формування професійної субкультури.

Виклад основного матеріалу. Субкультури відображають сьогодні культурне різноманіття сучасного суспільства. Відомо, що «субкультура (лат. Sub – під чимось, лат. cultura – обробіток, виховання, розвиток) у найширшому розу-

мінні – частина всього, що створено людським суспільством: це будь-яка група у складі більшої, збірної культури, члени якої мають інтереси, що відрізняються від інтересів тих, хто належить до основного рідича культури. У вузчому розумінні субкультура – це будь-яка відмінна за стилем та ідентичністю група культури групи, що відрізняється від домінуючої «культури більшості» (Енциклопедія освіти, 2008).

На нашу думку, розглядаючи зміст поняття «субкультура», необхідно врахувати, що культура має відносну цілісність та містить цілий ряд явищ субкультури. А саме через це немає єдиної думки щодо поняття субкультури.

Аналіз різноманітних наукових підходів дозволяє виділити дві позиції щодо розуміння того, що таке субкультура. Перша позиція розглядає субкультуру як нижчий рівень культури і використовує її для позначення маргінальних, периферійних форм поведінки. Друга позиція розуміє субкультуру як спосіб життя людей, які успішно адаптувалися до соціального життя.

Як вказує Ільїн В. Г. та Троценко О. В., можна визначити субкультуру як відносно автономну, цілісну підсистему всередині домінуючої культури, певні елементи якої відрізняються своєрідним світоглядом, системою цінностей, ідеалами, програмами діяльності, традиціями, нормами, символами, мовою (Ільїн, Троценко, 2020: 5). Науковці відокремлюють такі основні характеристики субкультури:

- 1) своєрідні норми відносин між її представниками;
- 2) «власна» етика, етикет, правила поведінки;
- 3) наявність лідерів та особисті приклади наслідування;
- 4) спеціальна мова та інші особливості (Ільїн, Троценко, 2020: 5).

Потрібно наголосити, що поняття «цінність» відіграє ключову роль у різних культурних моделях. Існують різні підходи до визначення цього поняття, його типів та форм, взаємозв'язку поняття «цінність» та «мета», «цінність» та «ідеал», «цінність» та «норма». Зокрема, цінності можна розглядати як соціокультурні моделі, загально-визнані (бажані) уявлення людей про цілі їхньої діяльності, що вказують на напрям трансформації реальності. Вони формуються і існують як у межах усього суспільства, так і в субкультурах (соціальні цінності), а також на рівні особистості (індивідуальні цінності). Система цінностей це система поглядів на певні культури чи субкультури щодо ідеальної поведінки. Розгляд взаємозв'язку між ідеальним та реальним під час вирішення мето-

дологічних проблем культури дозволяє визначити роль та зміст ідеалу в системі культури.

Більшість сучасних аксіологів сприймають зміст ідеалу в напрямку майбутнього, яке звільнено від негативних властивостей минулого та сьогодення і є найбільш бажаним. Ідеал можна розглядати як еталонну, остаточну, належну матрицю цінностей, якою суб'єкт професійної субкультури покликаний керуватись і відповідно до якої він повинен узгоджувати дії та особисті якості. Ідеал визначає перспективу розвитку культури та розвитку субкультури. Цінності організують та спрямовують людську діяльність, що проявляється в певному типі ідеальної особистості. Цінності складають основу для норм діяльності, які пропонують, що потрібно зробити для досягнення ідеалу.

У сучасному світі існує велика кількість субкультурних утворень, які існують на різних підставах: молодіжні, релігійні, вікові, етнічні, професійні тощо. У свою чергу, професійна субкультура – це організована система, що характеризується діяльністю за певною професією, яка визначає особливий стиль поведінки та спосіб життя її представників. Як підсистема домінуючої культури, професійна субкультура зазвичай відповідає своїм основним характеристикам і водночас має відбиток «субкультури». Джерела формування професійної субкультури та її генезис кореняться у трудовій діяльності людей та суспільному поділі праці.

Потрібно вказати, що поділ праці за професією та родом занять спричинив формування стабільної, сильної спільноти людей – професійних груп, об'єднаних рядом факторів: певним колом професій, спеціальними знаннями, навичками, досвідом роботи, ціннісними орієнтаціями, оперативним мисленням, мораллю. Сукупність та специфічність цих факторів становлять професійну субкультуру. Зокрема, ігровий принцип, що характеризує культуру загалом (Й. Хейзінга, М. Бахтіна), також відіграє важливу роль у формуванні професійної субкультури (наприклад, проведення професійних свят, вечірок, змагань тощо). Нагадаємо, що ця наукова концепція полягає в тому, що «культура виникає у формі гри, і розвивається як гра від самого початку» (Хейзінг, 1997: 7).

Отже, враховуючи вищевказане, професійна субкультура існує як ціннісно-нормативна система символів, знань, ідей, ідеалів та зразків поведінки, що регулюють діяльність осіб і соціальних груп, які займаються певною професійною діяльністю.

Вкажемо, що, будучи типом субкультури, професійна субкультура, очевидно, має багато спільного з основним поняттям «субкультура». У цьому

аспекті основними характеристиками професійної субкультури є цінності, ідеали, зразки поведінки, традиції, усталені норми, соціокультурний простір, мова, символи, ритуали. Зокрема, основою професійної субкультури є система цінностей, розроблена професійним співтовариством, яка визначає мету та напрямки професійної діяльності, формує схеми, культурні норми та стандарти поведінки.

Характерними особливостями професійної субкультури є:

- 1) відносно тривала робота певних функцій;
- 2) наявність спеціальних знань, набутих під час навчання та в процесі роботи;
- 3) оплата за роботу;
- 4) формування професійних груп на основі близьких інтересів;
- 5) наявність соціального статусу, способу життя, його поведінки як на роботі, так і поза нею (Ільїн, Троценко, 2020: 7).

Ще однією особливістю професійної субкультури є високий професіоналізм її представників, що є мірою та показником якості професійної діяльності. До того ж можна виділити два рівні існування професійної культури: культура професійної спільноти та особистості.

Як приклад професійної субкультури візьмемо субкультуру моряків. Необхідно зазначити, що значну її частину складають спеціальні морські знання, вміння і навички, освоєння яких свідчить про зростаючий професіоналізм моряка. Залучення моряків до морських традицій, до цінностей і норм, знайомство з ритуалами, атрибутикою, знаково-символьною системою морської професії, на нашу думку, є проявом формування професійної субкультури моряків. Провідну роль тут відіграють механізми первинної передачі ознак професійної культури, в тому числі мовні засоби. Важливим є те, що субкультура фіксує для моряків цінність професійної діяльності як одного із способів особистісної самореалізації та саморозвитку, цінність професії моряка як умови забезпечення власних актуальних потреб (Озаркив, 2018: 65).

Потрібно вказати, що зразки поведінки команди і, в першу чергу, капітана, базуються на умовах, що історично зумовлені багатовіковою морською практикою. Традиція високого статусу капітана закріплена в підсвідомих правилах, цінностях, операційних моделях, що синтезують уявлення про нього як хорошого або поганого. Відомо, що капітан, як і раніше, залишається головною фігурою на борту. Виконання професійних обов'язків капітана пов'язане з рольовим моделюванням його поведінки в режимі робочих

буднів та в авральних ситуаціях, пов'язаних із безпекою судна і екіпажу. Особистість капітана, його поведінка повинні демонструвати іншим членам команди ті смислові моделі, яким хочеться наслідувати. Крім того, своїми діями капітан дає знати ввіреному йому екіпажу, що є важливим і чого він чекає від своїх підлеглих в результаті.

Найважливішим інструментом морської субкультури є атрибутивність. Вона знаходить вираз у морських традиціях, церемоніях і ритуалах, а також в артефактах, таких як логотипи, морська символіка, одяг по формі, і вербальних символах, що мають метафоричне значення, зрозумілі тільки в культурних рамках морської професії. Атрибути морської професії мають глибоке історичне коріння, їхні походження та побут можуть бути інтерпретовані в історичному контексті, і кожен з них, у свою чергу, інтерпретує ту чи іншу подію в історії морської справи. У більшості з них закодована інформація про видатних особистостей, які стали героями і легендами для морського братства, про пам'ятні дати, про основоположника тієї чи іншої морської традиції – про все, що в сукупності становить культурну спадщину, передається з покоління в покоління.

Соціокультурна група моряків характеризується особливою прихильністю до традицій, ритуалів, метафор і артефактів. Зокрема, це відображається у формулах щоденного вітання згідно із чином та статусом, наприклад, салютування символічним жестом, мовні форми звертання, що символізують повагу та підпорядкування.

Найяскравішим символом морської культури є уніформа. Носіння спеціалізованого одягу і особливих відзнак, по-перше, робить видимим статус моряків, по-друге, дає їм відчуття приналежності до Морського флоту. Однак форма – це обов'язковий атрибут для військових моряків та моряків пасажирських лайнерів, тоді як на торгових і риболовецьких судах носіння форми не регламентується статутними документами. Лише деякі судноплавні компанії, що піклуються про свій імідж, вимагають від працівників дотримання цієї красивої морської традиції (Озаркив, 2018: 69).

Морські обряди і ритуали уявляють собою повторювані дії, які проводяться за участю всієї команди в певний час з певною метою і мають прихований символічний характер. Отже, яскравий морський ритуал – це ритуал посвяти у моряків, як одна з форм ініціації. Даний обряд призначається для «новачків» і полягає в тому, щоб змусити нових членів команди очистити трюми. Моряки повинні пройти випробування, і тільки після цього вони стану повноправними членами

команди. Крім почуття ідентичності, даний обряд покликаний вселяти морякам деякі професійні цінності, наприклад, уявлення про те, що на судні немає чистої чи брудної роботи та немає місця фаворитизму.

Вербальні символи в метафоричній формі відображають образи свідомості, сформовані під впливом морської професії. Те, як моряки організують і висловлюють свій професійний досвід, вербалізується за допомогою професійно маркованих мовних одиниць соціолекту, до якого прийнято відносити терміни, професіоналізми і профжаргон. До морської лексики відносяться слова, що відображають морські поняття, а також експресивно-забарвлені і стійкі ідіоми. Специфічним засобом мовної комунікації моряків виступає мова неофіційного спілкування за допомогою соціально-групового діалекту (соціолекту). Наявність даного діалекту є яскравим атрибутом морської субкультури і доводить, що фахівці морської справи використовують характерні для морського середовища мовні ресурси.

Застосування даної мови як засобу спілкування в багатонаціональних екіпажах практично виключено. Поведінка персоналу судна, будучи необхідним інструментом формування та збереження зразків морської субкультури, включає стереотипи поведінки в тій чи іншій ситуації, а також моделі і схеми етикетної поведінки, прийняті в морському середовищі. Цей стереотип регулює і нормує поведінку моряків у своїй професійній групі, формує їх світогляд. Разом із тим стереотипні установки є комунікативним бар'єром на шляху успішного спілкування для тих, хто не знайомий із культурним простором моряків або з якоїсь причини не приймає його закони. Тобто стереотип допомагає провести диференціацію «свій-чужий».

У процесі освоєння індивідом стереотипів, норм і цінностей певної субкультури провідна роль належить комунікації. За допомогою спілкування матеріалізується стереотипне сприйняття світу, властиве тій чи іншій професії. Мовні засоби експлікації стереотипів розкривають сутність домінуючих ознак морської професійної культури, є їх звуковим втіленням і відображенням (Озарків, 2018: 70).

Висновки. Таким чином, можемо узагальнити, що аналіз різноманітних наукових підходів дозволяє виділити дві позиції щодо розуміння поняття «субкультура». Перша позиція розглядає субкультуру як нижчий рівень культури і використовує її для позначення маргінальних, периферійних форм поведінки. Друга позиція розуміє субкультуру як спосіб життя людей, які успішно адаптувались до соціального життя. Також субкультура визначається як відносно автономна, цілісна підсистема всередині домінуючої культури, певні елементи якої відрізняються своєрідним світоглядом, системою цінностей, ідеалами, програмами діяльності, традиціями, нормами, символами, мовою.

Професійна субкультура існує як ціннісно-нормативна система символів, знань, ідей, ідеалів та зразків поведінки, що регулюють діяльність осіб і соціальних груп, які займаються певною професійною діяльністю. Характерною особливістю професійної субкультури є високий професіоналізм її представників, що є мірою та показником якості професійної діяльності.

Соціокультурна група моряків характеризується особливою прихильністю до традицій, ритуалів, метафор і артефактів. Зокрема, це відображається у формулах щоденного вітання згідно із чином та статусом, наприклад, салютування символічним жестом, мовні форми звертання, що символізують повагу та підпорядкування.

Вербальні символи в метафоричній формі відображають образи свідомості, сформовані під впливом морської професії. Те, як моряки організують і висловлюють свій професійний досвід, вербалізується за допомогою професійно маркованих мовних одиниць соціолекту, до якого прийнято відносити терміни, професіоналізми і профжаргон. До морської лексики відносяться слова, що відображають морські поняття, а також експресивно-забарвлені і стійкі ідіоми. Специфічним засобом мовної комунікації моряків виступає мова неофіційного спілкування за допомогою соціально-групового діалекту (соціолекту). Наявність даного діалекту є яскравим атрибутом морської субкультури і доводить, що фахівці морської справи використовують характерні для морського середовища мовні ресурси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошинов С. Професійна підготовка фахівців морської галузі в Україні як компонент світового морського освітнього простору. *Наукові записки БДП. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2018. Вип. 2. 306 с.
2. Ільїн В. Г., Троценко О. В. Медична субкультура: навчально-методичний посібник для англomовних студентів. Харків : ХНМУ, 2020. 32 с.
3. Озарків О. М. Методы формирования и поддержки установок морской корпоративной культуры. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*. 2018. Том 4(70). № 2. С. 64–71.

-
4. Субкультура. *Енциклопедія освіти*. / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ, 2008. С. 884.
 5. Хейзинг Й. Homo Ludens: статті по історії культури. / пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова. Москва : ПрогрессТрадиция, 1997. 416 с.

REFERENCES

1. Voloshinov S. Voloshynov S. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv morskoi haluzi v Ukraini yak komponent svitovoho morskoho osvithnoho prostoru. [Professional training of maritime professionals in Ukraine as a component of the world maritime educational space]. Scientific notes of BSPU. Pedagogical sciences. Berdyansk, 2018, Issue 2, 306 p. [Ukrainian]
2. Ilin V. H., Trotsenko O. V. Medychna subkultura: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia anhlovnykh studentiv. [Medical subculture: a textbook for English-speaking students]. Kharkiv: KhNMU, 2020, 32 pp. [Ukrainian]
3. Ozarkyv O. M. Metody formyvannya y podderzhky ustanovok morskoi korporativnoi kultury. [Methods of formation and support of installations of sea corporate culture]. Scientific notes of the Crimean Federal University named after VI Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology, 2018, Volume 4 (70), № 2, pp. 64-71. [in Russian]
4. Subkultura. [Subculture]. Encyclopedia of Education. Kyiv, 2008, P. 884. [Ukrainian]
5. Kheizynh Y. Homo Ludens: staty po ystoryi kultury. [Homo Ludens: articles on the history of culture]. Moscow: ProgressTradition, 1997, 416 p. [translation into Russian]

Наталія МАЙСТРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9883-6249

*аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) nataliyamaystrenko1983@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ ВИРОБНИЧИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано особливості формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю, яка забезпечує ефективність підготовки та конкурентоспроможність молодого фахівця.

Розглянуто методи формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю. Визначено роль та значення професійної компетентності, які формуються у студентів у навчально-виховному освітньому процесі в закладах вищої освіти та фаховій передвищій. Досліджено внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток професійної компетентності. Опрацьовано велику кількість інішомовних джерел із проблеми вдосконалення професійної компетентності.

Визначено та охарактеризовано складові частини кожного компонента професійної компетентності майбутнього майстра виробничого навчання транспортного профілю, а саме: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, результативно-діагностувальний компоненти. Серед яких виокремлено залучення здобувачів освіти до використання виробничих задач для формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю.

Показано важливість формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю під час використання виробничих задач; застосування виробничих задач сприяє більш активному та свідомому засвоєнню студентами знань, умінь та навичок; описано впровадження виробничих задач у навчальний процес, який дає змогу посилити внутрішню мотивацію до навчальної діяльності майстрів виробничого навчання транспортного профілю на заняттях; класифіковано виробничі задачі, які забезпечують успіх майстрам виробничого навчання у творчій діяльності; до кожного типу виробничих задач наведені приклади. Визначено суть і специфіку формування професійної компетентності майбутнього майстра виробничого навчання транспортного профілю винахідницькими задачами, указано на можливості успішного застосування новітніх методів навчання на заняттях фізики. Розв'язування виробничих задач передбачає засвоєння майстрами виробничого навчання транспортного профілю знань, умінь, навичок, вироблення здатностей, що дозволяють у майбутньому застосовувати їх у фаховій діяльності.

Ключові слова: компетентність, майстер виробничого навчання транспортного профілю, творча активність, виробничі задачі.

Natalia MAISTRENKO,

*Postgraduate Student at the Department Vocational Education
and Agricultural Production Technology*

*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) nataliyamaystrenko1983@gmail.com*

USE OF PRODUCTION TASKS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING MASTERS OF THE TRANSPORT PROFILE

The article analyzes the key features of the professional competence formation of future vocational training masters of transport profile, which ensures the effectiveness of training and competitiveness of young professionals.

Methods of professional competence formation of future vocational training masters of transport profile have been considered. The role and significance of professional competence, which are formed in students in the educational process in higher education establishments and professional pre higher education, have been determined. The contribution of outstanding native and foreign scientists to the professional competence development has been studied. A large number of foreign language resources concerning the problem of professional competence improving has been studied.

The components of each component of professional competence of the future vocational training master of transport profile are defined and characterized, namely: target, semantic, procedural and active, effectively-diagnosing components.

The involvement of students in the use of production tasks for the professional competence formation of future vocational training masters of transport profile is highlighted among them.

The importance of professional competence formation of future vocational training masters of transport profile at use of production tasks is shown; the production tasks application promotes more active and conscious assimilation of knowledge, skills and abilities by students; the introduction of production tasks in the educational process, which allows to strengthen the internal motivation for the educational activities of vocational training masters of transport profile in the classroom are described; production tasks that ensure the success of vocational training masters in creative activities are classified; examples for each type of production tasks are given.

The essence and specifics of professional competence formation of the future of vocational training master of transport profile by inventive tasks have been defined, possibilities of successful application of the newest methods of training at physics classes have been determined. Production tasks solving involves the acquisition by vocational training masters of transport profile of knowledge, skills, abilities, development of abilities that allow in the future to apply them in professional activities.

Key words: *competence, transport profile vocational training foreman, creative activity, production tasks.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування економіки України супроводжуються динамічними змінами у системі виробничих відносин, культури, освіти. Сьогодні транспортним інфраструктурам потрібен фахівець, який повинен глибоко усвідомлювати своє місце в перебудованих процесах, готовий до діяльності в складних умовах конкуренції, здатний до самовдосконалення та самонавчання. Очевидні завдання щодо підготовки таких фахівців транспортного профілю повинні реалізувати заклади професійної (професійно-технічної) освіти, які нині успішно реформуються.

На цьому тлі постає проблема підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів транспортного профілю, зокрема майстрів виробничого навчання, здатних на основі постійного професійного самовдосконалення організувати та здійснювати навчально-виховний процес у відповідності до вимог сьогодення.

Аналіз дослідження. Аналіз праць вчених, які досліджували питання проблеми підготовки майстрів виробничого в різних аспектах – О. Юртаєва, В. Ковальчук, Н. Самойленко, О. Ягупова, О. Кривошеєва, З. Туряниця, Ю. Белікова та ін. – дозволяє виявити особливості професійної підготовки.

Серед зарубіжних науковців досліджували проблему компетентності: Т. Хайланд (Т. Hyland), Дж. Равен (J. Raven), В. Ротвелл (W. Rothwell), Е. Шорт (E. Short), Р. Уайт (R. White) та ін..

Тематики цих досліджень певною мірою перетинаються, але в них недостатньо уваги приділяється застосуванню виробничих задач як засобу формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю.

Мета статті – розглянути особливості процесу формування професійної компетентності майстрів виробничого навчання транспортного профілю виробничими задачами.

Виклад основного матеріалу. Транспортна інфраструктура на сьогодні є одним із напрямів діяльності, який розвивається найбільш динамічно. Процеси глобалізації та цифровізації зумовили інноваційні трансформації в глобальній транспортній інфраструктурі, що проявляються не лише у впровадженні роботизованих та інтелектуальних технологій у транспортно-логістичний комплекс, а й у формуванні інтегрованих платформ інформаційної взаємодії в рамках глобальних ланцюгів постачань.

В Україні підготовку фахівців транспортного профілю здійснюють різні професійні (професійно-технічні) навчальні заклади. Завданням цих закладів освіти є підготовка кваліфікованих, компетентних, відповідальних фахівців транспортного профілю, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності та здатні до професійного зростання й самовдосконалення тощо.

Фахівці транспортного профілю повинні вміти працювати на сучасному технологічному та діагностичному обладнанні, використовувати пристосування та інструменти для виконання високоякісного обслуговування та ремонту автомобілів. Через те для закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти постає питання створення умов для підвищення якості освітнього процесу. Випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці можуть ставати успішними у професійній кар'єрі за умови володіння професійною компетентністю транспортного профілю.

Результативність підготовки робітничих кадрів транспортного профілю забезпечує належним чином організована професійна підготовка педагогічних працівників професійної (професійно-технічної) освіти.

Зазначимо, що в межах нашого дослідження такими фахівцями є майстри виробничого

навчання транспортного профілю – педагогічні працівники, професійна діяльність яких пов'язана із забезпеченням професійного становлення майбутніх робітничих кадрів для підприємств транспортної галузі та здійснюється в закладах професійної (професійно-технічної) освіти або безпосередньо на виробництві відповідно до ст. 45 Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (Закон України, 1998)

Підготовку майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю для професійної (професійно-технічної) освіти в Україні здійснює мережа вищих навчальних закладів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка (м. Глухів), Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків), Професійно-педагогічний коледж ім. А.С. Макаренка (м. Київ), Професійно-педагогічний коледж Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка (м. Глухів), а також Індустріально-педагогічні фахові коледжі та технікуми (Конотоп, Коломия, Дніпро), в окремих філіях чи факультетах інших ЗВО. У сучасних умовах найважливішим завданням цих закладів є підготовка кваліфікованих майстрів виробничого навчання транспортного профілю, здатних до професійної діяльності на високому рівні.

Крім своїх функціональних обов'язків, майстер виробничого навчання транспортного профілю повинен володіти сучасними цифровими технологіями, знанням новітніх досягнень та постійно підвищувати свій методичний рівень. Інтеграційні підходи до навчання вимагають від майстра виробничого навчання високої методичної культури, яка є найвищим показником його професійної компетентності. Методична підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання включає володіння інструментарієм розв'язання проблемних ситуацій (Ігнатенко, 2019).

Серед сучасних проблем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю акцентуємо увагу на проблемі формування в них належного рівня готовності до професійної діяльності. Готовність майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю до професійної діяльності розглядається як стан, що передуює безпосередньо самій діяльності. Це стан, у якому концентруються можливості людини та досягають найвищого ступеня (Романишина, 2011).

Водночас саме в процесі професійної діяльності розкривається творчі можливості майстра виробничого навчання транспортного профілю, відбувається їх розвиток та реалізація. За таких

умов виникає необхідність підготовки майстра виробничого навчання до усвідомлення власного творчого педагогічного рівня формування потреби аналізувати та впроваджувати досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності.

У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників з педагогіки та психології професійної освіти значна увага приділяється не лише теоретичній, а й практичній підготовці майбутніх майстрів виробничого навчання. Застосовуючи компетентнісний підхід, який має на меті не лише інформованість випускників закладів вищої освіти, основний акцент робиться на формуванні вмінь і навичок вирішувати різнопланові професійні проблеми у нестандартних ситуаціях. Важливою характеристикою професіоналізму є сформованість у майстра виробничого навчання транспортного профілю професійної компетентності.

Загалом переважна більшість дослідників (Дж. Равен, О. І. Жук, В. Ф. Заболотний, І. О. Зімня, М. М. Ковтонюк, М. М. Козяр, А. В. Макаров, В. П. Овечкін, В. А. Петрук, Ю. Г. Татур, С. Е. Трубочева, Е. А. Царькова) у психолого-педагогічній науці досліджували проблему формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання, у кожного з них при визначенні сутності «компетентності» відзначались різні властивості: досвід діяльності, якість особистості, знання, уміння та навички, відповідність вимогам та ін.

Розуміння сутності процесу формування професійної компетентності неможливе без з'ясування особливостей навчально-пізнавальної діяльності в контексті компетентнісного підходу. Основними її видами є оновлення цілей, структури та змісту навчання, вибір форм, здійснення комплексної педагогічної діагностики, визначення й оцінювання освітніх результатів крізь призму сформованості ключових й професійної компетентностей (на відміну від традиційних знань, умінь та навичок), коригування й подальше проектування навчального процесу (Мельник, 2020: 103).

Методика формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання – це сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу здійснюється на основі фундаменталізації знань, індивідуальної й соціальної значущості навчального матеріалу, практичної спрямованості освіти, орієнтації на розвиток самостійності студента.

Професійна компетентність майбутнього майстра виробничого навчання є сукупністю взаємопов'язаних компонентів, таких як: цільо-

вий, змістовий, процесуально-діяльнісний, результативно-діагностувальний компоненти розробленої методики, що пов'язані між собою, кожний із них впливає на наступний і визначає його зміст (Гладуш, 2014). Розглянемо їх детальніше. Цільовий компонент містить розмаїття цілей – від головної мети до конкретних завдань розвитку потреб, інтересів, цінностей, досвіду навчально-пізнавальної діяльності студентів. Змістовий – подано компетентнісно-орієнтованими проблемами, що розв'язуються за допомогою знань із фізики. У процесуально-діялісному відображено взаємодію педагога й студентів, їхню співпрацю, організацію й управління процесом формування професійної компетентності. Результативно-діагностувальний компонент містить критерії, показники, рівні та очікувані результати.

Задачний підхід – важлива складова частина компонентів змістового і процесуально-діялісного у вивченні дисциплін у закладах вищої освіти та фахової передвищої освіти. Лише осмислення змістового наповнення задачного підходу і відповідної технології його реалізації зазнає нині суттєвих змін. Як вважає Л. Буркова, «парадигма компетентнісного підходу має ґрунтуватися на задачному підході, який, у свою чергу, базується на діялісному і відповідає меті якісної підготовки фахівців у вищій школі (Белікова, 2015: 14). Провідним положенням розв'язування задач у навчанні є твердження, що майже вся навчальна діяльність може бути представлена як певна система навчально-пізнавальних задач (Г. Балл, В. Давидов, Є. Машбиць, Л. Фрідман та ін.).

Методика формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю засобами розв'язування виробничих задач розробляється з метою організації відповідної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Виокремимо її основні етапи – постановка й розв'язування виробничих задач. На першому етапі здійснюється мотивація практичної діяльності студентів, на другому – розроблення алгоритму розв'язування виробничих задач.

На етапі визначення й постановки виробничої задачі студенти усвідомлюють власні діялісні та знаннєві навчально-пізнавальні проблеми. На цьому етапі здійснюється аналіз реальної ситуації, формулювання виробничих задач. Результатом діяльності студентів є мотивація до навчання, виявлення набутих знань та способів діяльності. Роль викладача полягає в доборі й постановці виробничих задач, трансформуванні педагогічної проблемної ситуації в навчальну, що сприяє формуванню внутрішніх мотивів, виникненню

стану усвідомленого протиріччя між знанням і незнанням, володінням і неволодінням відповідним способом діяльності, вирішенням якого є розв'язання виробничої задачі.

На етапі розв'язування виробничих задач формуються уміння застосовувати набуті знання, аналізується зміст практичної діяльності, оцінюється її продуктивність шляхом зіставлення результатів навчання із поставленою метою. Розв'язування виробничих задач сприяє не лише розвитку мотивів навчання, а й усвідомленню значущості, корисності відповідної діяльності та її засобів, що підвищує рівень сформованості професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю.

Безпосередньо визначити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю неможливо, тому потрібно оцінювати показники розвитку відповідних: знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, досвід практичного застосування набутих знань і вмінь й готовність і здатність застосовувати їх під час розв'язування виробничих задач на різних етапах навчання.

Виробничі задачі як форма організації змісту навчального матеріалу передбачає діяльність студента після того, як сформульована мета та умова завдання. Виробничі задачі передбачають діяльність у два етапи: формування виробничої проблеми та її розв'язок. Тому вони задаються, як правило, метою діяльності і вимогами до неї. При розв'язанні виробничих задач залежно від рівня творчого розвитку майбутнього майстра виробничого транспортного профілю навчання можна створити як репродуктивні, так і виробничі ситуації, а тому належні завдання теж можуть бути спрямовані на творчий розвиток студентів.

Зауважимо, що одне і те саме завдання може стимулювати розвиток творчих можливостей одних студентів і гальмувати розвиток інших (Сисоева, 2014). Після опрацювання матеріалу можна класифікувати виробничі задачі, які можна використовувати під час організації навчальної діяльності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю:

1. Задачі на виявлення протиріччя: виробничі задачі, виробничі проблеми, парадокси, задачі на формулювання виробничих проблем.

Приклад: Чи можна велику кількість теплоти, що виділяється під час конденсації пари, використати для приготування їжі?

2. Задачі з відсутністю повної інформації.

Приклад: Всюдихід на надутих величезних гумових колесах рухається по Марсу. Але вели-

чезне каміння, провалля зменшують стійкість. Що робити?

3. Задачі на прогнозування: задачі на висування гіпотез.

Приклад: Чи можна розрізати магніт так, щоб один з отриманих магнітів мав тільки північний полюс, а інший – тільки південний?

4. Задачі на оптимізацію: задачі на оптимізацію витрат на виробництві.

Приклад: Стальні троси, які широко використовуються в силових агрегатах (кранах, лебідках, поліспадах, ліфтах тощо), роблять багатожильними. Але під час експлуатації окремі жили перетираються або просто розриваються, не витримуючи значної механічної напруги. У результаті цього значною мірою знижується надійність експлуатації згаданих вище пристроїв. Запропонуйте спосіб контролю стану цих тросів.

5. Задачі на рецензування: задачі на перевірку результатів.

Приклад: Під час підземних ядерних вибухів виникає проблема не допустити викиду радіоактивних продуктів у навколишнє середовище. Продукти вибуху можуть прорватися назовні, якщо тиск у порожнині виявиться вищим за тиск навколишніх порід. Розрахувати, на якій глибині повинна знаходитися порожнина, щоб викиду не було. Густина гірських порід прийняти $\rho = 3000 \text{ кг/м}^3$.

6. Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень: задачі на розробку алгоритмів та їх розв'язку.

Приклад: Паливна суміш у дизельному двигуні загоряється при температурі 1100 К. Початкова температура суміші 350 К. У скільки разів треба зменшити об'єм суміші при стисканні, щоб вона загорілася? Стиск вважати адіабатичним. Показник адіабати вважати рівним 1,4.

7. Логічні задачі: задачі на опитування явищ, процесів, на визначення понять, доведення.

Приклад: Сильним струменем піску очищають деталі. Піщинки залишаються. Як позбутися їх?

8. Задачі на складання протилежних завдань: задачі на пошук засобів розв'язку, який є протилежним.

Приклад: Дві однакові дротини, по яким течуть однакові струми. Дротини нагріваються. Коли вони нагріваються до більшої температури, якщо вони паралельні між собою і: а) розташовані горизонтально чи б) вертикально.

9. Дослідницькі задачі: експериментальні задачі, задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів.

Приклад: «Спалений сірник». Запалюваний сірник вигинається вгору. Дослідіть це явище.

10. Винахідницькі задачі: задачі на пошук нового конструкторського вирішення.

Приклад: Успіх у змаганнях авіамоделістів значною мірою залежить від того, яку частоту обертів розвиває встановлений на моделі літака двигун. Після внесення змін у конструкцію карбюратора авіамоделісту треба було визначити максимальну частоту обертів вала двигуна із закріпленням на ньому повітряним гвинтом. При цьому слід мати на увазі, що з'єднання вала двигуна з валом тахометра переводить роботу двигуна в інший режим навантаження, тому використовувати цей вимірювальний прилад не можна. Треба запропонувати пристрій або спосіб вимірювання частоти обертання вала двигуна, який не передбачає безпосереднього контакту з будь-яким вимірювальним приладом.

11. Задачі на розвиток фантазії та уявлення: просторові задачі.

Приклад: Як можна за допомогою простих засобів оцінити висоту приміщення або печери?

Аналіз різних типів виробничих задач показує, що різні завдання сприяють розвитку тих чи інших якостей особистості, які забезпечують успіх майстра виробничого навчання у творчій діяльності.

Таблиця 1

Використання виробничих задач для творчого розвитку студентів

Якісні особливості, які характеризують творчі можливості	Типи завдань										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Проблемне бачення	+		+			+			+		
Здатність до висування гіпотез	+	+	+			+	+		+	+	+
Здатність до дослідницької діяльності	+	+	+	+			+		+	+	
Розвиток уяви та фантазії			+						+	+	
Здатність до виявлення протиріч	+						+		+		
Уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію	+	+			+		+		+	+	
Готовність пам'яті	+	+			+	+		+			
Асоціативність пам'яті	+	+	+				+		+	+	+
Точність мислення				+		+	+	+	+		
Пошуково-перетворюючий стиль мислення	+	+	+	+		+		+	+	+	+

У таблиці 1. наведені результати такого аналізу.

Отже, аналізуючи отримані результати, можемо констатувати, що задачі на виявлення протиріч та дослідницькі сприяють формуванню професійної компетентності та використовуються викладачем частіше під час вивчення матеріалу. У процесі вирішення таких задач майстри виробничого навчання транспортного профілю вчаться долати труднощі, розв'язуючи протиріччя між набутими знаннями на заняттях та вимогами задачі, виявляючи нові елементи знань, засоби оперування ними, оволодівають методами пізнання. Як наслідок, це розширює їхні можливості у вирішенні в подальшому нових, більш складних задач, служить опорою для пошуку шляхів розв'язання та формує здатність до дослідницької діяльності. Вибір задач, як стверджують респонденти, залежить від змісту навчального предмета та індивідуального обсягу знань студента. Задачі на розробку алгоритмічних та евристичних розпоряджень викладачі використовують під час вивчення природничих дисциплін (фізики, хімії,

теоретичної механіки та ін.). Задачі на відсутність повної події, прогнозування оптимізації та рецензування формують вміння висувати оригінальні ідеї, виходити за межі правил, розвивати уяву та здатність до подолання інерції мислення.

Висновки. Дослідження професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого транспортного профілю дозволяє зробити такі висновки: впровадження в навчально-пізнавальну діяльність виробничих задач є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців; упровадження виробничих задач у навчально-виховний процес майстрів виробничого навчання транспортного профілю дає можливість підсилити мотивацію навчання, підвищити якість природничих та фахових дисциплін, сформувати уміння кваліфіковано здійснювати професійну діяльність. У подальшому використанні виробничих задач у навчальному процесі для майстрів виробничого навчання транспортного профілю потребує більш детального вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркова Л. Задачний підхід у підготовці фахівців соціальних професій: типи задач та особливості їх розв'язування. *Вісник Київський національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 2. С. 11–16.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Дніпро, 2014. 416 с.
3. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Роль кейс технології у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів закладів професійної освіти/ Innovates and information technologies in education. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph. 18. S. 276–287.
4. Мельник Ю. С. Роль і місце задач у системі компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії. *Фізикоматематична освіта*. 2020. Випуск 2(24). С. 100–106.
5. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР. URL : <https://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=103%2F98-%E2%F0> (дата звернення: 16.06.2021).
6. Романишина Л. М. Стан готовності майбутніх фахівців інженернопедагогічного напрямку технічного університету до використання комп'ютерних технологій. *Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2011. Вип. 5. С. 243–248.
7. Сисоева С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.

REFERENCES

1. L. Burkova Task approach in the social professions specialists training: types of problems and features of their solution [Zadachnyi pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnykh profesii: tyipy zadach ta osoblyvosti yikh rozv'iazuvannia]. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy. 2015. Issue.2. P. 11–16. [in Ukrainian]
2. V.A. Gladush G.I. Lysenko Higher school pedagogy: theory, practice, history [Pedagogika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia]. Tutorial Dnipro, 2014. 416 p. [in Ukrainian]
3. Ignatenko G.V., Ignatenko O.V. The role of case technology in the formation of methodological competence of future teachers of vocational education establishments [Rol keis tekhnolohii u formuvanni metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv profesiinnoi osvity]/ Innovates and information technologies in education. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil. P. 276–287 [in Ukrainian]
4. Melnik Yu.S. The role and place of tasks in the system of competence-oriented teaching of physics to high school students [Rol i mistse zadach u systemi kompetentnisno oriientovanoho navchannia fizyky uchniv himnazii]. Physical and mathematical education. 2020. Issue 2 (24). P. 100–106. [in Ukrainian]
5. On vocational (vocational and technical) education: Law of Ukraine of February, 10th, 1998 № 103/98-VR. URL [Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu: Zakon Ukrainy vid 10 liutoho 1998 r. № 103/98-VR.] URL: <https://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=103%2F98-%E2%F0> (access date: 16.06.2021) [in Ukrainian]
6. Romanyshyna L.M. The state of readiness of future specialists of engineering and pedagogical direction of the technical university to computer technologies use [Stan hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv inzheneropedagogichnoho napriamku tekhnichnoho universytetu do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii]. Interuniversity collection "Computer-integrated technologies: education, science, production. 2011. Issue 5. P. 243–248. [in Ukrainian]
7. Sysoeva S.O. Creative development of specialists in the conditions of a magistracy [Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury]: monograph. Kiev: Publishing Enterprise "EDELVEYS" LLC, 2014. 404 p. [in Ukrainian]

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-40>

Ірина МАЛАЦАЙ,

orcid.org/0000-0002-5094-1082

кандидат історичних наук,

доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *irina.malatcaj@gmail.com*

Лариса ОРОНОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-2701-1290

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) *ldd260898@tpnu.edu.ua*

Рімма БЕРДО,

orcid.org/0000-0002-2477-1454

викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Дніпровського гуманітарного університету

(Дніпро, Україна) *rimma199320@gmail.com*

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті досліджується управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища як один із важливих структурних елементів у системі вищих навчальних закладів України у сучасних міжнародних відносинах. Проаналізовано трактування сутності категорії «діджиталізація» та досліджено основні її характеристики. Встановлено, що для того, щоб задовольнити потреби сучасного ринку праці, освіта повинна виходити за межі традицій. Визначено, що для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання цифрових інструментів у межах навчального процесу стає не примхою, а необхідністю. Проаналізовано цифрове середовище, що використовується у процесі навчання, та наведено декілька прикладів автоматизованих цифрових технологій, що застосовуються в різних країнах, таких як модульні цифрові навчальні середовища, масові відкриті онлайн-курси (МООС) та дистанційна освіта, а також системи LMS та LCMS. Встановлено, що використання цифрових технологій в управлінні освітнім процесом, поза всяким сумнівом, потребує розвитку інфраструктури університетського освітнього середовища. Визначено, що адміністрація вищих навчальних закладів повинна розробити довгострокову програму інформатизації, спрямовану на введення в дію системи автоматизації управління освітнім процесом. Розроблено теоретичну та прогнозну модель інформатизації освітнього процесу в закладах вищої освіти, яка складена на основі загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на процес інформатизації. Проаналізовано основні показники ефективності та результативності діяльності закладів вищої освіти, які фінансуються з державного бюджету, в Україні. Визначено, що система вищої освіти в Україні потребує негайних реформ для імплементації відповідних нормативно-правових актів задля інтеграції до світової освітньої спільноти. Встановлено, що модернізація вищої освіти України передбачає розвиток державно-громадської моделі управління освітнім процесом, а пріоритетним напрямом державної освітньої політики є формування механізму державного управління якістю освіти.

Ключові слова: управління, глобалізація, діджиталізація, навчальні заклади, освітній процес, університетське освітнє середовище.

Iryna MALATSAI,

orcid.org/0000-0002-5094-1082

PhD in History,

Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *irina.malatcaj@gmail.com*

Larysa ORONOVSKA

orcid.org/0000-0002-2701-1290

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Musicology and Methodology of Musical Art
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) ldd260898@tnpu.edu.ua**Rimma BERDO,**

orcid.org/0000-0002-2477-1454

Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities
Dniprovskii University of the Humanities
(Dnipro, Ukraine) rimma199320@gmail.com

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND DIGITALIZATION OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The paper studies the management of the educational process in the context of globalization and digitalization of the university educational environment as one of the important structural elements in the system of higher educational institutions of Ukraine in modern international relations. The interpretation of the essence of the category "digitalization" is analyzed and its main characteristics are investigated. It is established that in order to meet the needs of the modern economy and the labor market, education must go beyond tradition. It is determined that for the successful implementation of the concept of Education 3.0 the use of digital tools in the learning process becomes not a whim but a necessity. The digital environment used in the learning process is analyzed and several examples of automated digital technologies used in different countries are presented, such as modular digital learning environments, mass open online courses (MOOC) and distance education, as well as LMS and LCMS systems. It is established that the use of digital technologies in the management of the educational process, without a doubt, requires the development of the infrastructure of the university educational environment. It is determined that the administration of higher education institutions should develop a long-term program of informatization aimed at implementing a system of automation of educational process management. A theoretical and predictive model of informatization of the educational process in higher education institutions has been developed, which is compiled on the basis of general scientific methodology taking into account external and internal factors influencing the informatization process. The main indicators of efficiency and effectiveness of higher education institutions financed from the state budget in Ukraine are analyzed. It is determined that the system of higher education in Ukraine needs immediate reforms for the implementation of relevant regulations in order to integrate into the world educational community. It is established that the modernization of higher education in Ukraine involves the development of state-public model of management of the educational process, and the priority of state educational policy is the formation of a mechanism of state management of education quality.

Key words: management, globalization, digitalization, educational institutions, educational process, university educational environment.

Постановка проблеми. На початку XXI ст. відбулися серйозні глобальні зміни, які відрізняються інтенсивним розвитком цифрових технологій, революцією в інформаційному просторі та прискоренням глобалізації і діджиталізації. Перехід до діджиталізації сьогодні є одним із ключових пріоритетів у розвитку світової економіки. Сучасні інформаційні, цифрові технології та інновації, що використовуються у виробництві, розподілі, обміні та споживанні, стали важливими і в освітньому процесі.

Процес діджиталізації і глобалізації, який так бурхливо розвивається в XXI столітті, ставить перед усіма сферами суспільства, в тому числі і сферою освіти, завдання ефективного управління в умовах, що вплинули на кон'юнктуру розвитку університетського освітнього середовища. Одним із найбільш важливих сучасних напрямів

технічної революції є, безсумнівно, діджиталізація суспільного життя у різних сферах його діяльності, насамперед у сфері освіти. Саме освітній процес, починаючи з рівня початкової школи і закінчуючи університетським рівнем, формує соціум майбутнього.

В умовах сучасності прогресивний розвиток держави є неможливим без постійного удосконалення системи освіти та науки і забезпечення ефективного управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища. У зв'язку із глобалізаційними процесами формується потреба у соціально і професійно активному спеціалісті, котрий володіє високим рівнем кваліфікації, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням повсякчасно вдосконалювати свої фахові навички та реалізовувати подальше професійне зростання.

Головним та визначальним завданням закладів вищої освіти на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є пошук форм її інтеграції з наукою і виробництвом, підвищення ролі та відповідальності фахівця, асекурації якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних вимог, зокрема зменшення розриву між рівнем теоретичних знань студентів та практичними навичками їх реалізації у процесі фахової діяльності, тому актуальним є дослідження особливостей управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематику управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці К.О. Ващенко, М.А. Ажажа, Ю. Ковбасюк, Ю.П. Сурміна, В. Stensaker, L. Katan, M. Salun, T. Kalashnikova, T. Marenuch присвячені аналізу управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації, які вплинули на генезис та становлення якості вищої освіти та забезпечення результативної діяльності закладів вищої освіти.

Постановка завдання. Метою роботи є дослідження управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища. Для досягнення мети визначено такі завдання: визначити сутність та характерні ознаки діджиталізації; проаналізувати основні автоматизовані цифрові технології, що застосовуються в різних країнах; встановити теоретичну та прогнозну модель інформатизації освітнього процесу в закладах вищої освіти; проаналізувати реформи у системі вищої освіти. Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасних глобалізаційних викликах пандемія позитивно вплинула на управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища, тим самим прискоривши впровадження нових інноваційних технологій у освітній сфері [1]. Питання розвитку діджиталізації освітніх процесів університетів безпосередньо пов'язані із конкурентоспроможністю національних економічних систем, оскільки хронічне відставання в застосуванні актуальної інформації, неповне та несвоєчасне використання цифрових ресурсів вишами супроводжується втратою ринкових позицій і прива-

бливості національної системи освіти. З погляду світової економіки, асиметрія у використанні цифрових технологій вишами різних країн ставить у залежність окремі держави від більш розвинених у цифровому відношенні країн, що призводить до відставання в розвитку національних систем освіти [2, с. 35–36].

Сучасна економіка характеризується зростанням ролі знань та людського капіталу в організації сучасних виробництв та послуг. Наука і технології дозволили розширити обмежені можливості економічних ресурсів, запропонували споживачам кардинально нові види товарів і послуг та забезпечили ріст національних корпорацій, які активно впроваджують інновації на світовому рівні [3, с. 181]. Існує низка факторів, які сприяють цим тенденціям. Насамперед це глобалізація та діджиталізація економічних відносин. Діджиталізація дає змогу наблизити взаємозв'язок сфери науки, освіти, виробництва та ринку, а глобалізація стирає межі національних економік [4].

Відповідно до ІТ-глюсарію Gartner, «діджиталізація – це використання цифрових технологій для зміни бізнес-моделі, які сприятимуть залученню нових доходів та цінних творчих можливостей» [5]. Поняття «діджиталізація» є відносно ширшим, ніж просто приналежність до сектору інформаційно-комп'ютерних технологій, але більш конкретним, ніж «уся діяльність, пов'язана з цифровими даними» [6]. Швидкий прогрес у напрямі діджиталізації на основі експоненціального зростання таких технологій, як передова робототехніка, штучний інтелект, Інтернет, 3D-друк та нанотехнології, зробили цифрові підключення все більш характерною ознакою світової цифрової економіки. Також цьому процесу сприяє прискорене проникнення на ринок ключових технологій – таких як хмарні обчислення, Інтернет та мобільні пристрої, які формують основу діджиталізації. Водночас спостерігається величезне зростання як обсягу, так і швидкості цифрових потоків даних.

У зв'язку із діджиталізацією трансформація традиційних методів управління освітнім процесом уже відбувається, де завдяки досягненню цифрових технологій змінюються освітні можливості та схеми реалізації навчального процесу всередині та між університетами. Діджиталізація забезпечує спеціалізацію освітніх процесів, полегшуючи фрагментацію завдань та підтримуючи ефективний процес освітніх ланцюжків [7, 8].

Щоб задовольнити потреби сучасної економіки та ринку праці, освіта повинна виходити за межі традицій. Нова концепція Education 3.0 повністю

зосереджена на студенті, що передбачає особисту траєкторію для кожного студента та звертає увагу на нові вміння та навички, які здобуваються студентами, а не на простих оцінках, як доказ того, що якийсь конкретний предмет був засвоєний [9]. Для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання цифрових інструментів у межах навчального процесу стає не примхою, а необхідністю. Цифрове середовище, що використовується у процесі навчання, представлено нижче, де подано кілька прикладів автоматизованих цифрових технологій, що застосовуються в різних країнах:

а) модульні цифрові навчальні середовища. Деякі навчальні заклади та компанії створюють власні інтегровані цифрові модульні навчальні середовища. Одним із них є PIES (персоналізована інтегрована освітня система). Нині система вдосконалюється [10], що забезпечить студентів, викладачів, батьків та інших зацікавлених осіб повною функціональністю. Під час використання цієї системи роль викладача в особистісно орієнтованій парадигмі Education 3.0 переміститься до ролі посередника чи тренера. Викладач обиратиме та розроблятиме засоби навчання для студентів у модульних системах. Очікується, що PIES буде вбудованою модульною технологією, яка буде сумісна з усіма аспектами навчального процесу. Продукт має відкритий вихідний код, що може збільшити швидкість розповсюдження та впровадження технологій для перспективи подальшої інтеграції в освітні установи. У майбутньому планується надавати дистанційну підтримку користувачам для навчання впродовж життя.

NGDLE (цифрове навчальне середовище наступного покоління) може бути ще одним прикладом модульного цифрового навчального засобу [11]. Технологія була розроблена Фондом Білла та Мелінди Гейтс, який вивчає виникаючі розриви між сучасними інструментами управління освітнім процесом та цифровим середовищем навчання. Вони також визначають концепцію на основі модульного підходу, який, на думку розробників, схожий на Lego. Основні критерії для цього середовища включають: взаємодію між користувачами, персоніфікацію, автоматизовану аналітику, консалтинг та освітню оцінку, співпрацю із сторонніми агентами та універсальний дизайн. Середовище дозволяє створити умови для навчання з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей учнів. Однак NGDLE також потребує наявності викладача, який зможе побудувати особисту траєкторію, беручи до уваги особливості слухача, а також контролювати успіхи своїх студентів;

б) масові відкриті онлайн-курси (МООС) та дистанційна освіта. МООС – це сучасний освітній проект, платформи якого можуть одночасно використовуватися як інструмент і як цифрове середовище. Натепер понад 48 мільйонів студентів зареєстровано на найпопулярніших світових платформах МООС (Coursera, edX, XuetangX, FutureLearn та Udacity) [10]. Примітно, що зменшення кількості безкоштовних курсів та ексклюзивного преміум-контенту, що додається до курсів, було основною тенденцією на цих світових платформах у 2016 та 2017 рр. Дослідження вимог до онлайн-курсів з'явилося в останні роки. Водночас, як зазначають багато дослідників [12], незважаючи на очевидні переваги дистанційного електронного навчання для вищих навчальних закладів, а також об'єктивну корисність МООС для людей з особливими потребами та зручністю використання онлайн-лекцій як альтернативи традиційним підручникам, дистанційна освіта не є ідеальною.

Однією з основних проблем МООС є низький ступінь проходження курсу – лише приблизно 10% студентів проходять онлайн-навчання. Крім того, лише декілька емпіричних досліджень були присвячені фактичній ефективності МООС. Таким чином, залишається незрозумілим, з яких предметів онлайн-курси є ефективною формою навчання, а для яких ця модель може бути невідповідною. Обмежувальним фактором для розвитку широкого використання МООС є відсутність викладача, який керує навчанням, і, як результат, відсутність зворотного зв'язку, необхідного для ефективного навчання. Відсутність мотиваційного фактора на онлайн-курсах призводить до невдалого проходження курсу. Відсутність гнучкості можна вважати мінусом МООС.

Незважаючи на невеликі технічні відмінності між структурою платформи та інтерфейсами платформи, формат усіх відомих натепер платформ МООС передбачає використання відеолекцій та тестування із множинним вибором у питаннях відкритого та закритого типу. Недостатньо можливостей та функціональних можливостей для інтеграції додаткових інструментів, наприклад, предметів гейміфікації, у навчальний процес, що збільшить залучення користувачів. МООС повністю вбудований у концепцію навчання впродовж життя як платформи для подальшої освіти дорослих. Однак незрозуміло, чи може МООС забезпечити якісну підготовку студента на всіх трьох етапах навчання: бакалавраті, магістратурі та аспірантурі. Низька мотивація студентів та низький відсоток успішного проходження курсів

тягнуть за собою необхідність роботи викладача разом із платформами MOOC;

в) системи LMS та LCMS. LMS (системи управління навчанням) використовуються для організації дистанційного навчання, які реалізуються за допомогою таких програм, як LCMS (система управління змістом навчання). Вони використовуються для проектування, управління та доставки навчальних матеріалів в Інтернеті за умови надання спільного доступу користувача. LMS створюють єдине навчальне середовище, зручне для вивчення теорії, активних практик та отримання зворотного зв'язку з викладачем. Такі системи також дають можливість викладачам створювати курси у візуальному віртуальному середовищі. Завдяки вже досить тривалому існуванню та розвитку таких систем існує ціла група успішних LMS, таких як Adobe Captivate Prime, Moodle та Claroline, тощо. Під час використання систем LMS внесок учителя у процес навчання залишається подібним до внеску традиційної освіти, але сам процес навчання переноситься в цифрове середовище [14].

Використання цифрових технологій у управлінні освітнім процесом, поза всяким сумнівом, потребує розвитку інфраструктури університетського освітнього середовища: введення в дію комп'ютерного обладнання, засобів мережевої підтримки, інформаційних терміналів, освітніх та методичних прийомів та технічної підтримки інформаційних технологій, а також розроблення стратегії оснащення навчальних закладів необхідним навчальним програмним забезпеченням. Інформаційні та цифрові технології повинні застосовуватися на всіх циклах навчання. Адміністрація вищих навчальних закладів повинна розробити довгострокову програму інформатизації, спрямовану на введення в дію системи автоматизації управління освітнім процесом. Це дозволяє підвищити ефективність управління, продуктивність навчання студентів завдяки забезпеченню потужних зворотних зв'язків в освітній системі, надає можливості оперативно вносити необхідні корективи у зміст, методи та форми вищої освіти, а також дозволяє оптимізувати вирішення складних проблем методичного та технічного забезпечення інформатизації під час підготовки студентів.

В умовах, що постійно змінюються, викладачі повинні розробляти та реалізовувати нові освітні програми, що враховують останні наукові досягнення, систематично самовдосконалюватися, постійно актуалізувати знання, оновлювати методи, організаційні форми та засоби роботи для підготовки студентів до життєво важливих

викликів у майбутній професійній діяльності [15]. Теоретична та прогнозна модель інформатизації освітнього процесу в закладах вищої освіти (див. рис. 1) складена на основі загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на процес інформатизації.

Згідно з принципом цілісності, імплементація інформаційних технологій у технологічну підсистему освітніх закладів спричиняє докорінні зміни у всіх підсистемах: методичній, дидактичній, організаційній, управлінській, продуктивній тощо. Результатом цього є використання інтегративних, інформативних, синергетичних та інших підходів до моделювання освітнього процесу. Ця модель асекує взаємопов'язані концептуальні та проектні, процесні та організаційно-технологічні блоки, які координують усі елементи інформаційних технологій навчального процесу закладів вищої освіти. Концептуально-конструкторський блок представляє вихідні методологічні та психолого-педагогічні позиції процесу інформатизації. Процесний блок визначає специфічні характеристики діяльності навчальних закладів з-за кондиції інформатизації та структуру ІКТ-компетентності кваліфікованого фахівця. Третій блок моделі демонструє матеріально-технічну та навчально-методичну базу інформатизації закладу вищої освіти.

Імплементація цієї моделі сприятиме процесу оптимізації та структуризації інформаційного навчання шляхом обрання відповідних інформаційних технологій, розроблення методичного забезпечення освітнього процесу та координацію зусиль викладачів [16]. Управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища представляє свою ефективність та результативність за допомогою таких показників, які не мають прямого відношення до навчальної діяльності, таких як наявність планів, процедур, кількості та кваліфікації персоналу, співвідношення студентів та персоналу чи різні результати щодо рівня зайнятості, рівня їхньої заробітної плати тощо [17].

Отже, в Україні основними показниками ефективності та результативності діяльності закладів вищої освіти, які фінансуються з державного бюджету, є: показник наукової діяльності, який залежить від доходу спеціального фонду за результатами науково-технічних робіт за проектами міжнародного співробітництва, за результатами науково-технічних робіт за господарськими контрактами та від результатів надання наукових послуг для одного науково-педагогічного робочого місця в середньому за попередні три календарні роки;

кількість здобувачів вищої освіти, які навчаються на бюджетній основі, у відповідності до індексованого рівня вищої освіти; показник масштабу діяльності, який залежить від фактичної кількості здобувачів вищої освіти, які навчаються на

основі бюджетного фінансування; показник міжнародного визнання на основі зайняття рейтингових позицій в одному із міжнародних рейтингів QS World University Rankings, The Times Higher Education World University Rankings або Academic

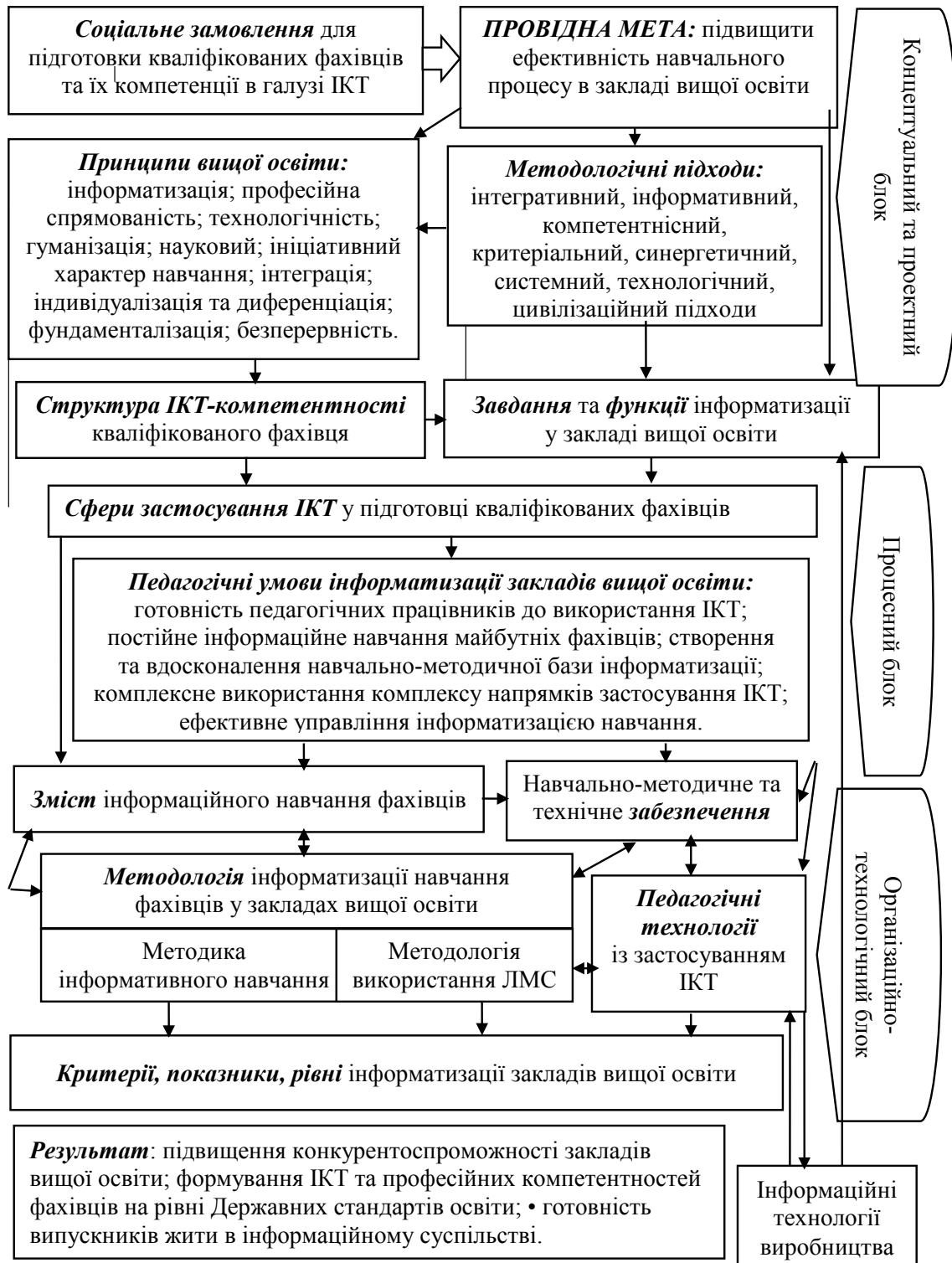


Рис. 1. Модель інформатизації закладів вищої освіти

Примітка: складено на основі джерела: [16]

Ranking of World University [18]; рівень зайнятості випускників за результатами моніторингу.

Підхід, впроваджений Міністерством освіти і науки України щодо державного фінансування витрат університетів [19], з одного боку, є суто комерційним, а з іншого боку, стримує створення електронного університету, тобто стримування сучасної тенденції виходу університету у світовий освітній простір із комерціалізацією матеріалів, що розробляються для широкого кола здобувачів освіти. Враховуючи все вищезазначене, система вищої освіти потребує негайних реформ для імплементації відповідних нормативно-правових актів задля інтеграції до світової освітньої спільноти. Метою реформаційного процесу є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти в Україні, інтегрованої до світового простору вищої освіти та дослідницького простору (див. табл. 1).

Отже, основною метою вищої освіти в Україні є підготовка конкурентоспроможного людського

капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації індивідів, задоволення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих спеціалістах [21]. Модернізація вищої освіти України, наближення її до світових стандартів передбачає розвиток державно-громадської моделі управління освітнім процесом. Мають змінитися і функції місцевих органів державного управління освітою: замість безпосереднього управління навчальними закладами вони будуть насамперед здійснювати контрольно-наглядові функції, педагогічний нагляд, надання методичної допомоги органам управління освітою. Має зрости їх роль як органів, відповідальних за якість освіти, ініціювання і координацію викладацьких новацій, діагностування методичної діяльності ЗВО [22].

Пріоритетним напрямом державної освітньої політики є формування механізму державного управління якістю освіти, обов'язковими складниками якого виступають національна система

Таблиця 1

Реформи у системі вищої освіти

Реформа	Сутність
Право на доступ до вищої освіти	Створення умов для рівного доступу людей до якісної вищої освіти відповідно до Конституції України. Закон України «Про вищу освіту» забезпечує правову основу для визнання результатів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) на базі повної загальної середньої освіти для конкурсного відбору кандидатів на вищу освіту.
Забезпечення гарантування якості вищої освіти	Створення системи постійного вдосконалення якості вищої освіти, яка відповідає вимогам та стандартам Європейського простору вищої освіти.
Інтеграція вищої освіти та наукових досліджень	Сприяння науково-дослідним установам вищої освіти, впровадження викладання на основі результатів досліджень та розроблення докторських програм шляхом підвищення відповідного змісту вищої освіти та рівня дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.
Забезпечення автономії ЗВО	Розширення академічної, організаційної, фінансової та частково інституційної автономії вищих навчальних закладів, які отримують більш гарантовані права власності.
Фінансування вищої освіти	Підвищення ефективності державних витрат на вищу освіту без суттєвого збільшення їх частки у зведеному державному бюджеті для задоволення потреб суспільства.
Удосконалення структури системи вищої освіти	Структурний розвиток вищої освіти в Україні шляхом приведення структури вищої освіти у відповідність до Болонського процесу та критеріїв Міжнародної стандартної класифікації освіти.
Інтеграція в освітню та дослідницьку сферу	Забезпечення реального входження національної системи вищої освіти у світову освітню та наукову спільноту шляхом її інтернаціоналізації, досягнення належного рівня відкритості, прозорості та інституційного розвитку.
Професійний розвиток працівників ЗВО	Формування нового покоління вчених, яке із самого початку відповідає сформульованим вище умовам, а також перетворення свідомості та вдосконалення нових підходів власної професійної діяльності поточного викладацького складу.
Вища освіта як фактор підвищення конкурентоспроможності національної економіки.	Забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів для ринку праці, забезпечення інноваційної освіти та розвитку економіки, тому закладам вищої освіти потрібно підготувати студентів відповідно до вимоги ринку праці.

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [20]

моніторингу якості освіти, запровадження інституту незалежного оцінювання досягнутих результатів функціонування освітньої галузі тощо. Упровадження світових стандартів якості освіти у закладах вищої освіти України повинно сприяти конкурентоспроможності та працевлаштуванню випускників як першочергового завдання у подоланні дисбалансу на ринку праці та економічної нестабільності загалом. Реформування нині існуючої системи державного управління освітою має відбуватися в комплексі з реформою публічної адміністрації в Україні [23].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в умовах інтенсифікації глобалізаційних та діджиталізаційних процесів управління освітнім процесом набуває все більшої актуальності. Встановлено, що важливість розвитку галузі освіти та покрокова державна освітня політика, сконцентрована на отримання якісно нового результату в галузі освіти, який відповідав

би стану та тенденціям світового освітнього суспільства та загальноновизнаним міжнародним стандартам у цій сфері. Виявлено, що розроблення державної освітньої політики в Україні повинна передбачати той факт, що всі проблеми, пов'язані з правовим регулюванням, повинні вирішуватися цілісно. Встановлено, що пріоритетним напрямом державної освітньої політики є формування механізму державного управління якістю освіти, а ефективне управління навчальним закладом має бути спрямоване на забезпечення якості освіти та результату, який відповідає потребам учасників освітнього процесу та суспільства.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення системи управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища, що дасть змогу стимулювати інноваційну та освітню діяльність та підвищити рівень надання освітніх послуг населенню і покращити поточну якість вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Shoakhmedova N.X., Khashimova D. Pa., Belalova G.A. Digitalization of the economy during a pandemic: accelerating the pace of development. *Journal of Critical Reviews*, 2020, 7 (15), 2491-2498. URL: doi:10.31838/jcr.07.15.333 (дата звернення 21.06.2021).
2. Тюкавкин Н. М. Цифровизация образовательных процессов в вузах. *Эксперт: теория и практика*. 2019. № 1 (1). 35–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnyh-protsessov-v-vuzah> (дата звернення 21.06.2021).
3. Singareddy R. R. R., Ranjan P., Balamurugan A., Shabana C. Financial inclusion remodeling: Including the excluded masses. *Space and Culture, India*, 2019, 6(5), 178-188. URL: <http://doi.org/10.20896/SACI.V6I5.375> (дата звернення 21.06.2021).
4. Vasilev V.L., Gapsalamov A.R., Akhmetshin E., Bochkareva T., Yumashev A., Anisimova T. Digitalization peculiarities of organizations: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability*, 2020, Issues, 7, 3173–3190.
5. Brennen, S., Kreiss, D. Digitalization and Digitization. 2014. URL: culturedigitally.org (дата звернення 21.06.2021).
6. Digital McKinsey. The rise of Digital Challengers. How digitization can become the next growth engine for Central and Eastern Europe. 2018. URL: <https://digitalchallengers.mckinsey.com/> (дата звернення 21.06.2021).
7. Asian Development Bank, Asian Economic Integration Report 2019/2020: Demographic Change, Productivity, and the Role of Technology, ADB, Manila, 2019.
8. The Commonwealth. The State of the Digital Economy in the Commonwealth. 2020. URL: https://thecommonwealth.org/sites/default/files/inline/Digital%20Connectivity%20Report_low%20res_.pdf (дата звернення 21.06.2021).
9. Govindasamy M.K., Kwe N.M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 2020, 5(2), 93–112.
10. Kupriyanovskij V. P., Sinyagov S. A., Namiot D. E., Dobrynin A. P., Hernyh C., Yu K. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4(4).
11. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> (дата звернення 21.06.2021).
12. Freitas S.I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 2015, 46(3), 455–471.
13. Ohlin C. Information and communication technology in a global world. *Research in Social Sciences & Technology*, 2019, 4(2), 41–57. URL: <https://doi.org/10.46303/ressat.04.02.4> (дата звернення 21.06.2021).
14. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021, 8(1), 226–238. URL: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> (дата звернення 21.06.2021).
15. Martin W., Gersick A., Nudell H., Culp K. M. An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York. 2002. URL: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report (дата звернення 21.06.2021).
16. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L. et al. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. 2020. vol. 25. pp. 583–609. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4> (дата звернення 21.06.2021).

17. Stensaker B. Quality assurance and the battle for legitimacy – discourses, disputes and dependencies, *Higher Education Evaluation and Development*, 2018, vol. 12 (3\2), pp. 54-62. URL: <https://doi.org/10.1108/HEED-10-2018-0024> (дата звернення 21.06.2021).

18. Kalashnikova T., Salun M., Katan L., Marenych T. Edu-business: prerequisites for commercial quality management in Ukrainian higher education, *International Journal for Quality Research*, 2020, vol. 14(4), pp. 1235–1244. URL: DOI: 10.24874/IJQR14.04-16 (дата звернення 21.06.2021).

19. Про Державний бюджет України на 2020 рік : Закон України від 13.04.2020 № 553-IX // Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/294-20#Text> (дата звернення 21.06.2021).

20. Khturova V., Topenko Ju. The reform of higher education in Ukraine in the context of European Integration. В Міжнародна науково-практична конференція Ефективність організаційно - економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України. *Вісник КНУТД. Серія «Економічні науки»*. 2015. С. 115–123.

21. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 21.06.2021).

22. Ажажа М. А. Напрями державного управління модернізацією освіти в контексті євроінтеграції України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 8. С. 94–99.

23. Модернізація державного управління та європейська інтеграція України: наук. доп. / Авт. кол.: Ю.В. Ковбасюк, К.О. Ващенко, Ю.П. Сурмін та ін.; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. Ю.В. Ковбасюка. К.: НАДУ, 2013. 120 с.

REFERENCES

1. Shoakhmedova N.X., Khashimova D.Pa., Belalova G.A. Digitalization of the economy during a pandemic: accelerating the pace of development. *Journal of Critical Reviews*, 2020 року, 7 (15), 2491–2498. URL: doi: 10.31838 / jcr.07.15.333 [in English].

2. Tiukavkin N.M. Tsyfrovyzatsyia osvitynikh protsesiv v vuzakh. [Digitalization of educational processes in universities]. *Ekspert: teoriia i praktyka*. 2019. №1 (1). 35-41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnyh-protsesov-v-vuzah> [in Russian].

3. Singareddy R. R. R., Ranjan P., Balamurugan A., Shabana C. Financial inclusion remodeling: Including the excluded masses. *Space and Culture, India*, 2019, 6 (5), 178-188. URL: <http://doi.org/10.20896/SACI.V6I5.375> [in English].

4. Vasilev V.L., Gapsalamov A.R., Akhmetshin E., Bochkareva T., Yumashev A., Anisimova T. Digitalization peculiarities of organizations: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability*, 2020 року, Issues, 7, 3173-3190 [in English].

5. Brennen, S., Kreiss, D. Digitalization and Digitization. 2014. URL: culturedigitally.org [in English].

6. Digital McKinsey. The rise of Digital Challengers. How digitization can become the next growth engine for Central and Eastern Europe. 2018. URL: <https://digitalchallengers.mckinsey.com/> [in English].

7. Asian Development Bank, Asian Economic Integration Report 2019/2020: Demographic Change, Productivity, and the Role of Technology, ADB, Manila, 2019 [in English].

8. The Commonwealth. The State of the Digital Economy in the Commonwealth. 2020. URL: https://thecommonwealth.org/sites/default/files/inline/Digital%20Connectivity%20Report_low%20res_.pdf [in English].

9. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 2020 року, 5 (2), 93–112 [in English].

10. Kupriyanovskij V. P., Sinyagov S. A., Namiot D. E., Dobrynin A. P., Herynh C., Yu K. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4 (4) [in English].

11. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> [in English].

12. Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 2015-го, 46 (3), 455–471 [in English].

13. Ohlin C. Information and communication technology in a global world. *Research in Social Sciences & Technology*, 2019, 4 (2), 41–57. URL: <https://doi.org/10.46303/ressat.04.02.4> [in English].

14. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teachers Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021, 8 (1), 226-238. URL: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> [in English].

15. Martin W., Gersick A., Nudell H., Culp K. M. An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York. 2002. URL: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report [in English].

16. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L. et al. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. 2020. vol. 25. pp. 583–609. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4> [in English].

17. Stensaker B. Quality assurance and the battle for legitimacy - discourses, disputes and dependencies, *Higher Education Evaluation and Development*, 2018, vol. 12 (3 \ 2), pp. 54-62. URL: <https://doi.org/10.1108/HEED-10-2018-0024> [in English].

18. Kalashnikova T., Salun M., Katan L., Marenych T. Edu-business: prerequisites for commercial quality management in Ukrainian higher education, *International Journal for Quality Research*, 2020 року, vol. 14 (4), pp. 1235–1244. URL: DOI: 10.24874 / IJQR14.04-16 [in English].

-
19. Pro Derzhavnyi biudzheth Ukrainy na 2020 rik: Zakon Ukrainy vid 13.04.2020 № 553-IX // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/294-20#Text> [in Ukrainian].
20. Khmurova V., Topenko Ju. The reform of higher education in Ukraine in the context of European Integration. V Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia Efektyvnist orhanizatsiino - ekonomichnoho mekhanizmu innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy. Visnyk KNUTD. Seriia «Ekonomichni nauky». 2015. S. 115–123 [in English].
21. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
22. Azhazha M.A. Napriamy derzhavnoho upravlinnia modernizatsiieiu osvity v konteksti yevrointehratsii Ukrainy. [Directions of public administration of modernization of education in the context of European integration of Ukraine]. Investytsii: praktyka ta dosvid. 2018. № 8. pp. 94-99 [in Ukrainian].
23. Modernizatsiia derzhavnoho upravlinnia ta yevropeiska intehratsiia Ukrainy. [Modernization of public administration and European integration of Ukraine]. nauk. dop. / Avt. kol. : Yu.V. Kovbasiuk, K.O. Vashchenko, Yu.P. Surmin ta in. ; za zah. red. d-ra nauk z derzh. upr., prof. Yu.V. Kovbasiuka. K. : NADU, 2013. 120 s. [in Ukrainian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-41>

Галина МАЦЮК,

orcid.org/0000-0002-8857-1857

викладач кафедри української та іноземних мов

Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

(Тернопіль, Україна) galuna.matsiuk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті досліджено формування навичок монологічного мовлення іноземних студентів на заняттях української мови як іноземної, оскільки саме основу мовленнєвої компетенції формує здатність комуніканта правильно будувати монологічне мовлення. Тому формування навичок, вдосконалення і розвиток монологічного мовлення іноземних студентів посідає чи не найважливіше місце на заняттях української мови як іноземної. Визначено зміст понять: «монологічне мовлення», «компетентність у монологічному мовленні». Досліджено етапи формування монологічного мовлення в іноземних студентів на заняттях української мови як іноземної. Акцентовано на завданнях, які вирішуються на кожному з цих етапів. Вказано, що кожен етап охоплює новий рівень висловлювання іноземних студентів, що формує зростання обсягу зразків мовлення, якими вони оперують. Зазначено, що формування монологічного мовлення українською мовою складає певні труднощі для іноземних студентів, тому що характеризується розгорнутістю та різноструктурністю фраз, а також зв'язністю, що передбачає володіння мовними засобами. Розглянуто основні види монологічного мовлення залежно від комунікативної функції, а також характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями. Подані основні показники сформованості загального вміння укладати зв'язне монологічне висловлювання. Дійшли висновку, що підготовка іноземних студентів до монологічного мовлення на заняттях з української мови як іноземної є спеціальною задачею формування в іноземних студентів умінь правильно, логічно будувати зв'язне висловлювання українською мовою, яка вирішується викладачем на різних етапах навчання із застосуванням комплексів вправ для навчання цього виду мовлення. Формування навичок монологічного мовлення іноземців неможливе без урахування вимог комунікативного підходу в навчанні спілкування.

Ключові слова: монологічне мовлення, монолог, монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування, українська мова як іноземна.

Halyna MATSIUK,

orcid.org/0000-0002-8857-1857

Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign languages

Ternopil Ivan Puluj National Technical University

(Ternopil, Ukraine) galuna.matsiuk@gmail.com

FORMATION OF MONOLOGUE SPEAKING SKILLS DURING THE CLASSES OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The formation of monologue speaking skills of foreign students during the classes of Ukrainian language as a foreign language is considered, because the basis of speaking competence is formed by the ability of the communicator to build monologue speech correctly. Therefore, the formation of skills, improvement and development of monologue speaking for foreign students occupies almost the most important place during the classes of Ukrainian language as a foreign language. The meanings of the concepts: "monologue speaking", "competence in monologue speaking" are defined. The stages of formation of monologue speaking of foreign students during the classes of Ukrainian language as a foreign language are investigated. Emphasis is placed on the tasks to be solved at each of these stages. It is stated that each stage covers a new level of utterances for foreign students, which results in the increase of the amount of speech samples they operate with. It is noted that the formation of monologue speaking in Ukrainian language poses certain difficulties for foreign students, as it is characterized by the diversity of phrases, as well as coherence, which involves proficiency in the language tools use. The main types of monologue speaking depending on the communicative function, as well as the nature of logical-syntactic connections between sentences are considered. The main indicators of the formation of general ability to make a coherent monologue are given. It is concluded that foreign students training in monologue speaking in Ukrainian as a foreign language is a special task, which is solved by the teacher at different stages of learning using the sets of exercises for training this type of speaking. The formation of skills of monologue speech of foreigners is impossible without taking into account the requirements of the communicative approach in teaching communication.

Key words: monologue speaking, monologue, monologue-description, monologue-story, monologue-reasoning, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. Під час вивчення української мови як іноземної на заняттях з іноземними студентами, розвиток такого виду мовленнєвої діяльності як монологічне мовлення є надзвичайно важливим для досягнення певного рівня мовленнєвої компетенції. Розвиток мовленнєвих навичок та вмінь має особливості, які визначаються певними умовами навчання. Однією з найважливіших практичних цілей навчання української мови як іноземної є потреба навчити іноземців висловлювати свої думки в монологічній формі. Монологічне мовлення функціонує як безперервне висловлювання особи, яке адресоване до одного чи кількох співрозмовників (слухачів), метою якого є необхідність вплинути на них, у чомусь їх переконати. Для монологічного мовлення характерна контекстуальність, оскільки воно повинно бути зрозумілим само собою. Якщо у діалозі щось може бути зрозумілим із ситуації, то у монолозі повинно бути сказано все. Побудова монологічного мовлення передбачає планування та «програмування» не лише одного висловлювання чи речення (як у діалогічному мовленні), а всього повідомлення, що активізує діяльність тільки одного комуніканта. Тому навчання монологічного мовлення є складним процесом, що потребує розвитку творчого й ситуативного мислення іноземних студентів на заняттях української мови як іноземної.

Аналіз досліджень. У науково-методичній літературі проблема навчання монологічного мовлення посідає головне місце й представлена роботами значної кількості педагогів-дослідників, серед яких: І. Бім, О. Вишневський, С. Захарова, Г. Зимина, І. Зимня, Т. Олійник, К. Онищенко, Ю. Пасов, Г. Рогова, В. Скалкіна, Н. Склярєнко та інші.

Чимало робіт розкривають особливості монологічного мовлення, читання та письма як взаємопов'язані процеси (Н. Кузнецова, Б. Кукса, О. Мельник та інші), аспекти методики навчання монологічного мовлення іноземною мовою в школі (А. Вейзе, Л. Лазаркевич та інші), функціональні типи монологічних висловлювань (А. Артикбаєва, Н. Долгалова, М. Калнінь, О. Нечаєва та інші), лінгвістичну характеристику монологічного висловлювання (А. Алхазішвілі та інші).

Значну кількість досліджень щодо формування мовленнєвої компетентності представлено в монографічних працях та науково-методичних журналах українськими науковцями: З. Бакум, А. Богуш, В. Борисенко, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Т. Донченко, О. Копусь, С. Мартиненко, Л. Мацько, О. Любашенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та інші.

Мета статті – дослідити формування навичок монологічного мовлення іноземних студентів на заняттях української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. До найважливіших умов, що складають основу мовленнєвої компетенції іноземного студента, належить здатність правильно будувати монологічне мовлення. Тому формування навичок, вдосконалення й розвиток монологічного мовлення іноземних студентів посідає чи не найважливіше місце під час вивчення української мови як іноземної.

Монолог (грецьк. *monos* – один і *logos* – слово, мовлення) – мова однієї людини, скерована на саму себе. Він не передбачає безпосереднього відшукування на чиюсь мову, що відрізняє його від діалогу (Баркасі та інші, 2017: 40); усне або писемне розгорнуте мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресоване або самому собі, або іншим особам (Шульжук, 2004: 372); особлива форма побудови усного чи писемного мовлення, яка становить розгорнуте висловлення однієї особи, звернене до самої себе або до глядача (у спектаклі, фільмі) і, на відміну від діалогу, не розраховане на безпосередню реакцію іншої особи (чи осіб) (Ганич, Олійник, 1985: 135).

Монологічне мовлення – процес тривалого, послідовного, зв'язного викладу думок. Монологічна мова є усним висловлюванням однієї людини з метою повідомлення інформації, впливу чи спонукання до дії, яке обдумується раніше (Склярєнко та інші, 1988).

Монологічне мовлення – вид мовленнєвої діяльності за характером участі мовця й адресата в ситуації мовленнєвого спілкування. У монологічному мовленні активним є мовець. Адресат може не брати безпосередньої участі в мовленнєвому акті: він може бути віддаленим у просторі й часі. Його реакція на мовлення мовця не передбачена цією формою мовлення. У монологічному мовленні мовець постає розпорядником мовних засобів, їхнім вибором, поєднанням (Загнітко, 2012).

Монологічне мовлення – розгорнуте висловлювання однієї особи, що складається з низки висловів, між якими є логічний і лінгвістичний зв'язки. (Скалкін, 1983: с. 36).

Проте в методичній літературі існує думка, що в процесі природного мовного спілкування немає як «чистого» монологу, так і «чистого» діалогу, вони функціонують у взаємодії. Наприклад, І. Зимня подає монолог як частину діалогу, що завжди припускає наявність співрозмовника (Зимня, 1991).

Компетентність у монологічному мовленні – це здатність усно реалізувати мовленнєву комунікацію в монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання (Методичні рекомендації, 2016: 4). Формування компетентності в монологічному мовленні передбачає уміння іноземних студентів планувати, реалізувати та корегувати свою комунікативну поведінку під час утворення та видозмінювання українського мовлення в різних типах монологічних висловлювань згідно з конкретною ситуацією спілкування, мовленнєвого завдання та комунікативного наміру, а також правил спілкування в національно-культурній спільноті.

Монологічне мовлення характеризується безперервністю, композиційною складністю, завершеністю думки, логікою та послідовністю в поданні змісту монологу. З мовної точки зору – структурною завершеністю речень, постановкою правильного логічного наголосу у фразах, дотриманням граматичних правил, відносно повнотою висловлювання, розгорнутими та різними за структурою реченнями, складним синтаксисом, а також володіння мовними засобами для зв'язності тексту. Тому формування монологічного мовлення українською мовою складає певні труднощі для іноземних студентів. Значна роль у навчанні монологічного мовлення відводиться створенню мотивів та умов, що дають студентам можливість проявляти пізнавальну активність та бажання реально використовувати знання, уміння й навички. Стимулювання інтересів та мотивації у вивченні української мови як іноземної є однією з проблем занять з іноземцями. Тому на заняттях використовуються різні прийоми, методи, системи вправ для навчання монологічного мовлення.

У методиці вивчення іноземних мов виділяють три етапи формування монологічного мовлення на основі рівня висловлювання тих, хто вивчає мову. Кожен етап навчання монологічного мовлення охоплює нову якість висловлювання іноземних студентів, що формує зростання обсягу зразків мовлення, якими вони оперують.

На першому етапі на заняттях з іноземними студентами об'єднують прості короткі конструкції в цілісну структуру (понадфразову єдність). Наприклад, вивчаючи тему «Погода», кожен студент доповнює запропоноване викладачем висловлювання «Сьогодні тепло» такими фразами: «Світить сонце» «Небо безхмарне», «Небо голубе», «Вранці падав дощ», «На вулиці 25 градусів» та інші, які утворюють невеличкий текст на задану тему. Опрацьовуючи тему «Місто, в якому я живу» студенти, доповнюючи запропоновану їм

фразу «Я живу в Тернополі» пропонують такі конструкції: «Місто знаходиться на заході країни», «Розташоване на березі річки Серет», «Тернопіль заснував Ян Тарнавський в 1540 році», «Головна вулиця – Руська» і так далі. У цьому процесі викладач лише пропонує тему висловлювання, студенти самостійно будують речення. Завдання першого етапу – засвоїти й закріпити мовний матеріал теми, на його основі навчитися формулювати завершену думку, об'єднуючи декілька фраз.

На другому етапі навчання монологічного мовлення реалізується на основі використання опорних конструкцій різних типів: зображальних, вербальних чи комбінованих. Завдання цього етапу – навчити іноземних студентів, дотримуючись логічного зв'язку речень, переходити від одного мовленнєвого зразка до іншого, оскільки кожне наступне речення має доповнювати, пояснювати чи уточнювати попереднє.

У формуванні монологічного мовлення на заняттях послуговуємося ефективними вербальними опорними конструкціями – логіко-структурними схемами, які забезпечують послідовність та зв'язність висловлювань, ілюстрованими невербальними опорами, які тільки підказують тематику, певний зміст та послідовність висловлювання, чи змішаними вербально-зображальними опорними конструкціями (схематичний план міста з назвами певних місць, ментальні карти та інше). Наприклад, розповідь про себе чи своїх друзів, студенти будують на основі такої часткової (неповної) вербальної опори у вигляді підстановчої таблиці відкритого типу:

1. - Мене звати ...
- Я з ...
- Мені ... рік (роки, років).
- Я живу в ...
- Я навчаюся в ...
2. - Його / її звати
- Він / вона з
- Йому / їй ... рік (роки, років).
- Він / вона живе в
- Він / вона навчається в

Вивчаючи тему «Сім'я, родина», використовуємо опорну таблицю, за якою студенти описують членів своєї сім'ї чи родини (див. табл. 1).

Використання такої таблиці забезпечує логічний зв'язок речень, їхню граматичну правильність (мого тата, але мою маму; 50 років, але 51 рік, 52 роки; він лікар, але вона лікарка та інші), відповідний вибір усіх потрібних мовних засобів для побудови власного висловлювання.

Часто студентам пропонуються підстановчі таблиці відкритого типу. Наприклад,

Таблиця 1

1. Мого	тата брата діда дядька	звати	...
Мою	я маму сестру бабусю тітку		
2. Йому	...	рік / роки / років.	
3 Він	лікар. учитель. механік. ...		
Вона	лікарка. учителька. домогосподарка.		
4 Він	любить	читати книжки. дивитися фільми. співати. готувати їсти. подорожувати.	
Вона			

Пори року

У році є ... пори року: весна, ..., ... і ...

Кожна пора ... триває ... місяці і красива по-своєму. Весною природа ... На деревах появляються ... листя, птахи повертаються з ... країн. Небо стає ... Усе починає цвісти. Говорять, що весна – це ... пора року.

Після весни приходить літо. Літо – також ... пора року. Влітку тепло, особливо у червні та липні. Дні стають ..., а ночі коротші. Можна ходити у ліс, купатися, загоряти на ... Це час літніх канікул та подорожей. Люди ... місто, їдуть у гори, на берег ... чи у село.

Після літа приходить ... Дні зменшуються, а ночі стають ... Листя жовтіє і ... з дерев. Часто ... дощ, дме вітер.

Після осені приходить ... Взимку холодно, бере мороз, падає ... Дні стають дуже ... Люди ... одягаються.

Усі пори року приносять радість ...

На цьому етапі використовуються завдання, наприклад, побудувати монологічне висловлювання, послуговуючись запропонованим планом, ключовими словами, зображальними опорами (малюнками); конкретизація та уточнення сказаного (вправи на завершення чи придумування початку) та інші. Слід зазначити, що в ролі ключових слів найбільш ефективними є дієслова в потрібній формі відповідно до тексту. Якщо дієслово вимагає прийменникового керування, відповідний прийменник подається в опорі. Усі

опорні дієслова відображають послідовність розвитку дії в монологі.

На третьому етапі навчання монологічного мовлення студенти навчаються створювати монологічні висловлювання текстового рівня, що відповідають певному рівню володіння українською мовою як іноземною. Для цього етапу характерними є розвиток умінь виражати своє ставлення до подій та фактів, про які розповідає студент, висловлювати критичну оцінку, доводити правильність своїх думок, використання у висловлюванні елементів розмірковування, аргументів тощо. Слід зазначити, що на цьому етапі формування монологічного мовлення опорні конструкції не використовуються. Головне завдання третього етапу – навчити іноземних студентів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних типів. На занятті можна запропонувати погодитися чи не погодитися з твердженнями, обґрунтувавши свою думку, запропонованими викладачем. Наприклад, «Тернопіль – місто молоді», «Сноубординг – найбільш захопливий вид спорту», «Зима – найкраща пора року», «Книга – найкращий подарунок» та інші. Для роботи вдома можна запропонувати такі теми для розкриття: «Переваги та недоліки життя в місті та в селі», «Країна моєї мрії», «Забруднення довкілля», «Еко туризм» та інші.

Будуючи тексти, студенти вчать розвивати думку, передавати її засобами української мови, обґрунтовувати правильність своїх тверджень.

Основними видами монологічного мовлення залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями є опис, розповідь і роздум (міркування). Монолог-опис може бути конкретним і узагальненим, містити перерахування ознак і властивостей, описувати людину, природу, погоду, певні предмети тощо. Студенти навчаються оперувати цим типом мовлення під час вивчення тем: «Сім'я», «Погода», «Житло», «Місто» та інші. Монолог-розповідь є динамічним типом представлення розвитку подій, пригод, дій чи станів. Практикується студентами під час виконання завдань розповіді про себе і свою сім'ю, рідне місто, країну, плани на майбутнє та інше, висловлюючи свою думку. Монолог-міркування ведеться з метою дати обґрунтування дій, виявити їх причинний зв'язок, погодитися з тезою або обґрунтовано заперечити її. Завдання, які можуть виконуватися: переконати співрозмовника, навести докази «за» чи «проти» певної думки, спонукати співрозмовника до визначених дій.

Науковці виділяють два типи монологічного висловлювання: непідготовлене (подається відразу після одержання комунікативного завдання) і заздалегідь підготовлене. Звичайно, на початковому етапі навчання використовується тільки непідготовлене монологічне мовлення, яке переважає і на другому, на третьому етапі використовуються обидва види монологічного мовлення. Висловлювання студентів про себе, сім'ю, своє місто, країну належать до непідготовленого монологічного типу, оскільки їм не потрібно підшукувати інформацію. Вправи, які використовуються на першому та другому етапах навчання монологічного мовлення, готують студентів до побудови висловлювань такого

типу. Висловлювання, наприклад, на суспільно-політичну чи країнознавчу тематику потребують попередньої підготовки студентів-іноземців і практикуються на третьому етапі навчання монологічного мовлення.

У методичній літературі (Скляренко та інші, 1988) виділяють наступні основні показники сформованості загального вміння укладати зв'язне монологічне висловлювання: уміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, використовуючи певну логічну схему, наприклад: Хто це? Який він? Що робить? Де робить? Як робить? та інші; уміння досить повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації; уміння правильно, відповідно до принципу комунікативної достатності, сформулювати своє висловлювання мовними засобами мови, яку вивчають; уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми; уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію; уміння залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи й поглиблюючи її, комбінуючи й варіюючи матеріал за формою та за змістом.

Висновки. Навчання монологічного мовлення на заняттях української мови як іноземної – послідовна робота формування в іноземних студентів умінь правильно, логічно будувати зв'язне висловлювання українською мовою з використанням на заняттях прийомів, методів, комплексу вправ, які сприяють розвитку комунікативних компетенцій студентів. Навчання монологічного мовлення (як і діалогічного) іноземців неможливе без урахування вимог комунікативного підходу в навчанні спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баркасі В. В., Каленюк С. О., Коваленко О. В. Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів. Миколаїв, 2017. 192 с.
2. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
3. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Донецьк, 2012. 350 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
5. Методичні рекомендації до навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів технічних університетів / Ставицька І. В. та ін. Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 67 с.
6. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. Василика М. А. Москва, 2005. 615 с.
7. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. Киев : Радянська школа, 1983. 119 с.
8. Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. Киев, 1988. 150 с.
9. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 408 с.

REFERENCES

1. Barkasi V. V., Kaleniuk S. O., Kovalenko O. V. Slovnyk linhvistychnykh terminiv dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv [Dictionary of linguistic terms for students of philological faculties]. Mykolaiv, 2017. 192 p. [in Ukrainian].
2. Hanych D. I., Oliinyk I. S. Slovnyk linhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1985. 360 p. [in Ukrainian].
3. Zahnitko A. Slovnyk suchasnoi linhvistyky : poniattia i terminy [Dictionary of modern linguistics: concepts and terms]. Donetsk, 2012. 350 p. [in Ukrainian].
4. Zimnyaya I. A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazyikam [Psychology of teaching foreign languages]. Moskva : Prosveshchenye, 1991. 222 p. [in Russian].
5. Metodychni rekomendatsii do navchannia inshomovnoho profesiino oriantovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh universytetiv / Stavytska I. V. ta in. [Methodical recommendations for teaching foreign language professionally oriented monologue speech to students of technical universities]. Kyiv : NTUU «KPI», 2016. 67 p. [in Ukrainian].
6. Osnovy teorii kommunikatsii: uchebnyk / pod red. Vasilika M. A. Moskva, 2005. 615 p. [in Russian].
7. Skalkin V. L. Obuchenie monologicheskomu vyiskazyvaniyu [Monologue teaching]. Kiev : Radyanska shkola, 1983. 119 p. [in Russian].
8. Sklyarenko N. K., Onischenko E. I., Zaharova S. L. Obuchenie rechevoy deyatel'nosti na angliyskom yazyike v shkole [Teaching speech activity in English at school]. Kiev, 1988. 150 p. [in Russian].
9. Shulzhuk K. F. Syntaksys ukrainskoi movy [Syntax of the Ukrainian language]. Kyiv : VTs «Akademiia», 2004. 408 p. [in Ukrainian].

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-42>

Людмила НЕСТЕРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2131-1329

кандидат наук з державного управління, доцент,

доцент кафедри англійської мови

факультету гуманітарних наук

Національного університету «Києво-Могилянська академія»

(Київ, Україна) *l.nesterenko@ukma.edu.ua*

Олена КУЧЕРОВА,

orcid.org/0000-0003-2350-2399

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови

факультету гуманітарних наук

Національного університету «Києво-Могилянська академія»

(Київ, Україна) *o.kucheroval@ukma.edu.ua*

ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено визначенню компонентів комунікативної компетентності викладачів ВНЗ. У статті комунікативна компетентність науково-педагогічних працівників розглядається як один із інструментів, який одночасно можна використати як для аналізу ефективності професійної діяльності викладачів ВНЗ зокрема, так і для вдосконалення якості освіти в цілому. У статті наведені найбільш поширені типи комунікативних взаємодій у системі вищої освіти (вертикальні, горизонтальні, формальні, неформальні, контрольовані, неконтрольовані). Запропоновано визначення комунікативної компетентності викладача ВНЗ. Визначено, що комунікативна компетентність викладача ВНЗ є унікальним соціально-психологічним механізмом, що забезпечує створення умов для ефективної комунікації з іншими учасниками освітніх взаємодій у системі вищої освіти та виступає ефективним інструментом для успішної адаптації до швидкозмінного освітнього середовища, що забезпечує можливість ефективної взаємодії в системі вищої освіти. Доведено, що науково-педагогічний працівник із високим рівнем комунікативної компетентності має добре сформовані навички активного слухання, вміння встановлювати зворотній зв'язок та високий рівень емпатії. Проаналізовано вплив комунікативної компетентності викладача ВНЗ на якість побудови стосунків між учасниками освітніх взаємодій. На основі різноманітних типів комунікації у вищих навчальних закладах визначені та охарактеризовані основні компоненти комунікативної компетентності викладача ВНЗ. До основних компонентів комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника віднесено: навички активного слухання, емпатію, навички самоконтролю та самовдосконалення, зворотній зв'язок, саморегуляцію тощо. Основні передумови реалізації комунікативної компетентності у професійній діяльності науково-педагогічних працівників також окреслено (соціально-психологічні та когнітивно-контекстуальні) та охарактеризовано в даній роботі.

Ключові слова: комунікативна компетентність, компоненти комунікативної компетентності, викладач ВНЗ, активне слухання, емпатія, зворотній зв'язок, якість освіти.

Lyudmila NESTERENKO,

orcid.org/0000-0003-2131-1329

Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor,

Associate Professor at the English Language Department

of the Faculty of Humanities

National University of Kyiv-Mohyla Academy

(Kyiv, Ukraine) *l.nesterenko@ukma.edu.ua*

Olena KUCHEROVA,

orcid.org/0000-0003-2350-2399

Candidate of Sciences in Philology,

Associate Professor at the English Language Department

of the Faculty of Humanities

National University of Kyiv-Mohyla Academy

(Kyiv, Ukraine) *o.kucheroval@ukma.edu.ua*

UNIVERSITY TEACHERS COMMUNICATIVE COMPETENCE COMPONENTS DEFINITION

The article is devoted to the definition of the components of the communicative competence of the University teachers. The communicative competence is viewed in the article as one of the instruments that can be used to measure the effectiveness of the University teacher professional activities in particular as well as the instrument that can be used to improve the quality of education in general. The most wide-spread types of the communication in the educational environment (vertical, horizontal, formal, informal, controllable, uncontrollable) are provided in the article. The definition of the communicative competence of the University teacher is given in the article. It is stated that the communicative competence of the University teacher is the unique social and psychological mechanism that lets the University teacher to create conditions to sustain communication with other participants of the educational interactions. It is also stated that communicative competence of the University teacher is the efficient tool that helps the University teacher to adapt productively to the educational environment and that it is the main prerequisite of the successful interactions with other participants of the educational processes. Taking into account the types of the communication in the educational institution as well as the content of the communicative competence, the main components of the communicative competence of the University teacher are highlighted in the article (skills of the active listening, empathy, skills of self-control, self-development and self-management, feedback, etc). The interconnection between the communicative competence of the University teacher and the quality of education is highlighted. The main prerequisites of the communicative competence realization (social and psychological as well as cognitive and contextual) are also studied in the article.

Key words: *communicative competence, communicative competence components, University teacher, active listening, empathy, feedback, quality of education.*

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми забезпечення якості системи вищої освіти потребує спеціального вивчення цілого комплексу психологічних факторів, які безпосередньо впливають на якість реалізації завдань системи вищої освіти та в перспективі можуть служити факторами оптимізації та вдосконалення професійної діяльності осіб, задіяних у системі вищої освіти в Україні. Дедалі більше зростає роль комунікативної компетентності учасників освітніх взаємодій у системі вищої освіти, адже саме комунікація є одним із важливих психологічних компонентів викладацької майстерності, і саме через здійснення комунікації реалізуються основні етапи освітньої діяльності. Відповідно, навички комунікативної компетентності та шляхи її подальшого вдосконалення стають важливим стратегічним ресурсом, відсутність якого призводить до суттєвих якісних втрат в освітньому процесі.

Підтвердженням наведеної вище тези є той факт, що в новому Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», 2021: 4), затвердженому 23 березня 2021 року, визначено, що комунікативна компетентність та здатність проявляти емпатію є важливими характеристиками загальної професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. При цьому беззаперечною є теза про те, що якість інших компетентностей визначена у Професійному стандарті (Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», 2021: 4), адже здатність мотивувати людей та рухатися до нової мети, здатність проявляти толерантність та повагу до

культурної різноманітності, здатність діяти соціально відповідально та свідомо значною мірою детерміновані рівнем сформованості саме комунікативної компетентності чи окремих її елементів.

Аналіз досліджень. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що феномен комунікації завжди перебував у полі зору таких дослідників у галузі психології управління, соціальної психології та педагогіки, як: А. Богущ (Bogush, 2021) С. Деркач (Derkach, 2021), Т. Децюк (Detsiuk, 2020), О. С. Виханський (Виханський, 1998), Т. Капелюшна (Kapelushna, 2021), О. Г. Кісельова (Kiseliova, 2021) А. Колісніченко (Kolisnichenko, 2021), Д. Майерс (Майерс, 2004), В. К. Майборода (Майборода, 2016), В. В. Москаленко (Москаленко, 2008) та Г. С. Никифоров (Никифоров, 2004).

Огляд літератури (Бодалев, 1995; Виханський, 1998; Карамушка, 2003; Орбан-Лембрик, 2002; Петровська, 1991; Ророва, 2021; Sandal, 2020) за темою дослідження свідчить, що найбільш поширеними є такі типи професійної комунікації в освітньому закладі:

- *вертикальна та горизонтальна комунікація:*
- *безпосередня та опосередкована комунікація:*
- *формальна та неформальна комунікація:*
- *керована та некерована комунікація:*
- *комунікація залежно від рівня міжособистісної взаємодії тощо.*

На основі аналізу вказаних вище типів комунікації можна зробити висновок, що найменш керованими та найбільш непередбачуваними під час здійснення професійної діяльності педагогами є безпосередні, неформальні та некеровані комунікації в системі вищої освіти. Тобто ті, завдяки яким учасники освітнього процесу отримують

найбільшу кількість інформації і на які доволі важко впливати з метою контролю якості професійної інформації, що отримується чи передається.

Системний аналіз літературних джерел (Бодальов, 1995; Майборода, 2016; Bogush, 2021; Detsiuk, 2020; Korolova, 2021; Popova, 2021; Sandal, 2020; Kholiavko, 2020) дозволяє зробити висновок про те, що акцент на вдосконаленні саме вербальних повідомлень може суттєво вдосконалити рівень комунікативної компетентності учасників освітніх взаємодій у системі вищої освіти. Адже ми можемо зробити припущення про те, що невербальні засоби комунікації набули великого значення через той факт, що культура усної комунікації достатньо не сформована. Чи, можливо, певною мірою втрачена, або ж структура професійної вербальної комунікації в організації не відповідає її цілям. І саме через це відбуваються значні втрати професійної інформації в системі вищої освіти під час її передачі від відправника отримувачу в усній формі.

Відтак необхідність науково-теоретичного обґрунтування основних компонентів комунікативної компетентності зумовлює актуальність даної статті.

Мета статті. Отже, метою написання даної статті є науково-теоретичне визначення основних компонентів комунікативної компетентності викладачів ВНЗ, а завданням – аналіз науково-теоретичних праць присвячених проблемі комунікативної компетентності з метою визначення її основних компонентів.

Для досягнення поставленої мети нами були визначені такі цілі:

1) проаналізувати основні особливості професійної комунікації науково-педагогічних працівників;

2) запропонувати визначення терміну «комунікативна компетентність викладача ВНЗ»;

3) визначити основні компоненти комунікативної компетентності викладача ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши різноманітні типи комунікації в системі вищої освіти (*вертикальну та горизонтальну комунікацію; безпосередню та опосередковану комунікацію; формальну та неформальну комунікацію; керовану та некеровану комунікацію; комунікацію залежно від рівня міжособистісної взаємодії, тощо*), ми дійшли висновку, що формальні та керовані комунікації мають менше якісних втрат під час передачі від адресанта до адресату порівняно з іншими видами комунікацій через те, що, по-перше, як правило, всі вони мають письмовий вигляд, а по-друге, їхній стиль є

суворо регламентованим, що унеможливує багатоваріантність тлумачень.

Аналіз здобутків психолінгвістики, яка вивчає вплив структури та організаційної побудови висловлювання (інформації) на кінцеве сприйняття інформації і оцінює ефективність мовленнєвого повідомлення (психологія мовленнєвих стереотипів, фактори селективності сприйняття інформації та ін.), дозволяє наблизитися до розуміння змісту комунікативної компетентності викладача ВЗО.

Так, наприклад, О. О. Леонт'єв (Леонт'єв, 2003) приходять до висновку, що мовленнєвий вплив є результатом трьох видів спілкування (за його власною класифікацією), а саме: *предметно-орієнтованого, особистісно-орієнтованого та соціально-орієнтованого*. Учений стверджує, що «комунікація – це, в першу чергу, не що інше, як спроба внесення корекції в світ співрозмовника...» (Леонт'єв, 2003: 272), яка стає можливою лише за умови існування подібного (схожого) існування реальності, і навпаки, єдність розуміння реальності та узгодженість спільних дій роблять можливими ефективну комунікацію.

Детальний науковий аналіз здобутків психолінгвістики дозволяє виділити декілька елементів, що впливають на формування комунікативної реальності. Це насамперед: індивідуальні характеристики, які є змінними, та незмінні – до яких відносять соціально-сформовані характеристики, що впливають на загальне сприйняття світу. До таких, наприклад, відносять «професійний образ світу», який є результатом залучення особисті до системи освіти та завдяки якому формується інваріантна картина світу, соціально та когнітивно адекватна для того, аби служити орієнтовною основою для ефективної діяльності особистості в ньому.

Отже, з одного боку, ступінь сформованості комунікативних навичок викладача ВНЗ значною мірою залежить від структури освітньої організації, від її цілей та потреб учасників освітніх взаємодій у професійній інформації, від їхньої готовності дотримуватись певних соціально-психологічних та когнітивно-контекстуальних вимог у процесі здійснення професійної комунікації, від готовності учасників комунікації бути «відкритими» до формування комунікативної компетентності. З іншого боку, рівень комунікативної компетентності викладача ВНЗ суттєво впливає на стан комунікативних навичок інших учасників освітнього процесу в системі вищої школи.

Також на основі здійсненого нами аналізу літературних джерел (Бодальов, 1995; Карамушка,

2003; Майборода, 2016; Орбан-Лембрик, 2002; Bogush, 2021; Detsiuk, 2020; Korolova, 2021; Popova, 2021; Sandal, 2020; Kholiavko, 2020) щодо особливостей комунікації між учасниками освітніх взаємодій ми можемо запропонувати таке визначення терміна «комунікативна компетентність викладача ВНЗ». Отже, *комунікативна компетентність викладача ВНЗ це – соціально-психологічний механізм та здатність викладача ВНЗ застосовувати певну сукупність знань, умінь та навичок для забезпечення ефективного спілкування, що формується у процесі безпосередньої взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та є результатом даних взаємодій. Водночас комунікативна компетентність виступає дієвим механізмом ефективною та продуктивною адаптації викладача ВНЗ до швидкозмінного оточуючого середовища, умовою повноцінної та успішної взаємодії особистості науково-педагогічного працівника з іншими учасниками освітнього процесу у ВНЗ та важливою передумовою забезпечення якості вищої освіти.*

На основі аналізу змісту комунікативної компетентності та комунікативних взаємодій у системі вищої освіти ми можемо сформулювати основні компоненти комунікативної компетентності викладача ВНЗ:

– вміння демонструвати увагу до партнера з комунікації, усвідомлювати не лише вербальні, а й невербальні елементи комунікації;

– можливість здійснювати постійний самоконтроль та своєю мовленнєвою й немовленнєвою поведінкою допомагати співрозмовнику зрозуміти себе;

– вміння використовувати мовленнєві засоби у відповідності до конкретного функціонального стилю, якого вимагає комунікативна ситуація, та володінням навичками передавати повідомлення за допомогою невербальних засобів комунікації тощо;

– намагання знайти в почутому корисну інформацію; концентруватися; фіксувати основні положення за допомогою письмового мовлення; утримуватися від порад та швидких висновків до серйозного осмислення комунікативного повідомлення; задавати уточнюючі запитання; формулювати висновки у внутрішньому мовленні; аналізувати невербальні сигнали комунікатора; аналізувати та оцінювати зміст повідомлення важливими факторами, що стимулюють розвиток зворотного зв'язку.

Найбільш яскраво дані компоненти себе маніфестують за умови дотримання викладачем ВНЗ *соціально-психологічних* (встановлення психо-

логічного контакту; атрактивність; виявлення партнерської позиції; виявлення емпатійності; щирість в спілкуванні) та *когнітивно-текстуальних* умов (поєднання теоретичних та емпіричних матеріалів у момент викладення власної позиції; використання раціональних та емоційних звернень до аудиторії; використання ефекту новизни; дотримання порядку подачі матеріалу; здійснення повторення найбільш важливого матеріалу). Оскільки за умови ефективного використання соціально-психологічних та когнітивно-текстуальних рекомендацій досягається найбільш оптимальний результат комунікації.

Висновки. Отже, в даній статті були проаналізовані основні особливості комунікації науково-педагогічними працівниками в системі освіти. На основі здійсненого аналізу науково-теоретично обґрунтовано, що комунікативна компетентність може виступати інтегральним показником рівня сформованості загальної професійної компетентності науково-педагогічного працівника та одночасно тим компонентом у структурі, що за умови удосконалення сприятиме подальшому професійному розвитку викладача ВНЗ, що безпосередньо позначатиметься на якості освіти.

Також нами визначені основні компоненти комунікативної компетентності викладача ВНЗ (вміння демонструвати увагу до партнера з комунікації, усвідомлювати не лише вербальні, а й невербальні елементи комунікації; самоконтроль; вміння використовувати мовленнєві засоби у відповідності до конкретного функціонального стилю, якого вимагає комунікативна ситуація та володінням навичками передавати повідомлення за допомогою невербальних засобів комунікації тощо; намагання знайти в почутому корисну інформацію; фіксувати основні положення за допомогою письмового мовлення; утримуватися від порад та швидких висновків до серйозного осмислення комунікативного повідомлення; задавати уточнюючі запитання; формулювати висновки у внутрішньому мовленні; аналізувати невербальні сигнали комунікатора; аналізувати та оцінювати зміст повідомлення важливими факторами, що стимулюють розвиток зворотного зв'язку) та описано, яким чином відбувається реалізація даних компонентів у процесі здійснення викладачем ВНЗ професійної діяльності (у процесі поєднання соціально-психологічних та когнітивно-контекстуальних умов).

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у визначенні пріоритетних шляхів вдосконалення основних компонентів комунікативної компетентності викладача ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. Москва : ГАРДАРИКА, 1998. 528 с.
3. Жуков Ю. М., Петровська Л. А., Растяйников П. В. Діагностика та розвиток компетентності в спілкуванні. Москва, 1991. 96 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Москва : Смысл; Санкт-Петербург: Лань, 2003. 287 с.
6. Майборода В. К., Нестеренко Л. О. Провідні умови розвитку психолого-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України (Наука і вища освіта) : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2013. № 2 (додаток). С. 165–174.
7. Майерс Д. Соціальна психологія. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 794 с.
8. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва, 1992. 702 с.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психології управління : монографія. Івано-Франківськ : «Плай», 2002. 426 с.
11. Коритнюк Р. С., Ніженківська І. В., Кісельова О. Г., Косяченко К. Л., Давтян Л. Л. Принципи і методологія сучасної андрагогічної моделі навчання дорослих. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2018. Вип. 29. С. 59–69. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8 (дата звернення: 12.07.2021).
12. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», затверджений 23 березня 2023 року. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyschoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення: 12.07.2021).
13. Психологія менеджмента : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 639 с.
14. Bogush A., Korolova T., Popova, O. Development of university students' linguocultural competence under conditions of coronavirus pandemic: Ukrainian dimension. *Advanced Education*. 2021(17). P. 103–117. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228611> (дата звернення: 12.07.2021).
15. Komar O., Kolisnichenko A., Derkach S., Kapeliushna T. Newly qualified foreign language teachers' adaptation in profession: challenges, problems, first achievements and further prospects. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 35–45. URL : <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228211> (дата звернення: 12.07.2021).
16. Sandal J.-U., Detsiuk T., Kholiavko N. Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*. 2020. 7 (14). P. 19–28. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411> (дата звернення: 12.07.2021).

REFERENCES

1. Bodalev A.A. Lychnost i obschenie. [Personality and communication]. Moskva: International pedagogical academy, 1995. 328p [in Russian].
2. Vihanslyy O.S., Naumov A.I. Menedgment. [Management]. Moscow: GARDARIKA, 1998. 528p [in Russian].
3. Zhukov Y.M., Petrovska L.A., Rastaynykov P.V. Diagnostyka ta rozvytok kompetentnosti v spilkuvanny. [Diagnostics and development of competence in communication]. Moscow, 1991. 96p [in Ukrainian].
4. Karamushka L.M. Psychologiya upravlyinna: Navch. posyb. [Psychology of management: Textbook] Kyiv: Millenium, 2003. 334p [in Ukrainian].
5. Leontiev A.A. Osnovy psyholingvistiki. [Backgrounds of psycholinguistics]. Moskva: Smysl; Saint – Petersburg: Lan, 2003. 287p [in Russian].
6. Mayboroda V.K., Nesterenko L.O. Providni umovy rozvytku psyhologo-pedagogichnoi kultury vycladacha vyschogo navchalnogo zakladu. [Key conditions of the University teacher psychological and pedagogical culture development]. *Higher education of Ukraine (Science and higher Education): theoretical and scientifically methodological edition*. 2013. № 2 (addition). P. 165-174. Author's pp.162-174 [in Ukrainian].
7. Mayers D. Sotsyalnay psychologia. [Social psychology]. Saint – Petersburg: Piter, 2004. 794p [in Russian].
8. Meskon M., Albert M., Hedouri F. Osnovy menegmenta. [Management Backgrounds]. Moscow, 1992. 702 p. [in Russian].
9. Moskalenko V.V. Socialna psychologia. Pydruchnyk. Vydannya 2-ge, vypravlene I dopovnene. [Social psychology. Textbook. 2nd edition, corrected and added]. Kyiv: Tsentru uchbovoy literatury, 2008. 688p [in Ukrainian].
10. Orban-Lembryk L.E. Osnovy psyhologii upravlinna: monografia. [Backgrounds of the psychology of management]. Ivano-Frankivsk: "Plai", 2002. 426p [in Ukrainian].
11. Korytnyuk R.S., Nizhenkivskay I.V., Kiseliyova O.G., Kosyachenko K.L., Davtayn L.L. [Principles and methodology of the modern andragogic model of training of the adults]. *The collection of the scientific papers of the scientific workers of NMAPO named after P.L.Shupik*. 2018. Vol.29. P.59-69 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8 (дата звернення 12.07.2021)
12. Profesiinnyy standart na grupu profesii "Vykladachi zakladiv vyschoi osvity", zatverdzhenny 23 bereznay 2021 roku. [Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education", approved 23 March, 2021]. [in Ukrainian]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyschoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 12.03.2021).
13. Psychologia menedgementa: uchebnik dlya vuzov / pod red. G.S.Nikiforova. [Psychology of management: textbook for higher educational institutions / edited by G.S. Nikiforov]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 639p. [in Russian]

-
14. Bogush A., Korolova T., Popova, O. Development of university students' linguocultural competence under conditions of coronavirus pandemic: Ukrainian dimension. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 103–117 [in English]. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228611> (дата звернення 12.07.2021).
15. Komar O., Kolisnichenko A., Derkach S., Kapeliushna T. Newly qualified foreign language teachers' adaptation in profession: challenges, problems, first achievements and further prospects. *Advanced Education*. 2021. (17), P. 35–45 [in English] <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228211> (дата звернення 12.07.2021).
16. Sandal J.-U., Detsiuk T., Kholiavko N. Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*. 2020. 7 (14), P. 19–28 [in English]. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.192411> (дата звернення 12.07.2021).

Natalia NIKITINA,

orcid.org/0000-0002-1867-0294

Lecturer at Technical English Department № 2

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

(Kyiv, Ukraine) nikitinafree@gmail.com

Svitlana BUGA,

orcid.org/0000-0001-9609-2867

Lecturer at Technical English Department № 2

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

(Kyiv, Ukraine) jabubi21@gmail.com

TERMINOLOGY IN ESP TEACHING

The article considers the professional terminology English teaching to students of technical specialties. Professional terminology is the main, working vocabulary in the professional communication of engineers of any specialty. Strategies and methods of teaching terminology were determined on the basis of a survey conducted among students of the educational level “Bachelor” and “Master”. In addition, special attention is paid to methods of online professional terminology teaching and using digital technologies in the classroom. The survey shows that professional terminology in English is used in classes in professional subjects by teachers who teach their subjects in Ukrainian. In addition, the survey found that some classes in professional subjects are already conducted in English. In order for students to be able to attend such classes and receive learning information, their level of English must be appropriate. Moreover, in order to understand the subject in English, they need to know the terminology in English. The article provides an overview of online tools and platforms that should be used in teaching terminology in English. An analysis of the capabilities of these tools and what tools are suitable for training different types of speech activities. The tools for each type of speech activity in teaching terminology in English are listed: for online acquaintance and memorization of new terminology – some online resources, for practice and consolidation – others, etc. A very important aspect discussed in this article is the use of these tools in online or distance learning. Nowadays the main part of learning takes place in distance or mixed format, learning terminology in English is online, or using digital technologies, becomes very relevant. Options for presenting material on the study of terminology in English for each level of the educational process (bachelor and master) and for training different types of speech activities are considered.

Key words: *terminology, types of speech activity, English for specific purposes, technical texts, online and distance learning, level of English language proficiency.*

Наталія НІКІТИНА,

orcid.org/0000-0002-1867-0294

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) nikitinafree@gmail.com

Світлана БУГА,

orcid.org/0000-0001-9609-2867

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) jabubi21@gmail.com

ТЕРМІНОЛОГІЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглянуто навчання професійній термінології англійською мовою студентів технічних спеціальностей. Професійна термінологія є основною, робочою лексикою в професійному спілкуванні інженерів будь-якої спеціальності. На основі опитування проведеного серед студентів освітнього рівня «Бакалавр» та «Магістр» були визначені стратегії та методи навчання термінології. Крім того, особлива увага приділяється

методам навчання професійній термінології он-лайн та з використанням цифрових технологій на заняттях. Проведене опитування показує, що професійна термінологія англійською мовою використовується на заняттях з профільних предметів викладачами, котрі викладають свої дисципліни українською мовою. Крім того, результатами опитування було виявлено, що деякі заняття з професійних предметів вже проводяться англійською мовою. Для того, щоб студенти мали можливість відвідувати такі заняття та сприймати на них навчальну інформацію, рівень їх англійської мови повинен бути відповідним. Більше того, для того, щоб розуміти сам предмет англійською мовою, треба володіти термінологією саме англійською мовою. У статті зроблено огляд онлайн-інструментів та платформ, котрі доцільно використовувати у навчанні термінології англійською мовою. Проводиться аналіз можливостей цих інструментів та які саме інструменти підходять для тренування різних видів мовленнєвої діяльності. Перераховуються інструменти для кожного окремого виду мовленнєвої діяльності у навчанні термінології англійською мовою: для ознайомлення та запам'ятовування нової термінології – одні онлайн-ресурси, для практики та закріплення – інші і т.д. Дуже важливим аспектом, розглянутим в даній статті, є використання цих інструментів в он-лайн чи дистанційному навчанні. Ураховуючи, що на даний момент основна частина навчання відбувається в дистанційному або змішаному форматі, навчання термінології англійською мовою саме в онлайн-режимі, або з використанням цифрових технологій, стає дуже актуальним. Розглядаються варіанти подачі матеріалу з вивчення термінології англійською мовою для кожного рівня освітнього процесу (бакалавр та магістр) та для тренування різних видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: термінологія, види мовленнєвої діяльності, англійська мова професійного спрямування, технічні тексти, он-лайн та дистанційне навчання, рівень володіння англійською мовою.

In today's pandemic world online or distant learning becomes more and more urgent. Most Universities of Ukraine have the distant form of education. Any higher educational institution had to transform its teaching into the virtual world. The task is the same – to prepare the educated, highly qualified professionals with deep knowledge of the subject, highly experienced practical skills and conclusively the knowledge of foreign language (at least one). In this situation foreign language plays a vital role due to the different possibilities of attending various international conferences, seminars, webinars, etc. Moreover, there are a lot of different courses held by famous universities in the open access. The online Coursera platform proposes numerous courses on almost any subject or topic. The language of these courses is English. The Erasmus+ program gives an opportunity to students to have a useful studying program in the University abroad. For all of these courses and programs the obligatory requirement is English language on B2 level. Students chose the courses which are mostly correspond to their specialty, hence the second, more detailed requirement is the knowledge of professional-oriented terminology.

The aim of the work is to identify the necessity of terminology learning in English, the students' acquaintance with the ESP terminology and the methods of its teaching. Each specialty has its own terminology and it should be given in the most appropriate way.

The professional-oriented terminology is the key factor in ESP teaching. ESP terminology embraces words which are mostly used in this professional sphere. In most cases, one English word (not only term) can have different meanings, and only some of them are terms. The perfect example of such situation is the word "scale". It is a term in biology which means "each of the small, thin horny or bony plates

protecting the skin of fish and reptiles, typically overlapping one another". In geometry and some other fields it is "a ratio of size in a map, model, drawing, or plan". In metallurgy it is "a coating of oxide formed on heated metal". All of them are independent terms and metallurgists don't use it with the meaning of biological term. There are a lot of such examples and they emphasise the topic of this work.

There are a lot of works and articles describing terminology teaching and learning. Moreover, there are courses on terminology processing (Sager, 1990) which show the history, structure, implementation of the terminology. H. Picht published several books on terminology (Pitch, 1985) itself and on its training (Pitch, 1997). Fundamental, volumetric, useful works dedicated to the terminology are (Cabre, 1999, Alcina, 2011). The important role of terminology teaching was deeply described by (Gomez-Moreno, 2019: 117–120). "Unfortunately, while general-vocabulary teaching has been a main topic of research of across all levels of education, terminology (i.e. specialised vocabulary) instruction has traditionally focused on undergraduate and postgraduate courses, with relatively scarce attention to secondary education" (Gomez-Moreno, 2019). I. Sikorsky "KPI" has the subject 'Terminological system of the Ukrainian language'. It helps students to systemise, study and correctly apply terminology of their specialty. Each of these works helps understand the essence of the term (meaning, use, origin, etc.), its structure and appropriate use, works on terminology teaching explain how to use and correctly translate the terms into foreign language. To sum up the information obtained from the mentioned literature and sources, to understand the terminology in English we should initially understand it in native language and then systematically study and use it in foreign language.

The main question in terminology teaching is when to start. Certainly, students know general terminology in native language at the very beginning of the study. But it can be inconvenient to learn professionally-specialised terminology on the first year of Bachelor level of studying if they don't know either term, or its meaning. On the other hand, it would be late to start studying English terminology on the first year of Master degree. Everything must be given step by step in accordance with the syllabus. At this point it is very important to co-work, consult and discuss the students' level of professional-oriented subjects' knowledge with the teachers or lecturers of these subjects.

First year technical students of Bachelor degree at I. Sikorsky KPI study general-technical subjects. English lessons should cover general terminology of engineering, there can be topics covering history of engineering, early discoveries, innovators, etc. Second and third courses of Bachelor degree start to study professional subjects and have initial practical lessons. It is the perfect time for learning terminology in English in full, students have the strong background and can not only translate the term but also understand and explain it.

Fourth course of Bachelor degree is the time of students' scientific work. They start to write the diploma work; hence they search for specific specialty-related information. Most of updated information on the latest discoveries or innovations is given in English. Generally we find the information by the key words and in the case of any scientific search they are terms. So, on this stage it is absolutely necessary to know the related terminology in English. Students of Master degree students continue their scientific work making it deeper and wider. On this stage the terminology is studied in comparison (compare close terms and difference between them), in peculiarities of use, etc.

Questionnaire results. The questionnaire was carried out between students of Bachelor and Master degree at the E.O. Paton Institute of Materials Science and Welding. Forty three students of different courses of studying took part in the questionnaire. To the question "Do you know the professional-related terminology in English" 72,1% of students gave the positive answer, 9,3% – negative answer and 18,6% "difficult to answer". Considering the question, negative answers were given mostly by junior students (8,2% are students of the first and second course students of Bachelor degree, the rest 1,1% by students of the third and fourth courses). It confirms the idea of students' deep terminology acquaintance in English on the second part of bachelor studying.

How often do you read the professional-related information in English – only 2,3% of students

answered "always" (it is the only representative of the second course of master degree). Most of the students answered "sometimes" and the amount constitutes 88,4%, it means they can't eliminate the foreign language information in their scientific work. 9,3% of students answered "never" to this question. This option also shows the ability to find the information in English which is widely used by technical students.

There were three alternatives (yes; no; sometimes) in the question "Do you use the professional-related information in English in your scientific work". Most part of the students replied "sometimes", 46,5%. It identifies the low level of foreign terminology level which complicated the information search. They are mostly students of first and second courses of Bachelor degree. Among these students the widespread answer is "no" – 30,2%, but it can be explained by the absence of the scientific work or research on this stage of education. The elder students answered "yes" – 23,3%. Any question on scientific work is applied to the student of Master degree or at least the students of third and fourth courses of Bachelor degree. But the initial preparation to scientific research should start at the very beginning of the studying.

Nowadays more and more disciplines are taught in English. There are even disciplines in timetable which students can choose and have lessons in English. That is the reason why 51,2% of students gave positive answer to the question 'Do you have professional disciplines in English. This number embraces students of all courses. Students chose such disciplines in English mostly in case when they have sufficient English level and acquaintance with terminology and subject. It is a perfect opportunity for students to increase their English level and get knowledge in international language.

Considering professional disciplines, it is important to mention the terminology used by teachers on these lessons in English. There are a lot of adoptions and cognates, most of the terms are the same in different languages that's why they are widely used even in Ukrainian teaching. But there are sometimes situations where teachers use terms in English for better explanation of the material. Sometimes teachers give the auxiliary material in English, for example presentation is in English and the explanation is in Ukrainian. Slides generally contain figures with numbers and terms. Here we have the next question of the questionnaire with the predicted results. Do your teachers use English terminology on the lessons – 90,7% of students confirmed and 9,3% gave the negative answer (most of them are students of the first and second course of bachelor degree). This option shows the necessity of professional terminology knowledge in English.

To sum up the results of the questionnaire, students of technical specialties should know the professional terminology starting with the second course of bachelor studying, when they have already known the peculiarities of their specialty in native language and can start to get, perceive and use this information in English. They more often use the information in English on the higher courses, but to this moment the terminology in English should be learned. On the first courses there should be the introduction to the specialty in English and the initial work with the simplest, widely used terminology. The most active students of this questionnaire were of the first, third and fourth courses of bachelor degree and students of the first course of master degree were also rather active. It can be used as a perfect background for further investigation, involving students of the second courses (bachelor and master degrees).

There are a lot of methods and ways of English terminology teaching and we will consider some of them, which can be used in offline and online teaching. The simplest way of terminology teaching is the list of words with the translation or explanation in English. But without context or practical use these words become passive and such methods don't give the practical results. The basic instrument in technical English teaching is text. Nowadays, in modern technological world it also can be video material, where record is used as the main source of information. In this case it is not a printed text, but audio information with video support (subtitles are the perfect part of printed information). Most of the units in textbooks have pretext tasks, the new vocabulary or terminology is given here (Sections "start here" or "Warming up", etc.), the main exercises based on the text (vocabulary, grammar exercises – "Write", "Use the words", "Complete", "Practise", etc.), and final, summing up tasks ("Write a composition", "Prepare a report", "Think about", etc.). The Video material can be supported by the same types of exercises.

Generally, pretext exercises give the new vocabulary or terminology which will be used, learned and practiced in the unit or topic. Specific, professional terminology can be studied on professionally-oriented texts or videos, hence there are few English textbooks which absolutely cover topic of study. Pretext exercises with terminology are based on the text or video. On the first years of studying these topics are general and non-specified: history of engineering, history of the science, innovators, etc. There are terms which most of the students already know and they just learn the equivalents in English.

For the students of the third and fourth courses the texts are more professionally oriented and video

describes special peculiarities of the processes studied on the main subjects in native language. The terms differ from those for beginners and are the terms of the specialty. They are the names of the processes, the names of the initial materials, the final products, etc. Moreover, it is the most saturated part of terminology studying, because students start not only to study but to work with the materials on their practical lessons or laboratory works. So, to start reading the text about, for example, open-hearth furnace, students should learn names of its parts, structure and operations in English (instead of open-hearth furnace, there can be any other equipment or process). Master degree students have more detailed or specialized texts or video material and having deeper knowledge on specialty can have the warming-up tasks like "Explain the meaning of the terms", "Guess the meaning of the terms", etc.

The tasks in the pretext exercises must differ according to the students' English level and course of studying. If the information is in video format, the tasks can differ a little – "You are going to watch a video about any item, find, translate, guess or explain the meaning of the term", etc. Use of video material (even in offline teaching) gives more opportunities to explain the meaning of the term. Of course, teachers of English language know the meaning and translation of all terms they use in teaching, but the English explanation by the native speaker and the professional in this field is much better.

Before starting any new lexical topic, terms must be given with the excellent translation, explanation and structure. Structure means that terms should be presented in order of appearance in the main material or according to the complexity (start with the simple general terms and then enumerate to the more specific). If information is given in video format, terminology must be presented before watching the video for students of all levels to have the comprehension of the topic.

The main part is the text or video material. All exercises directed on the general understanding of the information, use of the terms mentioned in the pretext section, there also can be grammar exercises. It is also very important part of terminology studying. Isolated terms must be used in sentences which are grammatically correct. In this section terms are practiced in use by template. Exercises are "Choose the correct term to each sentence", "Make sentences using correct terms", "Match the terms with their explanation", etc. In this section students practice the use of the terms and their meaning. All these exercises should be based on the information from the text or the video, hence students memorise the terms, their meanings, ways of use and grammar peculiarities.

The summarising part of the exercises covers the tasks where students can use terms in their own way. “Speak about...”, “Describe the ...”, “Prepare a short information about...”, etc. The level of the task (whether the general information on the history for the students of the first courses, or the detailed information on the specific term for the students of master degree) depends on the course of studying. Here students should apply all the obtained information and knowledge on the topic.

Online devices and tools for terminology teaching. Studystack and Quizlet are online instruments for creating flashcards with the necessary terminology or vocabulary. They are perfect for the pretext exercises to practice and learn new terms. There are English terms on the one side of the card and translations or explanations on the other one. They can be used on the online lesson for practicing with the group or students can use them individually.

For the main part of exercises there are a lot of online instruments and tools. It can be Google class, Classtime, Nearpod, Peardeck, Moodle, Telegram, etc. Google instruments cover the most part of different types of exercises and it is most widely used. There are presentations for teaching and giving information, jamboard – useful devise for interactive work on the lesson. Students can move cards or sticks with terms to the cards with their definition. Moreover, students can make their own cards in jamboard online writing the correct or possible answers, join the link to some interesting information in Internet, etc. There can be exercises on writing, listening, matching, translation, etc. Nearpod has different types of exercises, they can be formed in game forms, there can be quizzes (giving correct answers, students climb the mountain, for example), there are a lot of interactive forms. One more interesting feature of this tool is the possibility to give the written or voice-recorded answers. The exercises can be developed for team work that motivate and help students to do the task better. Peardeck is the presentation platform for making interesting, bright, fascinating slides for Google. Moodle and Classtime are perfect to control the progress. There

are a lot of variants for making exercises to check different types of terms comprehension. They can be used as the part of home work to imprint the online studied material. Furthermore, in premium version of Classtime it is possible to make challenges and involve students online. There are different games where students have to accomplish different tasks to win, obtaining and practicing topic, terms and material. Students enjoy quick quizzes in the Telegram. They are easy and quickly developed and can be used on any stage of terminology studying.

Today there are a lot of other online tools and all of them should and must be used in online English teaching. The most important feature of any of these tools is that teacher does not need to check the answers, programs make it automatically. Of course, written works are checked by the developer or teacher, but in most cases for terminology teaching tasks with automatic control are used.

According to the questionnaire English terminology is used by students from the very beginning of their studying. It is important to teach them the corresponding terminology in the corresponding time. At the end of Bachelor degree they should have sufficient professional-related vocabulary and terminology to make a scientific search and accomplish the diploma project. Masters must be taught the English professional terminology and its description.

To become highly-skilled professionals, students should obtain deep knowledge of professional subjects supported by sufficient level of ESP. Terminology is the key vocabulary in scientific work of any sphere or branch of engineering. There are a lot of online platforms and instruments for offline or online English terminology teaching. For each level different appropriate instruments can be chosen, developed and used. Moreover, they can be chosen for different types of tasks (for instance, Google instruments for reading, Nearpod for matching, Classtime for writing, etc.) and for different way of teaching – offline or online. Teacher has a lot of opportunities appropriate for him and his students for excellent terminology teaching in English.

BIBLIOGRAPHY

1. Alcina A. Teaching and Learning Terminology: New Strategies and Methods: Amsterdam : John Benjamins, 2011. 157 p.
2. Cabre M. Terminology: Theory, Methods and Applications: Amsterdam : John Benjamins, 1999. 248 p.
3. Gomez-Moreno P. O. Teaching and learning terminology in secondary education: Towards specialisation through language. *Porta Linguarum*. 2019. № 31. P. 117–130.
4. Picht H. “Aspects of terminology training”, in S. Wright and G. Budin (eds.), *Handbook of Terminology Management: Basic Aspects of Terminology Management* : Amsterdam: John Benjamins, 1997. 372 p.
5. Picht H., Draskau J. *Terminology: An Introduction* : University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies, 1985. 265 p.
6. Sager J. C. *A practical course in terminology processing* : UMIST, Manchester: Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1990. 258 p.

REFERENCES

1. Alcina, A. (2011). *Teaching and Learning Terminology: New Strategies and Methods*. Amsterdam: John Benjamins.
2. Cabre, M.T. (1999). *Terminology: Theory, Methods and Applications*. (Vol.1). Amsterdam: John Benjamins.
3. Gomez-Moreno P. U. Teaching and learning terminology in secondary education: Towards specialisation through language. *Porta Linguarum* 31, enero 2019.
4. Picht, H., Acuna-Partal, C. (1997). "Aspects of terminology training", in S. Wright and G. Budin (eds.), *Handbook of Terminology Management: Basic Aspects of Terminology Management*. Amsterdam: John Benjamins.
5. Picht H., Draskau J. (1985). *Terminology: An Introduction*. University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies, 1985.
6. Sager J.C. (1990). *A practical course in terminology processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

UDC 371.3: 378.6:61.016:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-44>

Olga NIKOLAIENKO,

orcid.org/0000-0002-5361-8141

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv Polytechnic National University
(Chernihiv, Ukraine) nickoleg629@gmail.com*

Tetiana USHATA,

orcid.org/0000-0002-1873-5668

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv Polytechnic National University
(Chernihiv, Ukraine) situation2012@ukr.net*

MOTIVATON AS A PRINCIPAL ASPECT OF DISTANCE LEARNING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

Together with all global transformations, caused by SARS-CoV-2 pandemic, Ukrainian system of education is undergoing great changes, as distance learning is becoming more and more popular. The goal of this research is to consider the necessity of distance learning application at higher educational establishments, its benefits and drawbacks; to study the motivational aspect of distance learning and Keller's ARCS model in particular. In this article, distance learning is considered as an alternative form of education, its advantages and disadvantages are studied; the issue of motivation in distance learning, as a main prerequisite of good results in studies, is investigated. The application of J. Keller's ARCS model to distance learning courses at higher educational establishments of Ukraine is considered.

Taking into consideration the point that distance learning is a rather new form of education at higher educational establishments of Ukraine, it was reasonable to study the following issues: distance learning, its advantages and disadvantages; motivation and its influence on students' results in studies; motivation in distance learning; J. Keller's ARCS model application.

All global changes lead to crucial changes in the education process worldwide. Distance learning and blended learning are most likely to become alternative forms of education in the nearest time. That's why it's necessary to take into consideration their advantages and disadvantages, and get all the participants of educational process ready to all possible changes. Young people are very flexible, and will adjust themselves to any changes, if they are properly motivated.

The goal of teachers is to develop training materials in order to make the distance learning course substantive and easy to understand, attractive and relevant to students' interests and future career. All these tasks are impossible without students' eagerness to learn. So, the problem of motivation is of utmost importance. Though this problem is to be further investigated, proper application of Keller's model will help in its solution.

Key words: *distance learning, motivation, attention, relevance, confidence, satisfaction, Keller's ARCS model.*

Ольга НІКОЛАЄНКО,

orcid.org/0000-0002-5361-8141

*старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету «Чернігівська політехніка»
(Чернігів, Україна) nickoleg629@gmail.com*

Тетяна УШАТА,

orcid.org/0000-0002-1873-5668

*старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету «Чернігівська політехніка»
(Чернігів, Україна) situation2012@ukr.net*

МОТИВАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Разом з усіма глобальними трансформаціями суспільства, спричиненими пандемією SARS-CoV-2, українська система освіти зазнає кардинальних змін, оскільки дистанційне навчання набуває все більшої популярності. Метою даного дослідження є вивчення необхідності застосування дистанційного навчання у закладах вищої освіти в Україні, розглянути його переваги та недоліки, дослідити мотиваційний аспект дистанційного навчан-

ня та модель Келлера ARCS, зокрема. У статті розглянуто дистанційне навчання як альтернативну форму освіти, виокремлено його сильні та слабкі сторони, досліджено мотиваційний фактор дистанційного навчання як передумову успішності здобувачів освіти. Доведено доцільність застосування ARCS моделі Келлера у дистанційних курсах закладів вищої освіти в Україні.

Беручи до уваги те, що дистанційне навчання є досить новою формою освіти у закладах вищої освіти в Україні, було доцільно дослідити такі питання: дистанційне навчання та його сутність, переваги та недоліки, мотивацію під час дистанційного навчання та її зв'язок з успішністю навчання здобувачів освіти, мотиваційну модель Келлера ARCS.

Усі глобальні зміни призвели до кардинальної трансформації системи освіти у всьому світі. Дистанційне та змішане навчання є тими формами освіти, що найімовірніше вже найближчим часом стануть альтернативними формами освіти, витіснивши решту більш традиційних форм. Вони потребують ретельного дослідження та врахування усіх їхніх особливостей. Необхідно також підготувати усіх учасників освітнього процесу до неминучих змін. Молодь є дуже гнучкою та мобільною, тому може дуже швидко пристосуватись до будь-яких змін, якщо вона належним чином вмотивована.

Метою викладачів є створення цих мотиваційних чинників, розробка навчальних матеріалів, які наповнять дистанційні курси та зроблять їх привабливими, змістовними, легкими у використанні та такими, що відповідають інтересам та майбутній спеціалізації здобувачів освіти. Усі ці задачі можуть стати нездійсненними без бажання здобувачів освіти навчатися, опановувати матеріал самостійно та самоорганізовуватись. Отже, питання мотивації набуває неабиякої важливості. Незважаючи на те, що це питання ще потребує подальших досліджень, належне застосування моделі Келлера ARCS може стати вирішенням багатьох проблем.

Ключові слова: дистанційне навчання, мотивація, увага, відповідність, впевненість, задоволення, модель Келлера ARCS.

Social, political, economic changes and SARS-CoV-2 pandemic are changing the world crucially these days. Together with all the transformations, systems of education worldwide are undergoing great changes as well. Ukrainian system of education is not an exception. Distance learning is becoming more and more popular in Ukraine, caused by the necessity of people to stay at home during the quarantine limitations or the desire of people to work and study at the same time. Modern information and communication technologies give great opportunities nowadays, though distance learning is a great challenge and a great way out at the same time.

Target setting. The goal of this research is to consider the necessity of distance learning application at higher educational establishments, its benefits and drawbacks; to study the motivational aspect of distance learning and Keller's ARCS model in particular.

Last scientific researches analysis. Distance learning issues were revealed in the works of B. Shuneych, N. Kazarynova, L. Kuzmina, V. Bykov, Y. Polat, A. Khutorskoi, D. Painter, P. Valiathan, A. Rossett, R. Vaughan Frazze, R. Schank, C. White and many others. The problems of motivation in distance learning are considered in many research works of Ukrainian and foreign scientists, such as I. Liashenko, O. Musiienko, O. Zelinska, J. Keller, L. Visser, T. Schlösser, and others.

The article's purpose. In this article we consider distance learning as an alternative form of education, its advantages and disadvantages; motivation in distance learning as a main prerequisite of good results in studies. We study the application of J. Keller's ARCS model to distance learning courses at higher educational establishments of Ukraine.

Issues to be researched. Taking into consideration the point that distance learning is a rather new form of education for higher educational establishments of Ukraine, it's reasonable to study the following issues:

- 1) distance learning, its advantages and disadvantages;
- 2) motivation and its influence on students' results in studies;
- 3) motivation in distance learning;
- 4) J. Keller's ARCS model application.

The statement of basic material. Distance learning is "a way of studying in which you do not attend a school, college, or university, but study from where you live, usually being taught and given work to do over the internet" (Cambridge Dictionary, 2021: 1). Such a definition we can observe in Cambridge Advanced Learner's Dictionary. So, distance learning is a new way of implementing the process of education by means of information communication technologies, which provide the opportunity to study remotely, without students being physically present in classroom.

Distance learning is characterized by:

- 1) flexibility – students have an opportunity to study according to their own schedule, they can choose the time and place to study, they can decide how much time to spend doing every particular task. They study at their own pace;
- 2) accessibility – due to distance learning technologies education is accessible to disabled people, to people in remote regions, it can continue during pandemic quarantine measures, bad weather conditions etc.;
- 3) efficiency – efficient use of devices, information technologies, and also time spent;

4) communication – opportunities not only to get great amount of information by means of information and communication technologies, but also to communicate with teachers and other students;

5) parallel opportunities – distance learning enables students to study at two universities at the same time, or have a full-time job and get education simultaneously.

Despite all these benefits, there are some problems concerning the process of distance learning. Not only teachers have some problems with creating on-line courses and complexes for studying their subjects and arranging the whole process of study, but it's also students who have some problems with distance learning. Their most obvious problems are: low self-motivation, bad self-organization, lack of physical direct contact with groupmates, unusual forms and methods of teaching, and getting knowledge, etc. That's why distance learning causes the necessity of psychological support of this process and providing its participants with psychological comfort.

Motivation is of great importance in distance learning. Motivation for getting profound knowledge is the keystone to success. Foreign scientists define motivation as “the process supporting purposeful activity”. Yerkes-Dodson law claims, that the greater the motivation is, the better are the results of the activity (Биков та ін., 2008: 236a).

Motivation can be subdivided into

1) intrinsic – when the activity is really important for the person himself/ herself, and he or she is aware of its significance;

2) extrinsic – some outer factors or impacts, such as salaries, prestige, benefits or incentives;

3) cognitive – efficient creative activities in studies. (Биков та ін., 2008: 237b).

Students who are more successful in studies differ from those who are less successful not by the intelligence level, but by their motivation to studies. Successful students are mostly urged by intrinsic motivation, and their not so successful colleagues are mostly encouraged by extrinsic, situational factors. Strong positive motivation can fill in the lack of knowledge, skills or experience, but even the highest level of knowledge and abilities cannot compensate the lack of motivation.

Many US researchers were considering the problem of developing students' motivation to studies under the conditions of distance learning. They have defined ten motivational factors which are essential for developing and supporting the motivation to distance learning. They are: 1) environment and climate, 2) feedback, 3) participation, being involved in activities, 4) importance or significance of activities for a

student, 5) opportunity to make a choice, 6) diversity of tasks, 7) interest, 8) strain and density, 9) cooperation with other students, 10) target focusing. All of them should be taken into account while arranging the process of distance learning.

There are a lot of problems connected with distance learning, for instance personal ones, such as students' low intrinsic motivation, the unusual form of distance learning, which differs greatly from the common one, being used to teacher's control, being unable to self-organization, lack of personal contact with groupmates, having to study alone, without being a member of the group. There's also a physiological aspect. Reading online is quite different from reading printed materials. The majority of people tend to skim the text from the screen, without reading every singular word. Reading from the screen is also much slower. When a student enters the classroom, he or she is focused on studying, and is psychologically ready to master new material and gain knowledge. When a person is sitting at home in front of his or her personal computer he/she feels somewhat different. The matter is that the home environment is rather relaxing, moreover the majority of people use their computers for watching movies, listening to music, communicating with friends in social networks, playing games or just surfing the net for something interesting and new. Everything he/she sees is quite bright and attractive (Visser et al., 1998: 43). So, sitting in front of the computer while distance learning a person is expecting the same attractiveness of the process, but not a difficult text for understanding or a mathematical formula to remember. It's also difficult to make yourself do all the tasks on your own within the particular time frame and without being controlled or motivated by somebody. Such form of study is absolutely new and odd for students in Ukraine. Every online course includes some kind of tests to check knowledge. But the points or marks in distance learning are not so motivating. All those tests are used more for identifying the gaps in students' knowledge than for motivating them to study. Many students can't spend too much time in front of their computers because of health problems, they feel tired and can't focus their attention. Feeling fatigue, they don't want to study, everything seems difficult and confusing. The only way to improve the situation is to develop the motivation, encouraging the process of study.

John Keller, a US educational psychologist, introduced the motivational model of ARCS. This model describes strategies for stimulating and sustaining learners' motivation. The name ARCS is an acro-

nym which means Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction. The rationale of ARCS is that there should be a succession of these four actions. The first thing to do is to grab student's attention, then to make him understand the importance of studying, to believe in his/her own abilities and then to feel satisfaction from the results of study.

Attention is the first stage, but it doesn't mean that we should attract students' attention just in the beginning of the course or module of study. Attention should be attracted and kept during the whole process of study. According to Keller, there are two ways of developing and holding students' attention. The first is through students' perception. It's necessary to arouse students' interest with unexpected events, stories, information, or by surprising or astonishing them, by using bright and attractive visual aids, by provoking students' disbelief or doubt. The second way is encouraging the students to collect information themselves. Some challenging problems should be offered for students' solution. Their curiosity should be aroused.

There are many methods of attracting and holding attention.

1. Variety of tasks. In order to overcome boredom and develop students' interest to study, teachers should diversify their classes or distance learning courses. Information communication technologies is a wonderful means to implement this task. It's possible to use attractive multimedia presentations, movies, video passages etc. When talking about distance learning, this goal should be achieved by using multiple web sites and blogs providing training materials in a variety of forms. For instance such sites and blogs as Englishdom, ABC English Grammar, Grammarly, engVid and many others can help to master English grammar; lernenglish.britishcouncil provides with multiple training materials in English reading, writing, listening and speaking, such sites as YouTube can help you find films and videos for any classes and topics. British Council Film offers not only film passages to watch but also some pre-watching and post-watching training tasks. TED Talks uses such online video materials as lectures and conferences as training materials. TED means (Technology, Entertainment, Design), so the materials offered are connected with different scientific, research, cultural and educational topics and events. This site is very convenient to be used by English learners as they can watch and read the lecture at the same time, as transcripts are also provided. Using listening and reading simultaneously helps to remember the vocabulary and understand the native speakers more efficiently.

2. Real life examples. Use information, stories, examples, which can be observed in real life. Students will more likely remember the information if they understand how they can use it in real life, and why it is necessary.

3. Humor. Using humorous stories or funs helps to eliminate pressure and relax. It also contributes to mastering difficult theoretical material and remembering it.

4. Collecting information. Such activities as brainstorming and team work projects are very efficient.

5. Conflict. Using facts and information which is controversial is favorably influencing the process of study, as it encourages critical thinking.

6. Active participation. Various role plays, team work, crosswords and puzzles used in the e-learning process help to encourage students to participate and to complete the necessary tasks.

Inverted learning is a method that is actively used in distance learning. The essence of this method is that students learn the new material themselves and then discuss and use it during online classes held with the help of Zoom, Google meet, Microsoft teams' meetings or conferences. This method enables each student to participate in discussions and contribute to mastering difficult topics and issues.

Relevance is the second aspect to be considered. Relevant tasks and topics should be used. Students are constantly estimating the knowledge gained and comparing it with their practical needs. So, it's not enough just to deliver a lecture giving theoretical material, it's necessary to practice it showing its significance and relevance. New content should be based on the well-known, previously mastered and learnt material, vocabulary and examples. Keller identified five relevance strategies.

7. Experience. It's necessary to show students how the material learnt is connected to the new one, how important it was to learn previously in order to be able to master the current topics. Students should see that learning is a continuous process. When they understand that everything they previously mastered is helping them currently, they will be highly motivated to gain new knowledge.

8. Present worth. It's very important to demonstrate the students, that the offered training materials are very useful for them at present, how they can be implemented in their every-day life.

9. Future value. It's necessary to inform the students of the abilities to use the knowledge gained in their future life. Suggest the imaginary situations, which are likely to occur in their lives, and how essential their knowledge can be to solve possible problems.

10. Modeling. It's useful to invite successful graduates, who achieved great success in their life in order

your students see the real results of learning. Real people's life stories and biographies will be also of great importance.

11. Choice. It's better to offer students the opportunities to make choice in the process of study. It's possible to suggest some tasks to complete according to students' preferences. They can be connected with creativity. For example, the choice can be either to make a project summarizing their knowledge of some particular topic, or make a Power Point presentation, write an essay or get ready to deliver a speech for groupmates.

The next aspect to consider is confidence. Only a self-confident person can be successful in distance learning. It's essential to develop the feeling of confidence in students. A student should not hesitate that he/she is capable to understand the material, gain knowledge and complete the necessary tasks. If the topic is rather complicated it's better to make hints or give students several attempts to answer the questions, but not to let them get frustrated or desperate, as it can result in reducing motivation. There are several ways of developing students' confidence.

12. Defining goals and demands. It's necessary to explain students the final goal and the demands to this or that task, topic, module, evaluating performance criteria etc. Sometimes it's necessary to persuade students, that this goal is really achievable.

13. Students support. It's necessary to create prerequisites for success, let students achieve some intermediate results, evaluate students' performance, praise them for any little success. If students do not see any results of their efforts or do not achieve success it can lead to reducing motivation and reluctance to study. If a student is not very capable in English, it's essential to select easier tasks for him/her, in order to show that nothing is impossible, and he/she can achieve good results if he/she endeavors.

14. Feedback. It's very important for the students to get feedback, as they should understand what is right and what is wrong in their work. Good results encourage them to take even more efforts. It's better if feedback in distance learning is private and supporting. It should be prompt. Various messengers are perfect for this purpose.

15. Control. It's necessary to control students' work, appraise it, give marks or points. They should understand that somebody is interested in their results and follows their work and success. It's good to use some self-control tasks. They develop students' independence, confidence and responsibility for their results.

The last aspect is satisfaction. When all the previous stages have been applied, it's still observed that by the end of the course students' motivation decreases. They feel tired and exhausted overloaded by great amount of training materials and information. At this stage it's essential to show students, that the results of their study meet their expectations, and knowledge gained can be easily applied in their every-day life and help them to succeed in life and further studies (Мусієнко, Зелінська, 2011: 67). Various incentives are essential, awards, praise, good assessment, positive feedback. All these lead to students' satisfaction and encourage them to learn even more and continue the process of study. Sound competition between students can also be challenging. It's also reasonable at this stage to provide the students with the opportunity to apply knowledge gained into practice just immediately, while completing a test, making a presentation or answering a challenging question of a teacher.

Summarizing all the above mentioned issues, it's possible to make the conclusion, that all global changes lead to crucial changes in the education process worldwide. Distance learning and blended learning are most likely to become alternative forms of education in the nearest time. That's why it's necessary to take into consideration their advantages and disadvantages, and get all the participants of educational process ready to all possible changes. Young people are very flexible, and will adjust themselves to any changes, if they are properly motivated.

The goal of teachers is to develop training materials in order to make the distance learning course substantive and easy to understand, attractive and relevant to students' interests and future career. All these tasks are impossible without students' eagerness to learn. So, the problem of motivation is of utmost importance. Though this problem is to be further investigated, proper application of Keller's model will help in its solution.

BIBLIOGRAPHY

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. / В. Ю. Биков та ін.. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
2. Ляшенко І. В. Розвиток мотивації студентів до дистанційного навчання у вищій школі. URL : <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456738824.pdf> (дата звернення: 05.07.2021).
3. Мусієнко О. Л., Зелінська О. В. Дистанційне навчання у вищій школі: моделі і технології. *Наука в інформаційному просторі: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.*, 29-30 верес. Дніпропетровськ, 2011. Т 7. С. 66-72.
4. Cambridge Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/distance-learning> (дата звернення: 16.06.2021).

5. Keller Fernández, J. Attribution theory and Keller's ARCS model of motivation. Retrieved September 10, 2002, from George Mason University, Graduate School of Education, Instructional Design & Development Immersion Program. URL : <http://cehdclass.gmu.edu/ndabbagh/Resources/IDKB/models.htm> (дата звернення: 11.06.2021).

6. Visser L. The development of motivational communication in distance education support. Thesis University of Twente, Enschede, 1998, 253 p.

REFERENCES

1. Bykov V. Yu., Kukharenko V. M., Syrotenko N. H., Rybalko O. V., Bohachkov Yu. M. Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu [Technology of distance course creation]. Kyiv: Millenium, 2008. 324 p. [in Ukrainian]

2. Liashenko I. V. Rozvytok motyvatsii studentiv do dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli [Developing students' motivation to distance learning at high school]. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456738824.pdf> [in Ukrainian]

3. Musiienko O. L., Zelinska O. V. Dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli: modeli i tekhnolohii [Distance learning at high school: models and techniques. *Science in information environment*: materials of VII International scientific and practical conference, September 29-30. Dnipropetrovsk, 2011, pp. 66-72. [in Ukrainian]

4. Cambridge Dictionary. Url: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/distance-learning>

5. Keller Fernández, J. Attribution theory and Keller's ARCS model of motivation. Retrieved September 10, 2002, from George Mason University, Graduate School of Education, Instructional Design & Development Immersion Program. URL: <http://cehdclass.gmu.edu/ndabbagh/Resources/IDKB/models.htm>

6. Visser L. The development of motivational communication in distance education support. Thesis University of Twente, Enschede, 1998, 253 p.

UDC 378.881

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-45>

Tetiana NIFAKA,

orcid.org/0000-0002-9239-3299

*Candidate in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) nifakatania@gmail.com*

Olena BOVDA,

orcid.org/0000-0001-7280-1147

*Assistant at the Department of Foreign Languages Natural Sciences and Mathematics Majors
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) kafprims@gmail.com*

ADVANTAGES AND CHALLENGES OF TEACHING MULTILEVEL CLASSES

The article highlights teaching in multilevel groups. The terms mixed-ability classes and multilevel classes are specified. The definition of multilevel groups/classes is given. The term, multilevel groups, is used to describe groups of people who communicate in English at various levels. As learners are different in language proficiency, in attitude towards language, and in learning styles, it is stated that most language classes are multileveled. They tend to be heterogeneous. The major challenges of teaching in multilevel classrooms are outlined: 1) determining the individual needs of a student; 2) providing students' motivation and interest; 3) organizing appropriate groupings within the class; 4) looking for/working out appropriate graded tasks (multitasking), teaching resources and material. To meet the teaching challenges in multilevel groups a teacher is recommended to carry out needs assessment to determine students' motivation, learning styles, levels of proficiency in English. Data are collected in the form of interest surveys, multiple intelligence surveys, observation, formative assessments, daily assignments and performances, summative assessments. Grouping strategies are found to be effective in multilevel settings. To deal with fast finishers in classes such activities are proved to be successful: checking work (students may have error checklists to help them to do this), helping other students who have not finished yet (it fosters a sense of support and cooperation among learners), extension activities (to write some more questions, to do another task which asks students to react to the text in some way, etc.), additional exercises. Multitasking provides students with motivation, helps them succeed. Teachers are sure to look for and prepare various tasks and materials to practise different language items and skills according to students' needs. Taking into account the challenges and the ways of meeting them a teacher is sure to enhance students' communicative skills and makes learning more effective.

Key words: *multilevel classes, challenge, needs assessment, motivation, learning styles, grouping, multitasking.*

Тетяна НІФАКА,

orcid.org/0000-0002-9239-3299

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) nifakatania@gmail.com*

Олена БОВДА,

orcid.org/0000-0001-7280-1147

*асистент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) kafprims@gmail.com*

ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ В БАГАТОРІВНЕВИХ КЛАСАХ

У статті розглядається викладання англійської мови в багаторівневих групах. Терміни, що визначають такі класи (змішані та багаторівневі), уточнюються. Визначення багаторівневих груп / класів надається. У багаторівневих класах навчаються учні/студенти, які спілкуються англійською мовою на різних рівнях. Оскільки всі ті, хто навчається, різняться за мовними здібностями, за рівнем володіння мовою та загальним ставленням до мови, а також за стилями навчання, зазначено, що більшість мовних класів є багаторівневими. Вони, як правило, неоднорідні. Окреслені основні проблеми викладання в багаторівневих класах: 1) визначення

індивідуальних потреб кожного учня; 2) забезпечення мотивації та зацікавленості всіх учнів; 3) організація відповідних груп у класі; 4) пошук / розробка відповідних градуйованих завдань (багатозадачність), навчальних ресурсів та матеріалів. Для вирішення викладацьких завдань у багаторівневих групах вчителю рекомендується провести оцінку потреб, щоб визначити мотивацію учнів, стилі навчання, рівні володіння англійською мовою. Доцільним є проведення тестування, анкетування, спостереження, опитування, поточне оцінювання завдань та виступів, підсумкове оцінювання. Встановлено, що стратегії групування є ефективними у багаторівневих групах. Для роботи зі студентами, які швидко закінчують виконання завдань, рекомендуються такі заходи: перевірка роботи (студенти мають контрольні списки помилок для допомоги у цьому), допомога іншим студентам, які ще не закінчили виконання завдань (це сприяє відчуттю підтримки та співпраці серед учнів), додаткові вправи (написати ще кілька запитань, виконати ще одне завдання, та інші). Багатозадачність забезпечує студентів мотивацією, можливістю правильного виконання завдань та дозволяє досягти успіху. Вчителі розробляють та готують різноманітні завдання та матеріали для формування мовних та мовленнєвих компетентностей відповідно до потреб учнів. Урахування вказаних положень та їх реалізація в навчальному процесі дозволяє забезпечити його продуктивність.

Ключові слова: багаторівневі класи, виклик, оцінка потреб, мотивація, стилі навчання, групування, багатозадачність.

Introduction. Multilevel teaching causes a lot of problems. In general, the literature on multilevel classes/groups reveals that these classes may have a negative effect on learners in that their participation and motivation are impacted. Nevertheless, there are researchers who look favourably on multilevel teaching. They claim it can enhance productivity of teaching process in general and the development of communicative competence in particular. The goal of the article lies in summarizing and outlining the major issues of the process and in defining teachers' challenges to face up to which a teacher is sure to meet students' needs in learning.

Methods of investigation. When conducting a literature review on the issue in question we came across the terms mixed-ability classes and multilevel classes. Their clarification was the point of our consideration.

Results and discussions. Most scholars describe mixed-ability classes as classes that have students with similar backgrounds, who are in the same grade, but are divided by their ability in a subject area (Tice, 1997: 87). In the sense, every English class can be mixed-ability. This is because each class consists of individuals who are different in terms of their knowledge and ability and have differences in language level. To specify, mixed-ability classes are classes in which there is a clear difference in language level among students. The level of their abilities in skills (receptive and productive), grammatical knowledge, vocabulary, pronunciation is meant. Besides these are classes in which there are differences in learning styles, speed and aptitude among students. Different levels of motivation are taken into account too. Moreover these are classes in which students have differences in the background knowledge, the knowledge of the world, their skills and talents in other areas. Some of these differences may be linked to age, sex, different levels of maturity, interests and so on. The term, multilevel

classes, is not used as frequently as mixed-ability classes to describe classes with students at different ability levels. They include students who communicate in English at a variety of different levels. They may also be thought multilevel because they contain students with different types of learning backgrounds. Students may also have different levels of literacy in their source language. A classroom that includes students who are familiar with the Roman alphabet and students who are not may also be considered multilevel (Hess, 2006: 92). Finally, the term multilevel can be used to refer to a group of students working together who range greatly in age (Hess, 2006: 96).

As all learners are different in proficiency, in general attitude towards language, and in learning styles, we may probably claim that most language classes are multileveled. Language classes tend to be heterogeneous too. That is, students in many classes are of different genders, maturity, occupations, ethnicities, cultural and economic backgrounds, as well as personalities. To conclude, the issues that make an English classroom "multilevel" are: the student's educational background in his/her first language, the student's comfort with the Roman alphabet, the cultural expectations each student has regarding the role of the teacher, the student's personality, the student's goals, the student's age, the student's learning style, the student's access to English outside the English classroom. Thus the term multilevel defines classes where learners with different levels, from beginning to advanced, are placed together in a single group.

Natalie Hess defines multilevel classes as the kinds of classes that have been roughly arranged, according to ability, or simply classes that have been arranged by age-group with no thought to language ability (Hess, 2006: 75). These are classes in which students vary considerably in their language and literacy skills and are in need of a great deal of personal attention and encouragement to make progress (Hess, 2006: 76).

Having compared both definitions we have found no fundamental differences. Their characteristics are similar. Actually these classes are alike and the terms ‘mixed-ability’ and ‘multilevel’ can be used interchangeably. The choice of the word ‘multilevel’ in our article is explained and confirmed by the term itself, the lexical unit ‘level’ in it, the predominance of which foregrounds the major issue in teaching – the sufficient communicative level that provides learners with the opportunity to produce their intentions and understand the intentions of others.

The analysis of the literature sources and our own teaching experience allow outlining the major challenges of multilevel classrooms: 1) determining the individual needs of each student; 2) ensuring that all students are motivated and interested; 3) organizing appropriate groupings within the class; 4) finding/working out appropriate graded tasks (multitasking), teaching resources and material.

Therefore to meet the teaching challenges in multilevel groups a teacher should carry out needs assessment to determine students’ motivation, learning styles, levels of ability/proficiency in English. Thus one of the first things a teacher should do when assigned to a multilevel classroom is to determine the needs of the individual members. Data are collected by a teacher from students in the form of interest surveys, learning style and multiple intelligence surveys, formative assessments, daily assignments and performances, summative assessments. This should be done before the first class.

Students’ motivation can be defined by testing, interviews, group discussions, and learner observations. It’s known the more specific student’s goals; the more motivated that student is to learn English. Some relevant tests can be found online.

Learning styles can be classified differently due to the certain criterion. According to the Neuro-linguistic programming they are described in the acronym “VAKOG” which stands for:

1. Visual (look and see) – visual learners tend to prefer reading and studying charts, drawings, and graphic information.

2. Auditory (hear and listen) – these learners are characterized by a preference for listening to lectures and audio texts.

3. Kinaesthetic (feel through movement) – these learners are right-brain dominant, they use both hemispheres of their brains simultaneously that is why they are acquiring the structures through actions.

4. Olfactory (smell things).

5. Gustatory (taste things) – in case of the latter two, nose and mouth are involved in the presentation of certain topics, it must be added that they have not

been explored in language teaching so far (Hamer, 2001: 361).

The other one is Multiple intelligences theory which is a concept introduced by Howard Gardner. In his book *Frames of Mind*, he suggests that as humans we do not possess a single intelligence, but a range of intelligences (Gardner, 2011:99). He lists seven of these:

1. Musical/Rhythmic – learners like singing, listening to music; they are good at remembering melodies, picking up sounds; they can learn language best by music, rhythm, and melody.

2. Verbal/Linguistic – left-brain dominant learners like reading, writing and telling stories; they are good at memorizing names, places, dates; they learn best by saying, hearing and seeing words.

3. Visual/Spatial – learners are similar to visual learners, they prefer drawing, looking at pictures, movies, and drawings; they are good at imagining things, reading maps, charts; they learn best by dreaming, visualizing, working with colours and pictures.

4. Bodily kinaesthetic – learners like moving around, touching and talking, using body language; they are good at physical activities such as dancing, sport, and acting; they learn best by processing knowledge through bodily sensations, touching, moving, interacting with space.

5. Logical/Mathematical – learners like doing experiments, figuring things out, working with numbers exploring patterns and relationships; they are good at maths, reasoning and problem solving; they learn best by categorising, classifying, working with abstract patterns.

6. Intra personal (introverted) – learners are the loners, they like learning alone, pursuing their own interests; they are good at understanding selves, focusing inward on feelings, goals, being original; they learn best by working alone individualised projects, self-paced instructions having their own spaces.

7. Interpersonal (extroverted) – learners (the socialisers) like having lots of friends, talking to people, joining groups; they are good at understanding people, leading others, organising, communicating, manipulating and mediating conflicts; they learn best by sharing, comparing, relating, cooperating, interviewing.

Keith Willing, working with adult students in Australia, produced the following descriptions:

1. Convergents: these are students who are by nature solitary; prefer to avoid groups, and who are independent and confident in their own abilities. Most importantly they are analytic and can impose their own structures on learning. They tend to be cool and pragmatic.

2. Conformists: these are students who prefer to emphasise learning “about language” over Learn-

ing to use it. They tend to be dependent on those in authority and are perfectly happy to work in non-communicative classrooms, doing what they are told. A classroom of conformists is one that prefers to see well-organised teachers.

3. Concrete learners: they are like conformists; they also enjoy the social aspects of learning and like to learn from direct experience. They are interested in language use and language as communication rather than language as a system. They enjoy games and group work in class.

4. Communicative learners: these are language use orientated. They are comfortable out of class and show a degree of confidence and a willingness to take risks. They are much more interested in social interaction with other speakers of the language than they are with the analysis of how a language works. They are perfectly happy to operate without the guidance of a teacher (Willing, 1987: 127).

Tests, interviews and observation are of great help to define learning styles.

The next step is to identify the levels of students' abilities/proficiency. Actually they are done due to the components of language competence (phonetics, lexis, grammar) and four communicative skills (speaking, writing, listening, and reading). The placement tests work best.

Having analyzed the results achieved, we group our students according to the following levels of their abilities: above level, at level, below level.

The specific role of a teacher in multilevel classes is to orchestrate the pairing, grouping, and teaming-up of students. In the classroom, this process is especially important for the below-level and above-level students.

Grouping strategies are essential in a multilevel class. Teachers should determine when whole-class activities, group activities (three to ten students working together), teamwork (teams of students working together in competition with other teams), pair work, and individual work are appropriate. The use of grouping strategies is found to be an effective management tool in multilevel settings to provide efficient use of teacher and student time. Students can assist each other, and free a teacher to work with individuals or small groups (Hamer, 2001: 351). In addition, teachers determine when it is best to place learners in heterogeneous (cross-ability) groups and when it is best to place them in homogeneous (like-ability) groups. Like-ability is where students of the same proficiency level work together. The benefit of like-ability matching is that similar needs of the students can be addressed. Cross-ability is where students of different proficiency levels work together.

The benefit of cross-ability matching is that the higher-level students can help the lower-level students.

Teamwork is always a cross-ability grouping as is whole-class work, by its nature. With pair work and group work, however, teachers can decide, based upon a task, whether to match students by like-ability or cross-ability, as well as who to match with whom.

Another basis by which teachers may group students is their learning styles. Teachers can draw on multiple intelligences theory and others mentioned above to understand the different ways their students learn and show proficiency, and group students accordingly. There are factors that teachers also need to take into consideration when grouping learners in pairs or small groups. These are: the level of literacy and education in the native language, culture.

A teacher should bear in mind that due to different learning styles students progress at different rates. Thus there always be the stronger students who finish first. It is important for a teacher to have a range of strategies to deal with fast finishers. If a teacher makes use some of the options such as graded tasks, self access, different responses or open-ended activities, then he/she should have fewer problems with fast finishers. However, when the whole class is doing the same activity, there is likely to be a greater problem with students completing tasks at different times. Thus teachers should be aware of how to deal with the problem of fast finishers in classes. Such activities are proved to be successful: checking work (students may have error checklists to help them to do this), helping other students who have not finished yet (it fosters a sense of support and cooperation among learners), extension activities (to write some more questions, to do another task which asks students to react to the text in some way, etc.), additional exercises. Some course books have a special section of extra tasks for fast finishers and these are really helpful.

The next issue worth mentioning is multitasking. For grouping to be effective, teaching (tasks, materials) must be varied and made challenging to accommodate the learning needs of students with different levels of ability. Teachers can't do without graded (differentiated) tasks having learners with different levels of proficiency in English (Hamer, 2001: 239).

Differentiation is a strategy that presupposes teachers' response to their students' needs (Blaz, 2016: 175). Teachers can differentiate content, process, products, assessments, and the classroom environment, taking into consideration students' learning profiles, interests, and readiness levels. Actually it is a student-centred approach which is successfully carried out in teaching.

In all classrooms, effective teachers deal with three elements: content (what students learn); process (how students learn, the activities they use); and product (how students demonstrate the results of learning). These elements are basic in differentiating tasks.

Students work on the same material but with the tasks prepared by a teacher adjusted to different levels of difficulty. All students are challenged at an appropriate level of difficulty and get involved in doing the task. A teacher designs different tasks for lots of different activity types (e.g. speaking, listening, reading, writing, vocabulary practice, grammar etc.). Besides he looks for and prepares different materials to practise different language items and skills according to students' needs. The teacher should develop a variety of worksheets to be used with diverse groups in multilevel class situations. It takes much of teacher's time. But multitasking provides students with motivation, allows them with different strengths, abilities in English, interests and knowledge of the world to succeed.

Tasks can be graded/differentiated by students' readiness, interests, and learning profiles (Blaz, 2016: 171). The typical graded tasks differentiated by readiness have such characteristics: from simple to complex, from structured to open-ended, from dependent to independent. Let's illustrate their application on the basis of the last characteristic. The development of independence falls into such stages:

1. Skill building (students develop the ability to make simple choices, follow through with short-term tasks, and use directions appropriately).

2. Structured independence (students make choices from teacher-generated options, follow prescribed time lines, and engage in self evaluation according to criteria to complete longer-term and more complex tasks).

3. Shared independence (students generate problems to be solved, design tasks, set time lines, and establish criteria for evaluation. The teacher helps and monitors the production process).

4. Self-guided independence (students plan, execute, and evaluate their own tasks, and seek help or feedback only when needed) (Tomlinson, 2010: 99).

The next important item in differentiation is interest. Multilevel groups operate on the premise that learning experiences are most effective when they are engaging, relevant, and interesting. Two powerful motivators for learning are student interest (why to learn) and student choice (what and how to learn). But in class they are different too. To create interests in students teachers provide them with tasks that:

1) help students realize that there is a match between educational institution and their own desires to learn;

2) demonstrate the connectedness between all learning;

3) use skills or ideas familiar to students as a bridge to ideas or skills less familiar to them;

4) enhance student motivation to learn.

The learning profile is taken into account while working out differentiated/graded tasks to fit learners too. There are four categories of learning-profile factors: a student's learning style, intelligence preference, gender, and culture.

1. Learning-style preferences. Learning style refers to environmental or personal factors. The goal of a teacher is to understand the great range of learning preferences that will exist in a group of students and to create a classroom flexible enough to invite individuals to work in ways they find most productive.

2. Intelligence preferences. Intelligence preference refers to the sorts of brain-based predispositions we all have for learning. Two researchers Howard Gardner (Gardner, 2011: 163) and Robert Sternberg (Sternberg, 1999: 296) proposed ways of thinking about intelligence preferences. R. Sternberg suggests that people have varying strengths in combinations of intelligences. They are analytic (schoolhouse intelligence, preference for learning in linear ways often typical of school), practical (contextual intelligence, preference for seeing how and why things work in the world as people actually use them), and creative (problem-solving intelligence, preference for making new connections, innovation).

3. Culture-influenced preferences. Culture affects learning, as well. It can influence how students express emotions, whether they value creativity or conformity, whether they are more reflective or more impulsive etc. Learning patterns may differ from one culture to another. Besides, there is learning variance within every culture.

4. Gender-based preferences. Gender influences how we learn too. It is known that more males than females prefer competitive learning. Such elements as expressiveness / reserve, group / individual orientation, analytic / creative or practical thinking coincide with those influenced by culture.

Conclusions. To sum up the teacher's major roles in multilevel groups are: a provider (provides the material), a guide (helps to look for, choose and find the necessary material), a monitor (ensures all students work and interfere to correct or help), a resource (is ready to answer students' questions). The advantages of learning in multilevel class are students can learn at their own pace, work in a group, become independent learners, and develop good relationships with their peers. Taking all the issues into account teachers can successfully meet the challenges in mul-

tilevel groups, create the atmosphere of collaboration and achieve the communicative goals of teaching. The future investigation presupposes practical application

of the issues: the elaboration of the sets of tests, tasks on the basis of students' needs assessment that will enhance their productivity in learning.

BIBLIOGRAPHY

1. Blaz D. *Differentiated Instructions: A Guide for World Language Teachers*. New York : Routledge, 2016. 194 p.
2. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books. 2011.
3. Hamer G. *The Practice of English Language Teaching*. *Longman Handbooks for Language Teachers*. 2001. 384 p.
4. Hess N. *Teaching large multilevel classes*. NY : Cambridge University Press, 2006. 105 p.
5. Sternberg R. J. "The Theory of Successful Intelligence". *Review of General Psychology* 3. 1999. P. 292–316
6. Tice J. *The Mixed Ability Class*. Richmong : Publishing, London, 1997. 98 p.
7. Tomlinson C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms./ Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria. – USA ; Virginia. 2nd ed. 2010. 117 p.*
8. Willing K. *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney : NSW Adult Migrant Education Service, 1987.

REFERENCES

1. Blaz D. *Differentiated Instructions: A Guide for World Language Teachers*. *New York: Routledge*. 2016. 194 p.
2. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. *New York: Basic Books*. 2011.
3. Hamer G. *The Practice of English Language Teaching*. *Longman Handbooks for Language Teachers*. 2001. 384 p.
4. Hess N. *Teaching large multilevel classes*. *NY: Cambridge University Press*. 2006. 105 p.
5. Sternberg R. J. "The Theory of Successful Intelligence." *Review of General Psychology* 3. 1999. P. 292–316
6. Tice J. *The Mixed Ability Class*. *Richmong : Publishing, London*. 1997. 98 p.
7. Tomlinson C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms./ Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria. – USA ; Virginia. 2nd ed. 2010. 117 p.*
8. Willing K. *Learning Styles in Adult Migrant Education*. *Sydney: NSW Adult Migrant Education Service*. 1987.

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-46>

Лариса ОЛЕКСІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-3509-388X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи та мовної підготовки

Філії «Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

(Кременчук, Полтавська область, Україна) oleksienkolarisa@gmail.com

Тетяна КОВАЛЬ,

orcid.org/0000-0003-1560-4811

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) Tanyshka-k@ukr.net

Сергій ЛАУН,

orcid.org/0000-0002-4921-0805

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики професійної підготовки

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Київська область, Україна) Loveckiy@i.ua

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ІЗ ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті встановлено, що реалізація системи на основі системного підходу базується на таких принципах: науковості (у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців використовуються сучасні наукові досягнення в галузі педагогіки, психології, інформаційних технологій, техніки), динамічності (розвиток системи проявляється в постійному накопиченні інформації, її оновленні, вдосконаленні елементів і структури системи та відбувається шляхом зміни її якісних станів), професійної спрямованості (необхідність врахування під час проектування та реалізації процесу підготовки професійних вимог, суспільних потреб, а також особистісних інтересів і здібностей студентів), активності і самостійності (доцільна мінімізація прямої викладацької допомоги студентам у процесі їх дослідницької підготовки та орієнтація на самостійність у здійснюваних майбутніми фахівцями діях), зворотного зв'язку (систематичне отримання викладачем інформації про стан отриманих результатів із метою здійснення педагогічного супроводу і підтримки). Вказано, що виявлення педагогічних умов ефективного функціонування системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців здійснюється виходячи із сутності та особливостей цієї системи; умов ефективності професійної освіти загалом; соціального замовлення вищої професійної освіти, характеристики сутності підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності з урахуванням специфіки освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Доведено, що розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців завдяки системному методу сприяє формуванню активності, самостійності, ініціативи, загальної та професійної культури, а також є результативною умовою ефективного розвитку та функціонування нашої системи. Реалізація цієї умови ефективного розвитку та функціонування системи через залучення студентів до науково-дослідницької роботи сприяє накопиченню досвіду самоосвіти у майбутніх фахівців в інформаційно-професійній діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, вищий навчальний заклад, мотивація, системний підхід, інформаційно-професійна діяльність.

Larysa OLEKSIENKO,

orcid.org/0000-0002-3509-388X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social Work and Language Training

Affiliate “Kremenchuk institute of Higher Educational Establishment “Alfred Nobel University”

(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) oleksienkolarisa@gmail.com

Tetiana KOVAL,
 orcid.org/0000-0003-1560-4811
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
 National Pedagogical Dragomanov University
 (Kyiv, Ukraine) Tanyshka-k@ukr.net

Serhii LAUN,
 orcid.org/0000-0002-4921-0805
 PhD in Pedagogy,
 Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Vocational Training
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
 (Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) Loveckiy@i.ua

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST FROM THE STANDPOINT OF THE SYSTEM APPROACH

The article establishes that the implementation of the system based on a systems approach is based on the following principles; scientific (in the process of forming the professional competence of future professionals using modern scientific advances in pedagogy, psychology, information technology, technology), dynamism (system development is manifested in the constant accumulation of information, its update, improvement of elements and structure of the system and occurs by changing its quality), professional orientation (the need to take into account in the design and implementation of the process of preparation of professional requirements, social needs, as well as personal interests and abilities of students), activity and independence (appropriate minimization of direct teaching assistance to students in their research training and focus on independence in future specialists), feedback (systematic receipt by the teacher of information about the status of the results obtained in order to provide pedagogical support and support). It is indicated that the identification of pedagogical conditions for the effective functioning of the system of formation of professional competence of future professionals is based on the essence and features of this system; conditions for the effectiveness of vocational education in general; social order of higher professional education, characteristics of the essence of training future professionals for professional activities, taking into account the specifics of the educational process in higher education. It is proved that the development of creative potential of future professionals through the system method contributes to the formation of activity, independence, initiative, general and professional culture, as well as is an effective condition for effective development and functioning of our system. The implementation of this condition for the effective development and functioning of the system through the involvement of students in research work contributes to the accumulation of self-education experience of future professionals in information and professional activities.

Key words: professional competence, higher educational institution, motivation, system approach, information-professional activity.

Постановка проблеми. Освітній процес у вищому навчальному закладі має чіткі цільові установки, пов'язані з формуванням у майбутніх фахівців професійної компетентності.

Грамотна організація навчання та подальша оцінка якості підготовки, наприклад, до педагогічної діяльності стимулює цілеспрямований, безперервний розвиток компетентності майбутніх педагогів, їхньої методологічної культури, особистісне професійне зростання, використання ними сучасних педагогічних технологій. Загалом це забезпечує підвищення ефективності та якості педагогічної праці, а також дає змогу виявити перспективи використання потенційних можливостей педагогів.

Визначимо принципи, спираючись на які, можна підвищити ефективність формування професійної компетентності майбутнього фахівця:

– принцип системної організації інформації і пізнавальних дій;

– принцип партнерських відносин «викладач – студент», «студент – студент»;

– принцип самодіяльності в ідентифікації проблем, їх структуруванні і знаходженні власних шляхів розв'язання.

Перш ніж говорити про системну організації інформації, потрібно сказати про «необхідність формулювати освітні результати (компетенції), а потім відповідні зміст і діяльність. Така ієрархічність принципово важлива, оскільки дає студентам (і викладачам) розуміння граничних орієнтирів навчання, «вищої» мети своїх дій. В іншому разі зовнішні для студента знання, вміння і навички, соціальні норми, мотиви і цінності призводять до виникнення внутрішнього відторгнення інформації як надмірної» [1, с. 193].

Системний підхід заявлений у стандартах нового покоління як найбільш продуктивний під час організації процесу навчання. Однак в освіт-

ній практиці стала нормою звичка вирішувати проблеми частково, аналізувати ситуації в окремих аспектах, тому такий підхід здається безумовним благом, необхідною ознакою наукового, об'єктивного підходу. Розглянути проблему під різними кутами, вивчити її детально – чи завжди це добре? Проблема в тому, що в результаті такого розчленованого підходу доводиться мати справу з розрізненим, фрагментарним баченням явища. Про це говорять роботи Дж. О'Коннора [5, с. 311].

Реалізація системного підходу актуалізує спрямованість освітнього процесу у вищих навчальних закладах на розвиток у студентів основ культури, забезпечення всебічного розвитку загальних і професійних здібностей. Важливо розвивати базові компетенції, які визначають успішність вирішення основних функціональних завдань професійної діяльності. Це компетентність у сфері особистісних якостей; компетентність в цілепокладанні; компетентність в мотивуванні інших та самомотивації; компетентність в розробленні програми діяльності та прийнятті управлінських рішень; компетентність у сфері інформаційної основи діяльності; компетентність в організації практичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку В.О. Калініна [5, с. 98], поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові частини, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Компетентність означає також здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності. Із цього визначення випливає необхідність формувати й оцінювати рівень сформованості особистісних якостей майбутнього фахівця і способів діяльності в конкретній професійній ситуації.

Значущим компонентом формування професійної компетентності є знання. Раціональне вирішення проблеми ґрунтується на знаннях предмета (поняття, теорії, концепції) і процедурних знаннях (опис послідовності дій у процесі прийняття рішень). Знання предмета будуть залежати від зони його застосування, тобто вони ситуативні. Тому чим ширший світогляд у людини, тим краще вона може вирішувати проблему.

При цьому потрібно мати на увазі, що існує проблема функціонування теоретичного знання в контексті компетентності, в діяльності щодо прийняття рішення. Саме по собі знання – це лише загальна когнітивна підстава для усвідомлення проблеми і прийняття рішення. Тільки досить високу якість засвоєваних знань забезпечить майбутньому фахівцю необхідна підстава для формування компетентності. І це не тільки усвідомле-

ність, системність, повнота, гнучкість предметних знань, а й знання про процедури аналізу ситуацій, процедури виокремлення проблем, процедури прийняття рішень (знання про те, як діяти в ситуації, коли треба прийняти рішення). Важливими є й ціннісно-сміслові знання, що відповідають на питання, яке рішення прийняти і чому саме таке.

Очевидно, знання можуть виконувати свої функції, якщо вони підтримані відповідними уміннями, баченням ситуації в цілому, а також зв'язками між окремими елементами системи.

Основне ядро компетентності – це сукупність конкретних умінь, які забезпечують прийняття оптимального рішення, орієнтованого на подальший продуктивний розвиток системи.

До таких умінь відносимо насамперед уміння виявити й осмислити систему (ідентифікувати її). Це може бути відстеження історичних коренів і виявлення процесу розвитку проблеми з плином часу, що дає змогу її всебічно досліджувати. Це може бути процедура постановки проблеми, її усвідомлення і розуміння, що є ключовим моментом усього процесу. Основа вміння й одночасно його прояв – це вербалізація проблеми, її промовляння. Уміння бачити і проговорювати проблему багатогранно, змінювати і розширювати саму постановку питання дає змогу усвідомити, що ситуація не настільки проста і лінійна, як здавалося спочатку. Розгортання та експлікація (тлумачення, пояснення) різних, насамперед прихованих і неочевидних аспектів ситуації, пов'язаних із різними сценаріями, дає змогу визначити ризики та ціни, які доведеться платити за ті чи інші вибори, що робляться в конкретній ситуації. Можна знайти, здавалося би, блискуче рішення проблеми, але якщо сама проблема неправильно сформульована, то ефект від реалізації цього рішення в кращому разі буде нульовим.

Важливе вміння – це аналіз проблемної ситуації, коли виділяються труднощі, зумовлені контекстом конкретної проблеми, виявляються фактори, що впливають на прийняття рішення.

Розглянемо деякі способи використання системного підходу у процесі навчання студентів. За визначенням Тоні Бюзена [цит. за 5, с. 22], інтелект-карта – це графічне вираження процесу радіантного мислення, і тому вона є природним продуктом діяльності людського мозку. Це потужний графічний метод, що надає універсальний ключ до вивільнення потенціалу, прихованого в мозку. Метод інтелект-карт може знайти застосування в будь-якій сфері життя, де б не було потреби вдосконалювати інтелектуальний потенціал особистості, що досягається навчанням, або вирішувати різноманітні інтелектуальні

завдання. Як стверджує Т. Бюзен [цит. за 5, с. 17], інтелект-карта являє собою крок уперед на шляху прогресу від лінійного (одновимірного) через латеральне (двовірне) до радіантного (багатовимірного) мислення. Термін «радіантне мислення» відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою докладавання яких є центральний об'єкт.

Мета статті – дослідити та проаналізувати особливості професійної компетентності майбутнього фахівця з позиції системного підходу.

Виклад основного матеріалу. У трактуванні системного підходу дотримуємося позиції вчених про те, що він являє собою методологічну орієнтацію дослідження, з якої розглядається об'єкт, і передбачає виявлення у нього системних характеристик.

За логікою застосування системного підходу до вивчення процесу формування у студентів професійної компетентності насамперед необхідно виділити й описати його основні системні властивості (елемент, компонент, системоутворюючі чинники, цілісність, зв'язок). Оскільки педагогічний процес являє собою цілеспрямовану, змістовно насичену й організаційно оформлену взаємодію викладача і студентів, спрямовану на свідоме і міцне засвоєння останніми знань, умінь і навичок, формування здатності застосувати їх на практиці [2, с. 227], то формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх фахівців належить до педагогічних процесів. Як педагогічний процес він може ідентифікуватися і як педагогічна система. Таким чином, система формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх фахівців є підсистемою системи професійно-технічної підготовки. Це дає змогу здійснювати реалізацію процесу формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх фахівців з урахуванням принципів професійної освіти.

Процес формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх фахівців є відкритою системою, тобто схильною до впливів інформаційно-культурного середовища. При цьому відбувається постійне накопичення інформації, її оновлення. Таким чином, система формування професійної компетентності розвивається в часі.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців необхідно забезпечити засвоєння студентами цілісної системи знань у галузі професійної діяльності. Це передбачає освоєння майбутніми фахівцями відповідної термінології, знайомство з теоріями, вивчення історичних фактів їх становлення, формування необхідних для самостійної професійної діяль-

ності умінь. Орієнтація на практику в процесі підготовки студентів визначає не тільки формування умінь виконувати окремі операції, а й розвиток мислення, ціннісні орієнтації, збагачення соціального досвіду, виховання необхідних якостей особистості.

Отже, з урахуванням усього вищевикладеного системний підхід до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців використовується через цілісну реалізацію таких положень:

- система формування професійної компетентності майбутніх фахівців є підсистемою системи професійно-технічної підготовки, що дає змогу здійснювати її реалізацію з урахуванням загальних дидактичних принципів професійної освіти;
- формування професійної компетентності як педагогічної системи має відкритий, імовірнісний характер, гнучкість, а також характеризується динамічністю, універсальністю, керованістю;
- інформаційно-професійна компетентність може розглядатися як педагогічна система, яка є цілісним утворенням спеціальних знань, умінь, навичок, досвіду і якостей особистості майбутнього фахівця, що забезпечує ефективність здійснення інформаційної діяльності в складі професійної діяльності;
- ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців залежить від організації цілеспрямованих системних дій на процес підготовки до здійснення інформаційної діяльності та створення спеціальних педагогічних умов.

Оскільки під час вивчення будь-якого об'єкта, процесу або явища в природі і суспільстві необхідно виявити і проаналізувати найбільш характерні для них інформаційні аспекти, то для якнайповнішого дослідження процесу формування професійної компетентності нами був вибраний системний підхід. Системний підхід є способом абстрактно-узагальненого опису і вивчення системного аспекту функціонування і створення складних систем, інформаційних зв'язків і відносин [4, с. 341].

цей підхід дає змогу з єдиних позицій вивчити ті аспекти природних і соціальних об'єктів, для яких істотним є процес інформаційного обміну. При цьому він вимагає абстрагування від біологічної, соціальної, фізичної сутності об'єкта, виявлення і вивчення його системної природи, тобто має на увазі дослідження об'єкта як системи, здатної сприймати, зберігати, переробляти і передавати інформацію.

Інформаційний підхід тісно пов'язаний із системним підходом, тому що базується на загальній

теорії систем і спрямований на вивчення інформаційної взаємодії саме між системами. З погляду інформаційного підходу формування професійної компетентності майбутнього фахівця відбувається в процесі отримання, структурування і використання інформації. При цьому процес формування інформаційно-професійної компетентності майбутнього фахівця передбачає постійний обмін інформацією із зовнішнім середовищем, і тому він є відкритим. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється за допомогою системного підходу через основні функції отримання, передачі, розпізнавання, перетворення і зберігання інформації [3, с. 12].

Системний підхід до створення системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців використовується через цілісну реалізацію таких положень:

- ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців залежить від загальної структури інформаційних процесів, а також способів і процедур якісного перетворення інформації;

- формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється через основні функції отримання, передачі, розпізнавання, перетворення і зберігання системної інформації;

- процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця завжди є відкритим, що передбачає постійний обмін інформацією із зовнішнім середовищем.

Як показало проведене дослідження, процес формування професійної компетентності у студентів вимагає систематичних цілеспрямованих дій, у зв'язку з чим була розроблена спеціальна система підготовки до професійної діяльності, що забезпечує вдосконалення цього виду компетентності. Ефективне функціонування і розвиток побудованої системи можливі під час реалізації комплексу педагогічних умов, що включає створення зовнішнього інформаційно-освітнього середовища; включення студентів в активну проєктувальну діяльність; розвиток творчого потенціалу.

Висновки. Чітка послідовність дій, що приводять до прийняття рішення, його прогностичної оцінки, виключає властиву студентам суперечливість, непослідовність і пов'язані з цим помилки, що не допускає необґрунтованого прийняття рішення, яке є показником сформованості професійної компетентності.

Таким чином, організація освітнього процесу, орієнтованого на формування професійної компетентності, потребує:

- проєктувати навчальний процес у контексті модульного підходу з акцентом на формуванні професійних компетенцій;

- організувати аудиторні та позааудиторні заняття з використанням методу проєктів;

- застосовувати активні методи навчання з опорою на системний підхід, використання ментальних карт, що супроводжується груповим обговоренням етапів прийняття рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк О.С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.
2. Білоус О.С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 227–232.
3. Вінтюк Ю.В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. Молодий вчений. 2017. № 4(44). Ч. III, с. 12–16
4. Журавський В. Системний підхід до навчання у процесі підвищення кваліфікації кадрів податкової служби. Збірник наукових праць УАДУ; за заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. К.: Вид-во УАДУ, 2000. Вип. 2. В 4-х ч. Ч. IV. С. 341–346.
5. Калінін, В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 311 с.

REFERENCES

1. Berezyuk O.S. Sistemnij pidhid do formuvannya polikul'turnoi kompetentnosti majbutnih fahivciv u suchasnomu osvith'nomu prostori. Profesiynna pedagogichna osvita: sistemni doslidzhennya: monografiya; za red. O. A. Dubasenyuk. Zhitomir: Vid-vo ZHDU im. I. Franka, 2015. S. 193–209. [Berezyuk OS A systematic approach to the formation of multicultural competence of future professionals in the modern educational space. Professional pedagogical education: system research: monograph; for order. OA Dubaseniuk. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko, 2015. S. 193–209.] [in Ukrainian].
2. Bilous O.S. Sistemnij pidhid u formuvanni tvorchoi aktivnosti majbutn'ogo pedagoga. Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu im. A. Nobelya. Seriya «Pedagogika i psihologiya». Pedagogichni nauki. 2015. № 1(9). S. 227–232. [Belous OS System approach in the formation of creative activity of the future teacher. Bulletin of Dnipropetrovsk University. A. Nobel. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences. 2015. № 1 (9). Pp. 227–232.] [in Ukrainian].

3. Vintyuk YU.V. Koncepciya formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih psihologiv u VNZ. Molodij vchenij. 2017. № 4(44). CH. III., s. 12–16. [Vintyuk YV The concept of formation of professional competence of future psychologists in higher education. A young scientist. 2017. № 4 (44). Part III, p. 12–16] [in Ukrainian].

4. Zhuravs'kij V. Sistemnij pidhid do navchannya u procesi pidvishchennya kvalifikacii kadriv podatkovoї sluzhbi. Zbirnik naukovih prac' UADU; za zag. red. V. I. Lugovogo, V. M. Knyazeva. K.: Vid-vo UADU, 2000. Vip. 2. V 4-h ch. CH. IV. S. 341–346. [Zhuravsky V. System approach to training in the process of professional development of the tax service. Collection of scientific works of UADU; for general ed. VI Lugovoi, VM Knyazev. K. : UADU Publishing House, 2000. Vip. 2. At 4 o'clock Part IV. Pp. 341–346.] [in Ukrainian].

5. Kalinin, V.O. Formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutn'ogo vchitelya inozemnoi movi zasobami dialogu kul'tur : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.04. Zhitomir, 2005. 311 s. [Kalinin, V.O. Formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of dialogue of cultures: dis. ... candidate ped. science: 13.00.04. Zhytomyr, 2005. 311 p.] [in Ukrainian].

Катерина ОСАДЧА,
orcid.org/0000-0003-0653-6423
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *okp@mdpu.org.ua*

ФОРМУВАННЯ ПРАЦЕОХОРОННОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено аналізу та опису способів формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання. Розмежовано поняття «здоров'язберігаюча», «валеологічна» та «працезохоронна компетентність» у контексті компетентнісного підходу. Зважаючи на потреби сфери освіти, суспільства та переваги змішаного навчання (Т.А. Колесник), постає питання його організації з метою формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів. Для цього ключовими технологіями визначено дистанційні та мобільні. Дистанційне навчання організовується завдяки платформі дистанційного навчання Moodle, що дає змогу подавати, зберігати, передавати освітню інформацію, здійснювати взаємодію між суб'єктами навчального процесу, а також контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів. Moodle версії 3.11 має сучасний і простий у використанні інтерфейс, персоналізовану інформаційну панель, інструменти та заходи спільної роботи, календар «усе в одному», зручне управління файлами, простий та інтуїтивно зрозумілий текстовий редактор, систему повідомлень та відстеження прогресу. Важливим інструментом для реалізації інтерактивності у процесі дистанційного навчання є використання відео навчального характеру, що дають змогу наочно у яскравому вигляді представити студентам навчальний матеріал працезохоронної тематики. Крім можливостей дистанційних технологій, з метою формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання пропонується використання мобільних додатків. Серед таких, зокрема, у Google Play наявні книги, навчальні й ігрові додатки з тематики охорони праці, безпеки життєдіяльності та здоров'язбереження. Мобільні додатки пропонується застосовувати як у процесі виконання навчальних завдань і самостійного навчання, так і з метою розвитку у студентів здатності піклуватися про своє здоров'я у професійній діяльності та особистому житті.

Ключові слова: компетентнісний підхід, працезохоронна компетентність, майбутній учитель, змішане навчання.

Kateryna OSADCHA,
orcid.org/0000-0003-0653-6423
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *okp@mdpu.org.ua*

FORMATION OF WORK PROTECTION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MIXED LEARNING

The article is devoted to the analysis and description of ways to formation for labor protection competence of future teachers in the conditions of blended learning. The concepts of health-preserving, valeological and occupational competence in the context of the competence approach are distinguished. Given the needs of education, society and the benefits of blended learning (T.A. Kolesnik), the question of its organization in order to form the occupational safety of future teachers. For this purpose, the key technologies are remote and mobile. Distance learning is organized through the distance learning platform Moodle, which allows you to submit, store, transmit educational information, interact between the subjects of the educational process, as well as control and evaluation of student achievement. Moodle version 3.11 has a modern and easy-to-use interface, a personalized dashboard, collaboration tools and activities, an all-in-one calendar, easy file management, a simple and intuitive text editor, a messaging system and progress tracking. An important instrument for the implementation of interactivity in the process of distance learning is the use of educational videos that allow students to clearly present in a vivid way the educational material on occupational safety. In addition to the capabilities of distance technology, in order to form the occupational competence of future teachers in a blended learning environment, the use of mobile applications is proposed. These include books, tutorials and games on health, safety and health. Mobile applications are proposed to be used both in the process of performing educational tasks and self-study, and in order to develop students' ability to take care of their health in professional activities and personal life.

Key words: competence approach, labor protection competence, future teacher, blended learning.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів вимагає пошуку шляхів її удосконалення з метою формування їх професійних компетентностей, що необхідні для успішної та високопрофесійної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Сучасний кваліфікований і всебічно підготовлений учитель має бути здатним не лише адаптуватися до швидкозмінних умов життя та професійної діяльності, а й забезпечувати своєю діяльністю безпечні умови праці для себе, своїх колег та учнів. Враховуючи вплив негативних чинників освітнього середовища (робота в закритих приміщеннях, конфліктність, взаємодія з хімічним, фізичним, комп'ютерним обладнанням та технікою тощо), що впливає на втрату психічного та фізичного здоров'я учителів, майбутніх учителів варто підготувати до професійної діяльності і створення безпечного освітнього середовища, на основі засад працезахоронної діяльності. Це ставить важливе питання формування працезахоронної компетентності майбутніх учителів.

Через соціальні, політичні й економічні обставини у деяких здобувачів вищої освіти виникають перешкоди до навчання (у зв'язку з військовими діями у східній частині України, власними особливостями характеру та здоров'я, фінансовим станом родини тощо). Студенти не завжди мають доступ до навчальних аудиторій та час для безпосереднього аудиторного навчання. Тому застосування дистанційних (інтернет) технологій у професійній підготовці майбутніх учителів набуває важливого значення. Разом із аудиторним навчанням ці технології дають змогу організувати змішане навчання, що дозволить зробити процес підготовки індивідуальним та персоналізованим, позбавить студентів труднощів та нівелює перешкоди у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням компетентнісного підходу в професійній підготовці учителів займалися такі науковці, як А.М. Гуржій, М.Ю. Кадемія, А.А. Проценко, Н.Ф. Сергієнко, В.В. Шовкун та ін. Зокрема, дослідження сучасних науковців присвячені формуванню таких компетентностей майбутніх учителів, як: професійно-комунікативна (С.О. Скворцова, С.А. Скворцова, Ю.С. Вторнікова), інформаційно-комунікаційна (Р. Гуревич, С. Саяпина, І. Дроздова, М.П. Шишкіна, В.П. Татаруров), цифрова (Г.Р. Генсерук), художньо-естетична (І.В. Ревенко), міжкультурна (К.А. Юр'єва, О.М. Тіщенко), методична (В.Ф. Заболотний, А.М. Мормуль), соціокультурна (К. Долінська, С.О. Шехавцова), організаційна (С.Г. Пільова), екологічна (Ю.П. Шапран), графічна (П.Г. Буя-

нов), інклюзивна (Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк).

Дотичними до проблематики нашого дослідження є наукові праці, присвячені формуванню здоров'язберігаючої (О.С. Антонова, Н.М. Поліщук, В. М. Успенська, Т. П. Мостіпака) та валеологічної (О.М. Бондаренко) компетентності учителя. Здоров'язберігаюча компетентність визначається як інтегральна якість особистості, яка проявляється у загальній здатності та готовності до здоров'язберігаючої діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення (Антонова, Поліщук, 2011). Валеологічна компетентність студентів педагогічних університетів науковцями розглядається як складова частина їх життєвої компетентності, яка проявляється у знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців (Авраменко, 2015). Наведені тлумачення свідчать про те, що у структуру цих компетентностей не входять питання охорони праці, а лише здоров'я. Тому науковцями (О.С. Авраменко, В.Г. Жданова, А.М. Хлопов та ін.) окремо виділяється також і працезахоронна компетентність.

Проблематика працезахоронної компетентності та працезахоронної діяльності висвітлена у наукових працях В.Г. Жданової, С.В. Дембіцької, Ю. Глінчук, зокрема у системі підготовки майбутніх учителів вагомими є дослідження А.М. Хлопова, в яких досліджується формування компетентностей (працезахоронної, здоров'язбережувальної, професійної) майбутнього вчителя під час вивчення дисципліни «Працезахоронна діяльність».

Як зазначає В.Г. Жданова, сучасне техногенне середовище висуває високі вимоги до підготовки фахівців із вищою освітою, тому вони повинні добре «орієнтуватися в складному комплексі чинників, що визначають механізм і природу виробничих небезпек і професійних загроз, і вміло використовувати існуючі способи створення безпечних умов праці, розробляючи нові більш досконалі методи захисту» (Жданова, 2013).

О.С. Авраменко надає тлумачення працезахоронної компетентності як стану, що характеризується наявністю знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, які дозволяють фахівцю успішно здійснювати діяльність з охорони праці, а формується вона лише у процесі діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, практичної) (Авраменко, 2015).

Розуміючи компетентність як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Методичні рекомендації, 2020), та розрізняючи загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності, ми визначаємо працезохоронну компетентність як загальну у структурі професійної компетентності майбутнього учителя.

У процесі формування працезохоронної компетентності, як зазначає Н. Єфімова, «суттєво зростає роль інноваційних навчальних технологій, форм та способів активного навчання (ділових ігор, кейс-завдань, дискусій, проєктів), використання інформаційних технологій». Отже, вивчення можливостей застосування нових педагогічних та інформаційних технологій у процесі формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання є актуальним питанням, що вимагає аналізу та систематизації.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є з'ясування способів застосування технологій змішаного навчання у процесі формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У змішаному навчанні від 30% до 80% академічного навчального процесу переноситься з аудиторій у віртуальний простір Інтернету, де здобувачі освіти можуть самі вибирати шлях, час і темп отримання знань. Заклади вищої освіти самостійно створюють умови для змішаного навчання, використовуючи різноманітні платформи, зокрема: систему керування навчанням Moodle, масові відкриті онлайн-курси (Coursera, Prometheus й ін.), мобільні додатки навчального призначення тощо (Осадча, Сердюк, 2020). Крім поняття змішаного навчання, існує й поняття про гібридне навчання, що поєднує нову ІТ-технологію зі старою технологією і формування нового підходу (новації). Проте за результатами дослідження (Осадча та ін., 2020) в Україні ні англomовний термін «hybrid learning», ні україномовний «гібридне навчання» не поширені, тому схилиємося до використання терміну «змішане навчання» у такому значенні: цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в межах формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання (Бугайчук, 2016).

Т.А. Колесник визначено низку переваг змішаного навчання: гнучкість моделі навчання, яка являє собою поєднання самостійного

навчання за допомогою дистанційних технологій із навчанням в аудиторії; розвиток критичного мислення та здібностей до самостійної роботи; інтерактивність; інформаційна доступність та різноманіття застосування навчальних матеріалів; збільшення обсягу матеріалу для засвоєння; урахування темпераменту і репрезентативної системи студента (Колесник, 2016). Зважаючи на це, вважаємо його доцільною технологією для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема для формування працезохоронної компетентності.

Для організації змішаного навчання, яке би сприяло ефективному формуванню працезохоронної компетентності майбутніх учителів, вважаємо за доцільне скористатися двома поширеними технологіями – дистанційного і мобільного навчання.

Дистанційне навчання організовується завдяки платформі дистанційного навчання, яка надає можливість для подання, зберігання та передачі освітньої інформації, взаємодії між суб'єктами навчального процесу, а також контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів (Осадча, Осадчий, 2014: 19). Найпоширенішою, популярною і професійною платформою дистанційного навчання нині є Moodle.

Moodle – це безкоштовна онлайн-система управління навчанням, яка дозволяє викладачам створювати власний веб-сайт, наповнений динамічними курсами, які розширюють межі навчання в будь-який час і в будь-якому місці. Moodle версії 3.11 має такі особливості, які є зручними для організації змішаного навчання (Features, 2021):

1) сучасний, простий у використанні інтерфейс, що розроблений для швидкого реагування та доступності як на настільних, так і на мобільних пристроях;

2) персоналізована інформаційна панель – відображення поточних, минулих та майбутніх курсів, а також належних завдань;

3) інструменти та заходи спільної роботи – система має багато інструментів для організації спільної роботи у процесі навчання: форум, вікі, глосарій, семінар, Н5Р активність, діяльності з базами даних тощо;

4) календар «усе в одному» – допомагає відстежувати навчальний календар або суспільний календар, дедлайни курсів, групові зустрічі та інші особисті події;

5) зручне управління файлами – можна перетягувати файли із хмарних служб зберігання, включаючи MS OneDrive, Dropbox та Google Drive;

6) простий та інтуїтивно зрозумілий текстовий редактор дозволяє формувати текст та

зручно додавати медіа та зображення у всіх веб-браузерах та пристроях;

7) повідомлення – користувачі можуть отримувати автоматичні сповіщення про нові завдання та терміни, повідомлення на форумі, а також надсилати приватні повідомлення одне одному;

8) відстеження прогресу – педагоги та студенти можуть відстежувати прогрес та завершення роботи за допомогою низки варіантів відстеження окремих видів діяльності або ресурсів та на рівні курсу. Існує кілька способів відстеження успіху студентів у Moodle: через оцінки, компетентності, завершення діяльності, завершення курсу, значки, звіти про курси та аналітику.

Для роботи з курсами нова версія Moodle 3.11 надає викладачу такі можливості для розроблення та управління дистанційним курсом:

1) навчальні шляхи – Moodle дозволяє розробляти та керувати курсами відповідно до різних вимог, заняття можуть проводитись під керівництвом інструкторів, самостійно, змішано або повністю в Інтернеті;

2) заохочення співпраці – різноманіття інструментів для спільної роботи студентів дозволяє викладачу обрати ті, що йому видаються найбільш зручними;

3) вбудовування зовнішніх ресурси – можна викладати матеріали та включати завдання з інших веб-сайтів та підключати їх до журналу оцінок у Moodle;

4) інтеграція мультимедіа – у системі наявна вбудована підтримка засобів мультимедіа, що дозволяє легко шукати та вставляти відео та аудіофайли у курси;

5) управління групою дозволяє групувати учасників курсу, що дозволяє диференціювати діяльність у курсі та полегшує організацію роботи в команді;

6) призначення завдання – зручне призначення різних навчальних завдань та модерування оцінок;

7) вбудоване маркування дозволяє легко переглядати та надавати вбудований зворотний зв'язок, додаючи анотації до файлів безпосередньо у браузері;

8) оцінка з боку однолітків та самооцінка – у курсі є вбудовані заходи, такі як семінари та опитування, що заохочують студентів переглядати, оцінювати власну роботу та роботу інших учасників курсу як групи;

9) інтегровані значки – інструмент повністю сумісний з Mozilla Open Badges дозволяє мотивувати студентів та винагороджувати їх за участь та досягнення за допомогою індивідуальних значків;

10) результати та рубрики – викладач може обрати один із вдосконалених методів оціню-

вання, щоб адаптувати оцінювання до свого курсу та екзаменаційних критеріїв;

11) маркування на основі компетентностей – у системі можна створити перелік компетентностей і поєднати їх з індивідуальними навчальними планами на курсах та діяльностях курсу.

Отже, дистанційні технології навчання з використанням системи Moodle надають викладачу широкі можливості для організації змішаного навчання. У процесі формування працюючої компетентності майбутніх учителів ці технології доцільно використовувати під час вивчення дисциплін, що присвячені безпеці життєдіяльності та охороні праці, а також що передбачають методику вивчення предмета. Так, зокрема, для майбутніх учителів інформатики можна надати матеріал щодо безпеки роботи за комп'ютером, для майбутніх учителів хімії і фізики – щодо безпечної роботи зі спеціальним обладнанням, для майбутніх учителів праці й технологій – із технічним обладнанням (верстатами, швейним обладнанням тощо). Такі матеріали доступні як у текстовому, так і в графічному чи у відеоформаті. Наприклад, у сервісі відеохостингу YouTube можна знайти відео «Правила безпеки у кабінеті інформатики» (<https://youtu.be/Wy9ISRFB1os>), або «Техніка безпеки при роботі на циркулярних пилах» (https://youtu.be/Hol39Ucr2_Y) тощо, які легко можна вбудувати на сторінку дистанційного курсу у системі Moodle. Слід зазначити, що одне розміщення відео недостатньо сприятиме формуванню працюючої компетентності майбутніх учителів. Викладач може використовувати такі відео як для самостійної роботи студентів, так і для підготовки до практичних (семінарських) занять. В умовах змішаного навчання можна застосувати метод «перевернутого» класу, коли студенти удома можуть переглянути відео і під час очного заняття продемонструють розуміння переглянутого матеріалу під час опитування чи бесіди. У самостійній роботі над відеоматеріалами навчального характеру викладачу доцільно не лише розмістити відео, а додати до нього навчальне або творче завдання, опитування, тест тощо.

У Moodle 3.11, як зазначалося вище, серед інструментів спільної роботи є H5P активність. Сервіс H5P дозволяє додавати до відео різні інтерактивності, має стильний і зручний інтерфейс, велику кількість різноманітних налаштувань, проте є англійським. До відео з його допомогою можна додати такі засоби інтерактивності: Label – ярлик (текст); Text – текст, що дозволяє робити переходи на конкретний момент ролику або на зовнішній сайт; Table – таблиця; Link – поси-

лання на зовнішній ресурс; Image – зображення; Statements – вислів у вигляді теста або флеш-карти; Crossroad – дозволяє створювати навігаційну панель; Navigation Hotspot – прозора фігура з можливістю переходу на конкретний момент ролику; Questionnaire – опитування/тест. Тести у сервісі представлені такими формами: Single Choice Set – завдання з вибором однієї правильної відповіді, Multiple Choice – завдання з вибором кількох правильних відповідей, True / False Question – правда чи брехня (вірно / невірно), Fill in the Blanks – заповніть пропуски (доповніть), Drag and Drop – перетягнути об'єкт на зображення, Mark The Word – відмітити певні слова, Drag Text – перетягніть слова в пропуски. Крім додавання інтерактивностей під час перегляду відео, за допомогою цього сервісу можна додати запитання наприкінці перегляду відео у Summary. Отже, різноманітні варіанти тестових питань можна запропонувати у процесі перегляду навчального відео у системі дистанційного навчання.

Мобільне навчання базується на мобільних технологіях, що базуються на використанні мобільних пристроїв (мобільні телефони, смартфони, комунікатори, кишенькові комп'ютери, планшетні комп'ютери), мобільних додатків і сервісів (отримання, зберігання, обробка, пошук, передавання інформації та ін. за допомогою мобільного пристрою) та засобів мобільного зв'язку (GSM, WAP, GPRS, Bluetooth, WiFi, iMax) (Осадча, Бабич, 2018: 5–6).

З метою формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання доцільно використовувати мобільні додатки. Зокрема у Google Play наявні як книги, так і навчальні й ігрові додатки з тематики охорони праці, безпеки життєдіяльності та здоров'язбереження. Наприклад, додаток «Перша допомога – МФЧХ і ЧП» є офіційною програмою Міжнародного руху Червоного Хреста і Червоного Півмісяця. Він забезпечує миттєвий доступ до інформації, яку необхідно знати для надання першої медичної допомоги в разі виникнення найпоширеніших надзвичайних ситуацій. Додаток містить докладні відео, інтерактивні опитування та прості покрокові поради, що допомагає отримувати інформацію про першу медичну допомогу дуже легко. У процесі навчання студенти можуть його використовувати для виконання завдань, отримання та пошуку потрібної інформації.

Мобільний додаток «Кодексу Законів про Працю України» надає найактуальнішу версію Кодексу Законів про Працю України на сьогодні. У ньому можна шукати необхідні матеріали зручним пошуком, закладками та зручним керуван-

ням. Він стане у пригоді студентам як у процесі вивчення дисциплін («Охорона праці», «Безпека життєдіяльності») для ознайомлення з правовими відносинами в Україні, так і у майбутній професійній діяльності, адже дозволяє отримати інформацію щодо оплатного виконання роботи, регулювання часу роботи і відпочинку, заохочення та стягнення з працівників, гарантій для останніх із боку роботодавця тощо.

Для ознайомлення із різними варіантами надзвичайних ситуацій та шляхами реакції на них майбутнім учителям доцільно буде використовувати у процесі навчання такий мобільний додаток як «Школа виживання». Він надає відповіді на багато питань (Як перебороти синдром емоційного вигорання? Як вижити у палаючому ліфті? Як не хворіти, працюючи за комп'ютером?) і розкриває багато тем, наприклад, правила першої психологічної допомоги, дії з токсичними речовинами, дії під час захвату заручників, обстрілу чи бомбардування тощо. Для зручності статті розділені за темами (побут, робота, надзвичайні ситуації, війна, нестандартні ситуації, катастрофа, стихія, техніка, перша допомога, тварини тощо), проте функції автоматичного пошуку у додатку немає.

Досить багато мобільних додатків представлено у Google Play з тематики здоров'язбереження. Це додатки для контролю ваги, водного балансу, рухової активності, фізичних навантажень, життєво важливих показників людини тощо, а також додатки для тренування всього тіла, окремих його частин чи занять різними видами спорту. Всі вони знаходяться у категорії «Здоров'я і спорт». Ці додатки можна у процесі навчання використовувати як для виконання студентами навчальних завдань, так і з метою розвитку у них здатності піклуватися про своє здоров'я.

Отже, враховуючи наявність мобільних додатків працезохоронної тематики у найбільшій крамниці від Google для операційної системи Android, цілком можливо ефективно реалізувати формування працезохоронної компетентності з використанням мобільних технологій в умовах змішаного навчання.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукових праць щодо працезохоронної компетентності та діяльності, зокрема майбутніх учителів, дозволяє стверджувати про важливість цієї компетенції у їхній професійній діяльності. Спираючись на реалії сучасного суспільства і стан розвитку інформаційних технологій, доцільним видається застосування змішаного навчання у процесі формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів. Для реалізації такого навчання пропонується

застосовувати дистанційні та мобільні технології. Дистанційні технології дозволяють реалізувати подання, зберігання та передачу освітньої інформації, взаємодію між суб'єктами навчального процесу, контроль та оцінювання. Завдяки інтерактивним технологіям дистанційне подання матеріалу для формування працезахоронної компетентності майбутніх учителів можна подати

в інтерактивному форматі. Мобільні технології дозволяють урізноманітнити, диференційувати та індивідуалізувати навчання, надаючи можливість користуватися ними, де і коли зручно студенту. Отже, застосування дистанційних і мобільних технологій надають можливість сформувати працезахоронну компетентність майбутніх учителів в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Features – Moodle Docs. 2021. URL: <https://docs.moodle.org/311/en/Features>.
2. Авраменко О.С. Працезахоронна компетентність як фактор успішної професійної діяльності майбутнього фахівця. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 27. С. 137–141.
3. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир: Полісся, 2011. С. 27–31.
4. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54 (4). С. 1–18.
5. Жданова В.Г. Ретроспективний аналіз формування працезахоронних умінь і навичок в педагогічній теорії і практиці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2013. № 108 (1). С. 193–197.
6. Колесник Т.А. Змішане навчання в освітньому середовищі—основні визначення та переваги застосування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 46. С. 86–89.
7. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. 2020. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx.
8. Осадча К.П., Осадчий В.В., Круглик В.С., Наумук І.М. Змішане навчання як форма сучасної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 2 (71). С. 187–192.
9. Осадча К.П., Сердюк І.М. Використання LMS Moodle для організації змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті, науці і техніці*: тези доп. V Міжнар. наук.-практ. конф. Черкаси, 2020. С. 167–168.
10. Осадча К.П., Бабич А.З. *Мобільні технології на уроках інформатики*: навч.-мет. посіб. Мелітополь: ФО-П Однорог Т.В., 2018. 88 с.
11. Осадча К.П., Осадчий В.В. *Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4*: навч. посіб. Мелітополь, 2014. 396 с.
12. Хлопов А.М. Формування ключових компетентностей при вивченні дисципліни «Працезахоронна діяльність». *Сучасні соціокультурні практики: компетентнісно-аксіологічний аспект*: зб. статей і мат. Всеукр. науково-практ. конф. Полтава: ПП «Астрая», 2018. С. 188–190.

REFERENCES

1. Features – Moodle Docs. 2021. URL: <https://docs.moodle.org/311/en/Features>.
2. Avramenko O. Pratsyehoronna kompetentnist yak faktor uspishnoi profesiinoi diialnosti maibutnoho fakhivtsia [Labor safety competence as the factor of successful development of intending specialists]. *Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Bbulletin. Series: Pedagogical Sciences*. 2015. Vol. 27. pp. 137–141. [in Ukrainian].
3. Antonova O.Y., Polishchuk N.M. Zdoroviazberihaiucha kompetentnist osobystosti yak naukova problema (analiz poniattia) [Health-preserving competence of the individual as a scientific problem (concept analysis)]. *Higher education in nursing: problems and prospects*. Zhytomyr: Polissya, 2011. pp. 27–31. [in Ukrainian].
4. Buhaichuk K.L. Zmishane navchannia: teoretichnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvittii protses vyshchychkh navchalnykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions]. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 54 (4). pp. 1–18. [in Ukrainian].
5. Zhdanova V. Retrospektyvnyi analiz formuvannia pratsyehoronykh umin i navychok v pedahohichnii teorii i praktysi [Retrospective analysis of labor safety in pedagogical theory and practice]. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*. 2013. Vol. 108 (1). pp. 193–197. [in Ukrainian].
6. Kolesnyk T.A. Zmishane navchannia v osvitnomu seredovyshchi—osnovni vyznachennia ta perevahy zastosuvannia [Blended learning in the educational environment – key definitions and benefits of use]. *Scientific issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. 2016. Vol. 46. pp. 86–89. [in Ukrainian].
7. Methodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodical recommendations for the development of higher education standards]. 2020. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx. [in Ukrainian].

8. Osadcha K., Osadchyi V., Kruhlyk V., Naumuk I. Zmishane navchannia yak forma suchasnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [Blended learning as a form of modern training for future specialist in vocational education]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. 2020. Vol. 2 (71). pp. 187–192. [in Ukrainian].
9. Osadcha K.P., Serdiuk I.M. Vykorystannia LMS Moodle dlia orhanizatsii zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Using LMS Moodle to organize blended learning in higher education institutions]. *Information technologies in education, science and technology*. Cherkasy, 2020. pp. 167–168. [in Ukrainian].
10. Osadcha, K.P., Babych, A.Z. *Mobilni tekhnologii na urokakh informatyky* [Mobile technology at computer science classes]. Melitopol: FO-P Odnoroh T. V., 2018. 88 p. [in Ukrainian].
11. Osadcha, K.P., & Osadchyi, V.V. *Tekhnologii dystantsiinoho navchannia. Robota z Moodle 2.4* [Distance learning technologies. Working with Moodle 2.4]. Melitopol, 2014. 396 p. [in Ukrainian].
12. Khlopov A.M. Formuvannia kliuchovykh kompetentnosti pry vyvchenni dystsypliny «Pratseokhoronna diialnist» [Formation of key competencies in the study of the discipline "Occupational Safety"]. *Modern socio-cultural practices: competence-axiological aspect*. Poltava: PP «Astraia», 2018. pp. 188–190. [in Ukrainian].

УДК 378.093.5:796.5]:[005.336.5:004]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-48>

Світлана ПАРИЙ,

orcid.org/0000-0002-4246-6699

*аспірантка кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) svetusikznutmfkit@gmail.com*

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ЯК ВИМОГА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена питанню визначення інформаційної компетентності як вагової складової частини підготовки майбутніх фахівців із туризму до діяльності у професійному інформаційному просторі галузі. Туристичний ринок усе більше використовує інформаційні технології, автоматизуючи більшість складних інформаційно-аналітичних і виробничих процесів. Наскрізна автоматизація туристичного сектору висуває відповідні вимоги і до всіх учасників туристичного ринку. Зокрема, виробники туристичних послуг використовують спеціальні програмні засоби та інформаційні системи, які є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Така інтеграція інформаційних систем і технологій у туризмі вимагає розвитку інформаційної компетентності персоналу на достатньо високому рівні. Це сприяло формуванню мети наукового пошуку – формування інформаційної компетентності у межах освітньої підготовки майбутніх фахівців із туризму. Беручи до уваги високу цифровізацію туристичної галузі та її подальший стрімкий розвиток, можна визначити інформаційну компетентність туристичного персоналу ключовою для створення конкурентних переваг на ринку. Проте сучасний стан інформаційної насиченості туристичної галузі країни не дає змоги масштабно долучитися до світових туристичних потоків. Відповідно, підготовка майбутніх фахівців із туризму повинна бути спрямована на формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців із туризму, здатних не лише здійснювати професійну діяльність в інформаційному туристичному просторі, а й формувати його із подальшою інтеграцією до міжнародного ринку туристичних послуг. Вирішення цієї проблеми можливе через створення спеціальних організаційно-педагогічних умов – вивчення в межах освітньої підготовки не лише окремих курсів з інформаційних систем і технологій у туризмі, а й змістових модулів і тем з інформатизації туристичної діяльності за напрямками галузі (послуги харчування і розміщення, екскурсійні і розважальні послуги, фінансово-економічне забезпечення туристичної діяльності, транспортні послуги, туристичні менеджмент і маркетинг тощо).

Ключові слова: *інформаційна компетентність, освітня підготовка, фахівці з туризму, інформаційні системи і технології.*

Svitlana PARIJ,

orcid.org/0000-0002-4246-6699

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports
Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) svetusikznutmfkit@gmail.com*

INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS AS A REQUIREMENT FOR DIGITALIZATION OF THE TOURISM INDUSTRY

The article describes the issue of determining information competence as a significant component of training future tourism specialists for activities in the professional information space of the industry. The tourist market is increasingly using information technology, automating most of the complex information, analytical and production processes. The significant automation of the tourism sector puts forward corresponding requirements for all participants in the tourism market. Particularly, producers of tourism services use special software and information systems that are interconnected and interdependent. Such integration of information systems and technologies in tourism requires the development of information competence of personnel at a sufficiently high level. This contributed to the formulation of the goal of scientific research – the need to form information competence within the educational training of future tourism specialists. In view of the high digitalization of the tourism industry and its further rapid development, it is possible to determine the information competence of tourism personnel as the key to creating competitive advantages in the market. However, the current position of the information richness of the country's tourism industry does not allow large-scale participation in world tourist flows. Accordingly, the training of future tourism specialists should be aimed at forming the information competence of future tourism specialists who are able not only to carry out professional activities in the information tourism space, but also to form it with subsequent integration into the international market of tourism services. The solution to this problem is possible by creating special organizational pedagogical circumstances – studying, within the framework of educational training, not only individual courses on information systems and technologies in tourism, but

also content modules and topics on informatization of tourism activities in specific areas of the industry (catering and accommodation services, excursion and entertainment services, financial and economic support of tourism activities, transport services, tourism management and marketing, etc.).

Key words: *information competence, educational training, tourism specialists, information systems and technologies.*

Постановка проблеми. Сучасні можливості використання інформаційних технологій сприяють усе більшому їх поширенню і залученню до всіх процесів життєдіяльності суспільства. Роль інформаційних технологій у туристичному секторі важко переоцінити. Інформаційний простір туристичної діяльності нині є складним і багатофункціональним утворенням (Савчук, 2019: 1). Проте питання формування інформаційного туристичного простору донині залишається малодослідженим, а відповідно і питання підготовки майбутніх фахівців із туризму до професійної діяльності у цьому просторі.

Сьогодні туристичній індустрії потрібні не лише фахівці, здатні працювати у складному інформаційному просторі галузі, а й висококваліфікований персонал, здатний до формування якісного інформаційного туристичного простору. Саме тому зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців із туризму (Коваленко, 2019: 303).

Аналіз досліджень. Питання підготовки кадрів туристичної галузі є предметом численних наукових досліджень професійної педагогіки. Розроблення фундаментальних положень цього напрямку започатковано у наукових працях І. Зязюна, В. Федорченка, Н. Ничкало, Г. Цехмістрової, А. Коноха, В. Лозовецької, Л. Кнодель та інших. Численні наукові пошуки присвячені проблематиці професійної компетентності менеджерів із туризму, змісту ключових компетентностей, їх формуванню (І. Саух (2010), Г. Лоїк (2014), Н. Бондар (2013), Н. Замятіна (2017) та інші).

Проте стрімкий розвиток інформаційних технологій висуває жорсткі вимоги до підготовки фахівців сфери туризму: з'являються нові професії, споживачі туристичних послуг стають більш обізнаними і вимогливішими (Самохвал, 2016: 497). У діяльності сучасних туристичних підприємств усе більше використовуються інформаційні технології, що вимагає від персоналу галузі розвитку саме інформаційної компетентності на найвищому рівні.

Низка авторів звертає увагу наукової спільноти на професійну компетентність персоналу як базову складову частину успіху туристичного підприємства (Клімова, 2020: 120), на формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців із туризму як ключової складової

частини їхньої професійності (Масліч, 2015: 91).

Незважаючи на численність наукових праць, їх актуальність та значущість, питання формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців із туризму залишається недостатньо розробленим.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців із туризму у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Загальна і спеціальна підготовка майбутніх фахівців із туризму спирається на фундаментальні засади освітнього процесу з конкретними спеціалізованими знаннями, які повинні відображати особливості професії.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця з туризму відбувається значною мірою у процесі вивчення спеціальних туристичних дисциплін і набуття визначених компетентностей (Сокол, 2009: 107).

До переліку компетентностей випускника, відповідно до стандарту вищої освіти України, входять:

- інтегральна компетентність;
- загальні компетентності;
- спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Зокрема, серед загальних компетентностей зазначені: здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (K06); навички використання інформаційних та комунікаційних технологій (K08). Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей: здатність здійснювати моніторинг, інтерпретувати, аналізувати та систематизувати туристичну інформацію, уміння презентувати туристичний інформаційний матеріал (K24); здатність використовувати в роботі туристичних підприємств інформаційні технології та офісну техніку (K25) (Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм», 2018).

Успішне набуття зазначених компетентностей у процесі вивчення спеціальних дисциплін повинне забезпечити високий рівень володіння інформаційними технологіями майбутнього фахівця з туризму, що дозволить йому швидко орієнтуватись у професійному інформаційному просторі, аналізувати та оцінювати значні обсяги даних із можливим подальшим синтезом нового туристичного продукту або послуги, у підсумку формуючи інформаційний туристичний простір.

Проте освітньо-професійні програми бакалаврів із туризму переважно містять одну або дві навчальні дисципліни, що напряму пов'язані з діяльністю саме у професійному інформаційному просторі: інформаційні системи і технології в туризмі, інформаційне забезпечення туристичного бізнесу, інформаційне забезпечення туризму, Big Data технології та інформаційний аналіз даних тощо.

Для сучасного стану інформатизації туристичної галузі України цього достатньо, але недостатньо для виходу на світовий туристичний ринок. Має місце пряма залежність між якістю володіння фахівця з туризму сучасними інформаційними технологіями і його професійною успішністю. Адже за вимогами стандартів майбутні фахівці галузі туризму мають володіти на досить високому рівні навичками роботи з телекомунікаційними засобами, здійснювати професійну діяльність використовуючи різноманітні інформаційні системи (Люк, 2014: 7).

Проте дослідники відзначають низький рівень знань, умінь і навичок майбутніх фахівців саме в роботі у професійному інформаційному туристичному просторі (спеціалізовані комп'ютерні програми, інформаційні ресурси, обробка інформаційних потоків тощо) (Грушка, 2016: 205).

Туристична галузь має високий рівень інформаційної насиченості, цифровізовано більшість виробничих процесів із метою швидкого обміну даними, взаємозв'язку виробників і споживачів туристичного ринку, покращення якості та швидкості обслуговування з урахуванням індивідуальних потреб споживачів. Більше того, впровадженні інформаційні технології та послуги використовують всі учасники туристичного ринку (схема 1).

Як виробники, так і споживачі туристичних послуг використовують інформаційні технології у межах формування індивідуального або масового туристичного продукту чи послуги. Проте саме виробники мають спеціалізовані програмні засоби, інформаційно-аналітичні розробки на базі сучасних цифрових технологій, які дозволяють досягти конкурентних переваг на туристичному ринку. Володіння професійними інформаційними ресурсами дозволяє сформувати персоналізований туристичний продукт з урахуванням потреб і побажань замовника (різні варіанти транспортного забезпечення, розміщення, харчування, екскурсійного обслуговування тощо). Цифрові технології дозволяють зібрати і обробити значні обсяги інформації і сформувати базу даних щодо певного клієнта (вік, стать, сімей-



Рис. 1. Використання інформаційних технологій учасниками туристичного ринку

ний стан, економічний статус, професія, попередній досвід подорожей і споживання туристичних послуг). Така діяльність вимагає високого рівня розвитку інформаційної компетентності фахівця, оволодіння якою повинне здійснюватись у межах освітньої підготовки майбутніх фахівців з туризму і, безперечно, удосконалюватись у процесі подальшої професійної діяльності.

Незважаючи на поширення інформаційних технологій, фахівці української туристичної галузі використовують їх доволі обмежено. Серед причин такого становища на національному туристичному ринку можна зазначити:

- недостатній рівень розвитку інформаційного простору інфраструктури;
- повільний інформаційний обмін між учасниками ринку (виробники, постачальники, споживачі);
- низький рівень розвитку віртуальних туристичних послуг;
- повільні забезпечення і подальша аналітична обробка інформації щодо попиту, пропозицій і цін (Кожухівська, Непочатенко, 2020: 97).

Головним чинником згаданих негативних факторів можна визначити саме недостатній рівень сформованості інформаційної компетентності фахівців галузі туризму і, як наслідок, недосконале володіння професійними інформаційними технологіями.

Вирішення цієї проблеми можливе через опанування майбутніми фахівцями спецкурсів, окре-

мих змістових модулів і тем з інформаційних систем і технологій у туризмі, не обмежуючись лише загальним оглядом. Необхідне забезпечення в межах освітнього процесу більш вузької спрямованості застосування інформаційних систем і технологій за конкретними напрямками (екскурсійні послуги, готельне і ресторанне господарство, транспортні послуги, фінанси та економіка, менеджмент і маркетинг, рекламні послуги), а також практичне вивчення спеціального туристичного програмного забезпечення в межах наскрізної практичної підготовки. Зокрема, спеціалізовані змістові модулі, теми можуть вивчатись у межах таких навчальних дисциплін, як:

- основи інформатизації в туристичній галузі;
- основи комунікації в туристичній галузі;
- економіка підприємств туристичної галузі;
- фінанси підприємств туристичної галузі;
- маркетинг туризму;
- організація екскурсійних послуг ;
- організація готельного господарства;
- організація ресторанного господарства;
- технології туристської діяльності;
- менеджмент туризму;
- аналіз діяльності підприємств;
- організація транспортних послуг (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020).

Фактично кожний сегмент туристичного ринку має власне спеціалізоване програмне забезпечення, яке у підсумку інтегрується до єдиного інформаційного туристичного простору, автома-



Рис. 2. Прямий (→) і опосередкований (⇨) взаємозв'язок інформаційних систем і технологій у туризмі

тизуючи більшість технологічно-виробничих процесів, таких як: облік і управління персоналом, документообіг, бухгалтерські програми, створення каталогів та баз даних, бронювання, реклама і реалізація готового турпродукту або послуги (рис. 2).

Отже, інформаційна компетентність є ключовою для майбутнього фахівця з туризму, що вимагає потужного навчально-методичного супроводу в межах теоретичної і практичної освітньої підготовки. Спеціально створені для цього організаційно-педагогічні умови шляхом оновлення змісту професійної підготовки забезпечать врахування вимог стрімкої цифровізації туристичної діяльності, високу конкурентоспроможність майбутніх фахівців із туризму, вихід національних виробників туристичних послуг на світовий ринок.

Висновки. Всесвітня туристська організація та представники туристичного ринку праці наголошують на постійному вдосконаленні компетентностей майбутніх фахівців, оскільки компе-

тентний і кваліфікований персонал – це запорука розвитку будь-якої галузі. Враховуючи стрімку цифровізацію ринку туристичних послуг, необхідне переосмислення компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі та надання більш вагомого значення інформаційній компетентності.

Спеціальні організаційно-педагогічні умови сприятимуть більш високому рівню сформованості інформаційної компетентності майбутніх фахівців із туризму. Створення таких умов можливе шляхом введення до компонентів освітньо-професійної програми спеціалізованих змістових модулів і тем, які безпосередньо пов'язані з діяльністю саме у професійному інформаційному просторі за конкретними напрямками галузі. Наскрізні програми практичної підготовки також мають сприяти формуванню інформаційної компетентності як однієї з умов конкурентоспроможності випускників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Н.Д. Перелік та зміст ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму. *Соціально-політичні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України* : зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. (Ч. 2), м. Вінниця, 12 лист. 2013. Вінниця, 2013. С. 119–125.
2. Грушка В.В. Особливості підготовки фахівців підприємств туристичної індустрії (компетентнісний підхід). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* Дніпропетровськ, 2016. № 1 (11). С. 203–207.
3. Замятіна Н.В. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера туристичної індустрії у процесі навчання. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки.* Чернівці, 2017. Вип. 1-2. (65–66). С. 453–463.
4. Клімова А.М. Професійна компетентність персоналу як складова успіху туристичного підприємства. *Агросвіт.* Дніпро, 2020. № 11. С. 115–121.
5. Коваленко О.В., Великодна Є.М. Особливості підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / *Modern Technologies in Education : Collective Scientific Monograph.* Orpole, 2019. С. 302–315.
6. Кожухівська Р.Б., Непочатенко В.О. Digital-технології як основа розвитку туристичної діяльності в Україні. *Економіка та держава.* Київ, 2020. № 7/2020. С. 93–98.
7. Лоїк Г.Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 20 с.
8. Масліч С. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка.* Київ, 2015. № 10. С. 89–96.
9. Освітньо-професійна програма «Туризм» / проектна група Н.В. Маковецька (гарант), Є. Г. Бортников, Л. В. Безкоровайна. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. URL: https://www.znu.edu.ua/opp2020/bak/fv/opp_tur_bak.pdf.
10. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.10.2018 р. № 1068. URL: <http://aphd.ua/pryklady-oformlennia-bibliografichnoho-opysu-vidpovidno-do-dstu-83022015/>.
11. Савчук Ю. Інформаційне середовище як чинник формування комунікативних стратегій розвитку туристичної діяльності. *ЛОГОС. ONLINE.* 2019. № 1. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.01.02.html>.
12. Самохвал О.О. Теоретичні основи змісту професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі у ВНЗ України. *Молодий вчений.* Херсон, 2016. № 11 (38). С. 497–501.
13. Саух І.В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі. *Економіка. Управління. Інновації.* Житомир, 2010. № 2 (4). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38.
14. Сокол Т.Г. Визначення фахових компетентностей професійної підготовки фахівців туристичного супроводу з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства. *Комп'ютерні технології та Інтернет в інформаційному суспільстві* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, жовт. 2016. Вінниця, 2016. С. 117–118.
15. Сокол Т.Г. Педагогіка туризму як наука. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ, 2009. № 10 (173). С. 104–108.

REFERENCES

1. Bondar N.D. Perelik ta zmist klyuchovykh kompetentnostey maybutnikh menedzheriv sfery turyzmu [List and content of key competencies of future tourism managers]. Socio-political and humanitarian dimensions of Ukraine's European integration: paper presented at the international scientific and practical conference. (CH. 2), c. Vinnytsya, 12 nov. 2013. Vinnytsya, 2013. pp. 119–125 [in Ukrainian].
2. Hrushka V.V. Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv pidpryemstv turystychnoyi industriyi (kompetentnisnyy pidkhid) [Peculiarities of training specialists of the enterprises of the tourism industry (competence-based approach)]. Bulletin of the Alfred Nobel Dnepropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences. Dnipropetrovs'k, 2016. No. 1 (11). pp. 203–207 [in Ukrainian].
3. Zamyatina N.V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho menedzhera turystychnoyi industriyi u protsesi navchannya [Formation of professional competence of the future manager of the tourism industry in the learning process]. Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic sciences. Chernivtsi, 2017. Vol. 1-2. (65–66). pp. 453–463 [in Ukrainian].
4. Klimova A.M. Profesiyna kompetentnist' personalu yak skladova uspiyku turystychnoho pidpryemstva [Professional competence of staff as a component of the success of a tourism company]. Agrosvit. Dnipro, 2020. No. 11. pp. 115–121 [in Ukrainian].
5. Kovalenko O.V., Velykodna YE.M. Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu ta hostynnosti v Ukraini: suchasnyy stan ta perspektyvy rozvytku [Peculiarities of preparation for future projects in the sphere of tourism and hospitality in Ukraine: a successful country and prospects for development] / Modern Technologies in Education: Collective Scientific Monograph. Opole, 2019. pp. 302–315 [in Ukrainian].
6. Kozhukhiv's'ka R.B., Nepochatenko V.O. Digital-tekhnolohiyi yak osnova rozvytku turystychnoyi diyal'nosti v Ukraini [Digital technologies as the basis for the development of tourist activities in Ukraine]. Economy and state. Ky'yiv, 2020. No. 7/2020. pp. 93–98 [in Ukrainian].
7. Loyik H.B. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh menedzheriv turyzmu zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy [Formation of professional competence of future tourism managers by means of information and communication technologies]: abstract of the dissertation of pedagogical sciences : 13.00.04. Vinnytsya, 2014. 20 p. [in Ukrainian].
8. Maslich S. Formuvannya informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti maybutnikh ahentiv z orhanizatsiyi turyzmu [Formation of information and analytical competence of future agents for organizing tourism]. Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy. Ky'yiv, 2015. No. 10. pp. 89–96 [in Ukrainian].
9. Osvitn'o-profesiyna prohrama «Turyzm» [Educational and professional program "Tourism"] / project group N.V. Makovets'ka (guarantor), YE.H. Bortnykov, L.V. Bezkorovayna. Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University, 2020. URL: https://www.znu.edu.ua/opp2020/bak/fv/opp_tur_bak.pdf [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nisty 242 «Turyzm» dlya pershoho (bakalavr's'koho) rivnya vyshchoyi osvity [On the approval of the higher education standard for specialty 242 "Tourism" for the first (bachelor's) level of higher education]: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 04.10.2018 yr. No. 1068. URL: <http://aphd.ua/pryklyady-oformlennia-bibliografichnoho-opysu-vidpovidno-do-dstu-83022015/> [in Ukrainian].
11. Savchuk Yu. Informatsiyne seredovyshe yak chynnyk formuvannya komunikatyvnykh stratehiy rozvytku turystychnoyi diyal'nosti [Information environment as a factor in the formation of communicative strategies for the development of tourism activities]. *ΑΙΟΛΟΣ. ONLINE*. 2019. No. 1. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.01.02.html> [in Ukrainian].
12. Samokhval O. O. Teoretychni osnovy zmistu profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi haluzi u VNZ Ukrainy [Theoretical foundations of the content of professional training of future specialists in the tourism industry in the universities of Ukraine]. Young scientist. Kherson, 2016. No. 11 (38). pp. 497–501 [in Ukrainian].
13. Saukh I.V. Modeli profesiynoyi kompetentnosti menedzhera turystychnoyi industriyi yak osnova konkurentospromozhnosti haluzi [Models of professional competence of the tourism industry manager as the basis of the industry's competitiveness]. Economy. Management. Innovation. Zhytomyr, 2010. No. 2 (4). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38 [in Ukrainian].
14. Sokol T.H. Vyznachennya fakhovykh kompetentnostey profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv turystychnoho suprovodu z urakhuvanniam vymoh suchasnoho informatsiynoho suspil'stva [Determination of professional competencies of professional training of specialists in tourist support, taking into account the requirements of the modern information society]. Computer technologies and the Internet in the information society: paper presented at the X international scientific and practical conference, c. Vinnytsya, nov. 2016. Vinnytsya, 2016. pp. 117–118 [in Ukrainian].
15. Sokol T.H. Pedahohika turyzmu yak nauka [Tourism pedagogy as a science]. Bulletin of the Lugansk National Taras Shevchenko University. Series: Pedagogical Sciences. Luhans'k, 2009. No. 10 (173). pp. 104–108 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Вероніка ЗАЙЦЕВА, Алла БУЙГАШЕВА, Світлана СТРЕЛЬЦОВА. Образотворча своєрідність української книжкової графіки ХХ століття в загальноєвропейському культурному просторі.....	4
Оксана ЗАХАРОВА. Бальний церемоніал (музика, хореографічне мистецтво) як фактор публічної дипломатії.....	11
Сергій КАРАСЬ, Андрій ДУШНИЙ. Трактатування барокової музики на баяні на прикладі педагогічних принципів Й. С. Баха.....	16
Ірина КОНОВАЛОВА. Теоретичні аспекти кореляції мелодичного та гармонічного чинників у системі гомофонного мислення.....	23
Наталія КУКІЛЬ. Висвітлення творчості Григорія Синиці 1960–1980 років у фаховій літературі.....	30
Надія КУКУРУЗА. Концепція Богдана Бойчука у вирішенні взаємодії літературного і театрального простору в середовищі української діаспори.....	37
Лариса КУПЧИНСЬКА. Віденська академія образотворчого мистецтва і Корнило Устиянович.....	43
Оксана ЛАГОДА. Естетичний дискурс дизайну: проблематизація, маніфестація, репрезентація.....	51
Ольга МЕЛЬНИЧУК, Людмила МАРКІВСЬКА, Наталія СІРУК. Концептуальні питання генези українського книгодрукування.....	57
Віктор МИХАЛЕВИЧ. Особливості графіки сатиричного журналу УПА «Український перець».....	63

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Олена ГОРЛОВА. Символічний вимір мариністичних романів Ф. Купера.....	69
Олена ГУЦАЛО. Кінематографічний код в оповіданні Володимира Винниченка «Чудний епізод».....	74
Ольга ЗАЛУЖНА, Дар'я НОВОЖИЛОВА. Семантичні особливості фразеологічних одиниць із гастрономічним компонентом «Хлібобулочні вироби» в англійській та українській мовах.....	78
Yan KAPRANOV, Tamara NASALEVYCH, Tetyana RIABUKHA. Emotive function of the interrogative sentences in direct character's speech (based on the novel by D. Steel "Message from Nam").....	84
Світлана КЛИМОВИЧ, Світлана МАРТОС. Групові форми роботи з використанням ІКТ у підготовці вчителя-філолога.....	91
Тетяна КОКНОВА. Своєрідність антропоетонімів в поетонімичному просторі авторських казок Джоан Ролінг і Памели Треверс.....	98
Tetiana KONDRATIEVA, Larysa KUTSA. Life writing about childhood as narration of identity formation experience.....	104
Наталія КУРАВСЬКА, Тетяна КОБУТА. Особливості перекладу англійського чорного гумору.....	112
Тетяна ЛЮБЧЕНКО. Аспектуально-темпоральний домен як когнітивно-граматична модель репрезентації аспекту й дієслівного виду.....	117
Anastasiia MEDVEDYK, Olha KULYNA. Slang terms in IT field.....	125
Сніжана НОВАК. Аксиологічний потенціал роману «Чорне Сонце» Василя Шкляра.....	131
Анна ОРЕЛ, Олександр ПІСКУНОВ. Лінгвістогіографічний огляд причин фонетичних змін у працях П.О. Бузука, А.Ю. Кримського.....	138
Olga OCHERETNA, Uliana SHOSTAK. Gender peculiarities of address in English.....	144

ПЕДАГОГІКА

Інна ЗАВУЛЧНА. Благодійна діяльність соціальних фондів в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).....	150
Алла ЗАГОРОДНЯ. Проектування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України (2011–2017 рр.).....	155

Ірина КВАСНИЦЯ, Борис КОРОЛЬОВ, Олена ЛЯШЕНКО. Модель формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів із виду спорту в закладах вищої освіти.....	160
Вікторія КОВАЛЕНКО. Модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти.....	165
Олена КОВАЛЕНКО, Юлія БЕРЕЗНА. Дидактичні ігри та вправи як методи формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку.....	172
Ольга КОВАЛЕНКО, Вікторія ВІТЧЕНКО. Упровадження сучасних технологій мовленнєвого розвитку у процесі підготовки дітей до навчання у школі.....	178
Хана КОЖУХОВА. Можливості та проблеми впровадження цифрових технологій у процес вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти.....	184
Марина КОРДУБАН, Юлія ВОСКОБОЙНИКОВА. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку логічного мислення дошкільників за допомогою інноваційних технологій.....	190
Марина КОРДУБАН, Юлія ТОЛКАЧЕВА. Формування професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти під час їх навчання в закладі вищої освіти.....	195
Світлана КРИШТАНОВИЧ, Людмила САМСОНЮК. Нові педагогічні ролі викладача в системі вищої школи.....	200
Людмила КРУГЛЕНКО, Тетяна ДОРОНІНА. Методологічні засади історико-педагогічного висвітлення проблеми полікультурності.....	206
Леся КУЗЕМКО. Досвід формування толерантності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	213
Олеся КУЦЕНКО, Анна КРЕМЕНЧУК. Толерантність як складник полікультурної компетентності.....	219
Петро ЛВАК, Віктор ВЯТОХА, Юліанна МЕЛЬНИК. Змістове насичення фізкультхвилинки на уроках початкової школи в контексті деяких досліджень.....	225
Антоніна ЛЯШКЕВИЧ, Алла КРАВЧЕНКО, Тетяна БУКІНА. Мовний аспект формування професійної субкультури.....	233
Наталія МАЙСТРЕНКО. Використання виробничих задач для формування професійної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання транспортного профілю.....	239
Ірина МАЛАЦАЙ, Лариса ОРОНОВСЬКА, Рімма БЕРДО. Управління освітнім процесом в умовах глобалізації та діджиталізації університетського освітнього середовища.....	245
Галина МАЦЮК. Формування навичок монологічного мовлення на заняттях української мови як іноземної.....	255
Людмила НЕСТЕРЕНКО, Олена КУЧЕРОВА. Визначення компонентів комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників.....	261
Natalia NIKITINA, Svitlana BUGA. Terminology in ESP teaching.....	267
Olga NIKOLAIENKO, Tetiana USHATA. Motivaton as a principal aspect of distance learning at higher educational establishments of Ukraine.....	273
Tetiana NIFAKA, Olena BOVDA. Advantages and challenges of teaching multilevel classes.....	279
Лариса ОЛЕКСІЄНКО, Тетяна КОВАЛЬ, Сергій ЛАУН. Професійна компетентність майбутнього фахівця із позиції системного підходу.....	285
Катерина ОСАДЧА. Формування працезохоронної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання.....	291
Світлана ПАРІЙ. Інформаційна компетентність майбутніх фахівців із туризму як вимога цифровізації туристичної галузі.....	298

CONTENTS

ART STUDIES

Veronika ZAITSEVA, Alla BUIHASHEVA, Svitlana STRELTSOVA. Pictorial originality of Ukrainian book graphics of the XX century in the general European cultural space.....	4
Oksana ZAKHAROVA. Ball ceremonial (music, choreographic art) as a factor of public diplomacy.....	11
Sergiy KARAS, Andriy DUSHNIY. Interpretation of baroque music on the bayan on the J. S. Bach example of pedagogical principles	16
Iryna KONOVALOVA. Theoretical aspects of the correlation of melodic and harmonic factors in the system of homophonic thinking.....	23
Nataliya KUKIL. Spotighting Hryhoriy Synytsia’s work in 1960–1980 in professional literature.....	30
Nadiia KUKURUZA. The concept of Bohdan Boichuk in resolving the interaction of literary and theater processes in the Ukrainian diaspora.....	37
Larysa KUPCHYNSKA. Academy of Fine Arts Vienna and Kornlyo Ustyianovych.....	43
Oksana LAHODA. Aesthetic discourse of design: problematization, manifestation, representation.....	51
Olha MELNYCHUK, Lyudmyla MARKIVSKA, Nataliya SIRUK. Conceptual issues of the genesis of Ukrainian book printing.....	57
Viktor MYKHALEVYCH. Features of the graphics of the UPA satirical magazine “Ukrainskyi Perets”.....	63

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Olena HORLOVA. The symbolic dimension of F. Cooper’s marinist novels.....	69
Olena GUTSALO. The cinematographic code in Volodymyr Vynnychenko’s story “The wonderful episode”.....	74
Olha ZALUZHNA, Daria NOVOZHYLOVA. Semantic peculiarities of phraseological units with gastronomic component ‘Bakery products’ in English and Ukrainian.....	78
Yan KAPRANOV, Tamara NASALEVYCH, Tetyana RIABUKHA. Emotive function of the interrogative sentences in direct character’s speech (based on the novel by D. Steel “Message from Nam”).....	84
Svitlana KLYMOVYCH, Svitlana MARTOS. Group forms of work with the usage of ICT in the pedagogical training of a teacher-philologist.....	91
Tetiana KOKNOVA. The uniqueness of anthropopoetonyms in poetonymic space of author’s fairy tales by Joan Rolling and Pamela Travers.....	98
Tetiana KONDRATIEVA, Larysa KUTSA. Life writing about childhood as narration of identity formation experience.....	104
Nataliia KURAVSKA, Tetiana KOBUTA. Peculiarities of translation of English black humor.....	112
Tetiana LIUBCHENKO. Aspect-temporal domain as a cognitive-grammatical model of aspect representation.....	117
Анастасія МЕДВЕДИК, Ольга КУЛИНА. Сленгізми в ІТ-галузі.....	125
Snizhana NOVAK. Axiological potential of Vasyl’ Shklyar’s novel “Black Sun”.....	131
Anna OREL, Oleksandr PISKUNOV. The linguistic historiographical review of phonetic causes in the works of P. O. Buzuk, A. Yu. Krymsky.....	138
Olga OCHERETNA, Uliana SHOSTAK. Gender peculiarities of address in English.....	144

PEDAGOGY

Inna ZAVULICHNA. Charitable activity of social funds in Ukraine (end of XX – beginning of XXI century).....	150
Alla ZAHORODNIA. Design of the content of profile education in senior classes of secondary schools of Ukraine (2011–2017).....	155

Iryna KVASNYTSYA, Borys KOROLOV, Olena LIASHENKO. The model of formation of professional mobility of future sports coaches-teachers in higher educational establishments.....	160
Viktoriia KOVALENKO. Model of socialization and development of schoolchildren with intellectual disorders to creative associations of afterschool education.....	165
Olena KOVALENKO, Yulia BEREZNA. Didactic games and exercises as methods of formation of spatial representations in preschool children.....	172
Olga KOVALENKO, Viktoriia VITCHENKO. Introducing modern speech development technologies to the process of preparing children for school education.....	178
Chana KOZHUKHOVA. Opportunities and problems of introduction of digital technologies in the study of humanities in higher education institutions.....	184
Marina KORDUBAN, Yulia VOSKOBOYNYKOVA. Training of future kindergarten teachers for the development of logical thinking of preschoolers with the help of innovative technologies.....	190
Marina KORDUBAN, Yulia TOLKACHEVA. Formation of professional image of future kindergarten teachers during their education.....	195
Svitlana KRYSHYANOVYCH, Liudmyla SAMSONIUK. New pedagogical roles of a teacher in the higher education system.....	200
Lyudmyla KRUHLENKO, Tatiana DORONINA. Methodological principles of historical and pedagogical treatment of the problem of polyculturalism.....	206
Lesia KUZEMKO. Experience of tolerance formation in future teachers of preschool children.....	213
Olesya KUTSENKO, Anna KREMENCHUK. Tolerance as a constituent of multicultural competence.....	219
Petro LIVAK, Victor VIATOKHA, Yulianna MELNYK. Meaningful content of physical education minutes in primary school lessons in the context of some research.....	225
Antonina LIASHKEVYCH, Alla KRAVCHENKO, Tetiana BUKINA. Language aspect of professional subculture formation.....	233
Natalia MAISTRENKO. Use of production tasks for the formation of professional competence of future vocational training masters of the transport profile.....	239
Iryna MALATSAI, Larysa ORONOVSKA, Rimma BERDO. Management of the educational process in the context of globalization and digitalization of the university educational environment.....	245
Halyna MATSIUK. Formation of monologue speaking skills during the classes of Ukrainian language as a foreign language.....	255
Lyudmila NESTERENKO, Olena KUCHEROVA. University teachers communicative competence components definition.....	261
Natalia NIKITINA, Svitlana BUGA. Terminology in ESP teaching.....	267
Olga NIKOLAIENKO, Tetiana USHATA. Motivation as a principal aspect of distance learning at higher educational establishments of Ukraine.....	273
Tetiana NIFAKA, Olena BOVDA. Advantages and challenges of teaching multilevel classes.....	279
Larysa OLEKSHIENKO, Tetiana KOVAL, Serhii LAUN. Professional competence of the future specialist from the standpoint of the system approach.....	285
Kateryna OSADCHA. Formation of work protection competence of future teachers in the conditions of mixed learning.....	291
Svitlana PARI. Information competence of future tourism specialists as a requirement for digitalization of the tourism industry.....	298

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 40. ТОМ 2
ISSUE 40. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря*

Здано до набору 26.07.2021 р. Підписано до друку 17.09.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 35,80. Зам. № 0921/341. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.